



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

CUADERNOS DE ROMA

reedición digital

Volumen II:
Escribir. Español lengua extranjera.



educacion.es

Reedición digital de
CUADERNOS DE ROMA

Volumen II
Escribir. Español lengua extranjera.

EMBAJADA DE ESPAÑA
Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Octubre 2009

Reedición digital de CUADERNOS DE ROMA
Volumen II: Escribir. Español lengua extranjera.

CRÉDITOS

De la edición original

AUTORA

SONSOLES FERNÁNDEZ

De la reedición

CONSEJO EDITORIAL

MARÍA JESÚS SERVIÁ REYMUNDO. Consejera de Educación.

RAFAEL ALBA CASCALES. Asesor técnico.

M. CARMEN PONCE MARTÍN. Asesora técnica.

JOSÉ LEANDRO SÁNCHEZ GARRE. Asesor técnico.

ADAPTACIÓN Y MAQUETACIÓN

RAFAEL ALBA CASCALES. Asesor técnico.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría General Técnica

Edita:

© Secretaría General Técnica

Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA

Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania

NIPO: 820-09-217-5 (de la reedición en formato PDF)

Publicación gratuita.

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

PRÓLOGO

a la reedición digital de *Cuadernos de Roma*

El enorme crecimiento de la demanda del español que se ha producido en el sistema educativo italiano en los últimos años es más que evidente: si en 1993 eran aproximadamente 23.000 los alumnos que aprendían nuestra lengua, en 2008 se podían contar más de 408.000.

Este crecimiento obliga a que todos los que tenemos el encargo de promover y difundir nuestro idioma en Italia hagamos un esfuerzo suplementario por colaborar con el profesorado que se encuentra a pie de aula aportándole recursos y materiales útiles que le faciliten, en lo posible, su diaria labor.

Dentro de este esfuerzo, hemos decidido reeditar la primera publicación de la Consejería de Educación en Italia, entendiendo que, si bien algunos de los modelos o recursos seleccionados han perdido vigencia por el paso de los años, el contenido conceptual y los recursos propuestos mantienen toda su validez inicial como fuente de ideas, actividades y planteamientos de carácter metodológico, reforzados por las líneas de actuación reflejadas en el Marco Común Europeo de Referencia.

Se ha optado por utilizar, por una parte, un formato facsímil con el fin de respetar al máximo la idea, el diseño y el concepto original y, por otra parte, el soporte digital que nos brinda un recurso económico y de acceso universal.

Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a todas las personas que, en su día, elaboraron los trabajos que dieron lugar a la publicación de los volúmenes que ahora se reeditan, en especial a la profesora María Luisa Jetti que nos ha proporcionado el original de alguno de ellos.

Esperamos que esta iniciativa cumpla con su objetivo y resulte útil a todo el profesorado que dedica su trabajo al conocimiento y a la expansión de nuestra lengua.

María Jesús Serviá Reymundo
Consejera de Educación en Italia, Grecia y Albania

Para los profesionales que se dedicaban a la enseñanza del español en Italia, la publicación, en el ya lejano 1993, del primer número de "*Cuadernos de Roma*" representó materialmente la línea de demarcación entre un *antes* y un *después*. Un *antes* hecho, a menudo, de aislamiento y desorientación por falta de un punto de referencia y un *después* lleno de estímulos, entusiasmo y propuestas, en el que esos *Cuadernos* representaron uno de los factores capaces de aglutinar la tenacidad y las energías de los que luchaban por el desarrollo profesional del profesorado de español y por el prestigio de la lengua.

Por aquellos primeros años '90 del siglo pasado (¡y realmente parece haber pasado un siglo!) se realizó una feliz coincidencia de circunstancias favorables – la apertura de la Consejería de Educación en Italia, la incorporación del español en el *Progetto Speciale Lingue Straniere* (PSLS) del Ministerio de Educación italiano, el nacimiento de la asociación **aispiscuola** - que fraguaron una fecunda colaboración profesional y una entrañable relación personal entre muchos de nosotros y cuantos, desde la Consejería, fueron creando las bases para tan propicia labor.

Mucho de aquella feliz y fructuosa estación ya queda atrás, ya no están los que estaban, ni nosotros somos los que éramos; sin embargo, todo el capital de experiencias, proyectos, trabajo común y amistades que se fue acumulando en aquellos años, ha dado excelentes frutos. El español ha pasado de ser la cenicienta entre los idiomas estudiados en Italia, con tan sólo 23.000 alumnos en el curso 1993/94, a más de 400.000 en el año 2007/08, y aquellos primeros *Cuadernos* representan ya un válido material de estudio y consulta para cuantos se preparan a la enseñanza de la lengua o participan en oposiciones. Cabe destacar aquí como, aún hoy, los principios metodológicos que regían aquellas primeras publicaciones y sus consiguientes desarrollos didácticos, siguen manteniendo intactas su vigencia y validez científica e incluso su actualidad práctica, señal evidente de la competencia profesional y de la intensa motivación e implicación humana de los que en ellas colaboraron.

Como Presidenta de **aispiscuola** y más, como docente de español, mi agradecimiento va a cuantos hicieron posible esa feliz sinergia, especialmente a José Ignacio Cartagena de la Peña, primer Consejero en Italia y verdadero motor de tantas iniciativas en su breve e intenso mandato, y a sus estupendos colaboradores, cuya labor incansable y fecunda las hizo posibles, pero también a los muchos compañeros que participaron con entusiasmo a esa experiencia y a cuantos desde el que entonces se llamaba M.P.I. la apreciaron y animaron.

También quiero agradecer a la actual Consejería de Educación la sensibilidad y el interés que han originado esta importante y meritoria iniciativa, que pone al alcance de los nuevos docentes un material tan provechoso, con la esperanza de que la re-edición digital de los cuatro *Cuadernos de Roma* sea para ellos preludeo de una nueva estación de entusiasmo y labor fecunda.

Maria Luisa Jetti
Presidenta de aispiscuola

CUADERNOS DE ROMA

ESCRIBIR
ESPAÑOL
LENGUA EXTRANJERA

Ministerio de Educación

Consejería de Educación y Ciencia - Embajada de España
Roma, 1994

Autora:
Sonsoles Fernández

©) Consejería de Educación y Ciencia. Embajada de España. Roma
MINISTERIO DE EDUCACION

INDICE

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE: Escribir: qué para qué cómo. Proceso y estrategias de expresión escrita

- Observar estrategias
- Esquema
- I. Motivación
- II. Situación de comunicación
 - 1. Interlocutores
 - 2. Funciones
 - 3. Tipos de escritos
 - 4. Tono
- Estrategias didácticas
- III. Qué. Contenido
- IV. Organización de las ideas y estructura
 - 1. Progresión temática
 - 2. Partes y párrafos
 - 3. Organización
- V. Escribir
 - 1. Arrancar
 - 2. Desarrollo de cada idea
 - 3. Recursos lingüísticos
 - 4. Marcas formales de cohesión
 - Deícticos
 - Anafóricos
 - Conectores e índices
 - Tiempo y aspecto
 - Puntuación
- VI. Espera activa de la respuesta y mejora del escrito
 - 1. Reacción ante el contenido
 - 2. Corregir y mejorar
 - 3. Qué corregir.
 - 4. Cuándo
 - 5. Cómo
 - 6. Evaluación
- Bibliografía

SEGUNDA PARTE: Material para el aula

- Proyecto: "Galería de personajes"
 - 1. Guía para el profesor
 - 2. Fichas para el alumno

INTRODUCCION

Este "Cuaderno de Roma" sobre expresión escrita continua la línea iniciada por el número dedicado a la lectura, de recoger el trabajo de los talleres realizados a lo largo del año por la Consejería de Educación y ofrecer, así, un material de referencia, de recuerdo y de estímulo para todos los profesores de español.

"Escribir. Español lengua extranjera" sigue el proceso de la expresión escrita e indaga las estrategias de aprendizaje y enseñanza que favorecen el desarrollo de ese proceso en la lengua que se aprende, en este caso el español.

La primera parte recoge el taller "Escribir: qué, para qué, cómo", y aporta al lado de las reflexiones y experiencias nuestras, las de los profesores que han participado en el taller y que han enriquecido todo el trabajo. Ponemos el acento en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y para ello insistimos en la necesidad de introspección y observación psicolingüística; por eso sugerimos, ahora, al lector que anticipe su propia reflexión sobre el proceso de escribir y que después la contraste y la enriquezca con las que aquí se presenta; así la lectura-taller sobre este trabajo será más motivador y el resultado más completo.

La segunda parte presenta un "proyecto", cuya tarea final está orientada hacia la expresión escrita, por lo que todo él ejemplifica el desarrollo de ese proceso. Ofrecemos una guía para el profesor y una serie de fichas para el alumno que cubren los objetivos básicos del proyecto.

Agradecemos la colaboración y sugerencias de los profesores italianos de español que han seguido esta tarea y esperamos que esta interacción sea cada vez más enriquecedora para todos los que estamos empeñados, con tanta vocación, en la enseñanza del español.

PRIMERA PARTE
ESCRIBIR: QUÉ, PARA QUÉ, COMO
Proceso y estrategias de expresión escrita

Introducción

"Una tarea muy dura, un placer extremadamente laborioso que no se le regala a nadie"¹, una foto, un vaciado, eso es escribir. Cuando intentamos expresarnos, comunicarnos por escrito buscamos, miramos, leemos y vamos incorporando partes del mundo al laboratorio de nuestra mente y de nuestro corazón; allí va fraguando, mezclado con la experiencia y el ser personal, un sentir, un saber y un saber hacer. Todo eso se remueve cuando intentamos plasmarlo en el papel, cuando luchamos con las palabras, con la forma, con la organización de la substancia y no paramos hasta conseguir que la página, las líneas y las letras traduzcan lo mejor posible ideas, sentimientos y matices. Lo que queda ya en el papel es ese volcado o esa foto de todo nuestro quehacer acumulado.

¿Cómo se lleva, cómo llevamos a cabo todo ese trabajo?.

Ese es el objetivo de este taller: indagar en ese proceso y buscar la forma de hacerlo consciente, potenciarlo o desarrollarlo en el aprendizaje de español, lengua extranjera.

La forma más inmediata -y una de las mejores- de sacar a la luz las estrategias del proceso de escribir es observarnos, observar a nuestros colegas, a nuestros alumnos e intentar el sutil ejercicio de poner nombre a lo que hacemos de forma más o menos consciente. Por eso y porque resulta más real trabajar a lo vivo es bueno empezar este taller escribiendo.

Los lectores de este trabajo que no hayan participado en el taller, antes de seguir con las páginas que dedicamos al proceso de la expresión escrita, pueden intentar, también, reflexionar primero sobre sus propias estrategias -tanto al escribir en LM como en L2- y después sobre las de sus alumnos. Confieso que ese ha sido mi camino y que me ha resultado siempre estimulante; por ello lo he planteado en el taller sobre "Expresión escrita" y el resultado ha sido mucho más rico al poder contrastar, sumar, matizar las estrategias de todos y cada uno, las observadas desde fuera y las explicitadas después por los propios escritores.

La tarea con la que empezamos el taller es la siguiente:

¹ A. Muñoz Molina de su conferencia "La disciplina de la imaginación", ed. por APE, Madrid, 1991.

Objetivo didáctico: **Observar estrategias de expresión escrita.**

Pasos:

- . En grupos de cinco participantes, mientras tres escriben una carta, los otros dos observan el proceso.
- . Los observadores se limitan a su función y van tomando notas; se pueden ayudar de la guía de observación que se propone en la página siguiente.
Al terminar de escribir, todos juntos reflexionan sobre las estrategias que se han observado, se discuten y se completan.
- . Se envía la carta a los destinatarios; éstos anotan su reacción.
- . Puesta en común de todos los grupos.

SITUACION:

Un grupo de profesores de Español de diferentes ciudades se encuentran en un curso de didáctica del español; algunos ya se conocen, otros es la primera vez que se ven y en este primer momento se miran y saludan, intentando conocerse. En el taller de expresión escrita se crea una posibilidad más, a través de una carta, de cumplir ese objetivo.

TAREA:

Escribir una carta a uno de los grupos del Taller, o a una persona del grupo, presentándose e interesándose por ellos o ella.

Sugerencias de observación y reflexión sobre las estrategias utilizadas al escribir la carta.

1. Interés y motivación por la tarea.
2. Proceso:
 - . En relación al receptor (cómo se piensa en ella o él, y en la mutua relación)
 - . Generación de ideas , ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿bloqueos?
 - . Organización (esquema, notas) ¿reestructuraciones?
3. Tipo de escrito: características, estructura, formulas ¿Se necesitarían modelos?
4. El hecho de escribir:
 - . ¿Borrador?, ¿se tienen en cuenta las notas?, ¿se reestructuran las ideas?, ¿se amplían?
 - . ¿Se busca la mejor forma de expresarse? (estructuras, vocabulario, conectores, puntuación); dudas, soluciones y correcciones.
 - . ¿En qué aspectos se pone mayor énfasis o cuidado?
 - . ¿Preocupación de estilo? ¿implicación personal?
 - . ¿Relecturas? ¿qué efecto producen?
 - gestos, situación frente al papel, letra, instrumento para escribir-
5. ¿Qué tipo de reacción se espera del lector?

RECEPCION DE LA CARTA:

- . Reacción y comentarios espontáneos .
- . ¿Se capta el contenido, la intención, el tono?
- . ¿Y después? ¿Vas a contestar?

Comentario sobre la puesta en común:

Es difícil sintetizar todo lo que surgió sobre el proceso de escribir algo tan común como una carta. Una vez más pudimos comprobar la variedad y universalidad de los mecanismos que se ponen en marcha en cada uno de los momentos del acto de escribir y los que favorecen más la superación de los bloqueos y dificultades. En el análisis que presento a continuación sobre el proceso de la expresión escrita, incorporo o subrayo los puntos que me parecen más sobresalientes de esta experiencia, aunque no resisto la tentación de resaltar ya la influencia que tuvo en todo el proceso uno de los aspectos: la relación con el receptor de la carta. Volveremos sobre ello, pero desde ahora quisiera poner de manifiesto que escribir -también en clase- es comunicarse y que pensar, tener delante de la página a nuestro interlocutor y su posible reacción va a condicionar desde la misma motivación para escribir, a la elección del tono, registro, uso de fórmulas, incluso al mismo contenido.

A continuación ofrezco una posible forma de esquematizar el proceso de escribir. Aunque los diferentes momentos aparecen numerados en un orden coherente, no significa que todos los pasos sigan matemáticamente ese orden; como se puede observar, además, hemos dejado las casillas abiertas para que se lea como un 'continuum' en el que son posibles las vueltas atrás y la interacción entre unos apartados y otros.

En las páginas siguientes desarrollamos ese esquema y presentamos, para cada punto, una introducción, una tipología de ejercicios y ejemplos de actividades concretas para el aula.

PROCESO DE EXPRESION ESCRITA

I. MOTIVACION:

- . Necesidad, interés, gusto.
- ¿Qué escribimos?, ¿qué escribimos en L2?
- ¿Cuándo?

II. SITUACION DE COMUNICACION:

- . ¿Quiénes? Personalidad, posición de los interlocutores y relación.
Conocimiento y experiencias del mundo compartidas.
- . ¿Para qué? Función e intención del escrito.
 - . Género
 - . Tono.

III. ¿QUÉ? BAGAJE:

- . Generar ideas: información, asociación, esquemas de clasificación del conocimiento, lluvias de ideas, modelos, puesta en común para enriquecer la experiencia y al mismo tiempo las estructuras lingüísticas en juego.

IV. ORGANIZAR:

- . Coherencia, orden, continuidad, unidad.
- . Esquema y plan, de acuerdo con el contenido, el género elegido y los demás factores de la situación de comunicación.

V. ESCRIBIR:

- . Arrancar
- . Desarrollo de cada idea; coherencia.
- . Exponentes funcionales, recursos léxicos y morfosintácticos.
- . Cohesión formal: anafóricos, conectores, índices, tiempo y aspecto, puntuación. . Transcripción gráfica.
- . Relecturas y reestructuraciones.

VI. ESPERA ACTIVA DE LA RESPUESTA:

- Si el destinatario es el profesor, la respuesta no debe olvidar en primer lugar el contenido.
- Otros destinatarios.
- Guías de corrección, evaluación y autoevaluación efectiva.

VII. VIAS DE MEJORAR EL ESCRITO.

I. MOTIVACION

Es casi un axioma que sólo se aprende aquello que nos interesa de verdad, ya sea por que lo necesitamos o porque nos hace disfrutar.

Antes de preguntarnos por la motivación del aprendiz de una lengua extranjera para escribir, debemos preguntarnos por la nuestra propia y no solo en una L2, sino en nuestra propia lengua:

- ¿Escribimos? ¿qué?
- ¿deseamos escribir?
- ¿qué significa para nosotros escribir?
- ¿qué actitudes transmitimos sobre lo que es escribir?

Posiblemente estamos todos convencidos, después de los vaivenes metodológicos sobre el tema, de la importancia de la expresión escrita, pero creo que como profesores eso no basta. Y no me refiero sólo a la experiencia sublime de hacer belleza con las palabras, sino a nuestra propia necesidad de escribir en las múltiples situaciones de la vida. Como en todo, también en este campo, si no somos escritores convencidos, difícilmente podremos transmitir motivación y crear en la clase el ambiente propicio para ello.

¿Qué escribimos? y ¿qué escribimos en L2?

Aquí siempre se plantea el debate de qué y para qué se necesita escribir en una lengua extranjera. La pregunta es importante y las programaciones no pueden obviarla. Todos los lectores que tienen el español como lengua extranjera, podrán hacer una lista de los tipos de escritos y de las situaciones en las que escriben en español, lista que en muchos casos, podrá coincidir con la de sus alumnos. Después de pensar en nosotros, pensamos en nuestros alumnos, en nuestros programas y en nuestra clase y nos preguntamos por la motivación para escribir; esa motivación obedece a normalmente a:

- . Necesidades de comunicación,
- . Necesidades específicas de determinados grupos de alumnos: trabajo, estudio, exámenes.
- . Motivación especial de algunos: creación, juego, traducción, placer, afirmación personal.

¿Se sale al paso de esas necesidades, se potencian o acabamos matándolas, haciendo de la expresión escrita sólo una actividad académica sin lector, sin necesidad, sin andadura?

En clase, es frecuente que se trabaje la expresión oral y que el apoyo y la evaluación sean escritas. Es frecuente, también, que trabajemos con ejemplos gramaticales, haciendo todo tipo de frases más o menos extraterrestres, pero sólo frases

y después pidamos en los exámenes un escrito sobre temas más o menos sublimes o constriñamos a escribir una carta diciendo exactamente lo que nosotros queremos que se diga.

Esto es una caricatura, en la que de una forma más o menos deformada nos podemos reconocer; recordemos si no:

- . ¿Qué escriben nuestros alumnos en clase? ¿quién es el receptor?
- . Aparte del uso instrumental de la expresión escrita (completa, elige, anota, ...), ¿qué actividades de expresión escrita proponemos?
- . ¿Cuánto tiempo le dedicamos? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué casi siempre en casa?

Esta motivación para escribir existe, pero también se despierta y se desarrolla. Esta motivación es inicial y es también procesual, o sea acompaña todo el proceso de escribir; por eso, no damos por cerrado este aspecto, sino que sigue latente hasta el final de nuestro taller; en cada apartado las propuestas que recogemos intentan situar el hecho de escribir en su papel real, que es la forma, creemos, de que sea algo vivo y motivador.

II. SITUACION DE COMUNICACION

La expresión de que el lenguaje escrito es un lenguaje fuera de situación no es nada feliz, pues, aunque con ella se quiere significar la no presencia de uno de los interlocutores -por contraste con el registro oral-, la situación de comunicación existe con sus características propias y justamente el no tener en cuenta esas características es lo que hace muchas veces del escrito un lenguaje "fuera de comunicación".

Los elementos situacionales en los que nos vamos a detener son: los interlocutores, la intención o función pragmática que se persigue, el género o tipo de discurso y el tono o actitud que modalice todo el escrito.

1. INTERLOCUTORES

Siempre que se escribe, se escribe para alguien, aunque sea para uno mismo, para ese yo que llega a desdoblarse en un monólogo dramático. Cuando escribimos a un amigo es un placer, porque en el antes y en el ahora de escribir, lo traemos hasta nosotros y en su presencia establecemos un diálogo, a veces más intenso que el que permite la conversación hablada. Es curioso observar ese proceso de acercamiento o rechazo -según el tipo de escrito- que se establece con el receptor desde que se empieza a escribir hasta que se termina, lo que prueba la importancia motivadora que posee el receptor y la interacción comunicativa del escrito. En la recepción se verifica el mismo proceso de interrelación: cuando abrimos un libro percibimos si el escritor se dirige o no al lector que somos nosotros y a lo largo de la lectura recomponemos también todo un diálogo de empatía, rechazo aplauso, objeción, crítica o fascinación.

Los recursos lingüísticos e incluso formales varían si los interlocutores son:

conocidos - desconocidos
 sólo existe un conocimiento formal,
 adultos - jóvenes
 relación positiva o negativa
 si no existe interlocutor

y de acuerdo con las posiciones relativas, por ejemplo:

funcionario	<--->	Administración
ciudadano		director de un periódico
compañero		secretario/a
jefe de un servicio		centro oficial
subalterno		responsable de ...
inspector,		usuario
amigo		amigo
padre / madre		hijos
novios		novios
diputado		electores

Está comprobado que dirigirse, escribir a alguien concreto, por una razón determinada, con un contexto claro motiva a escribir, facilita el proceso de escribir y es el camino para desarrollarlo. Justamente una de las características de los "buenos escritores" (Flower y Hayes, 1980) es la capacidad de pensar en el o los posibles lectores, en sus intereses, conocimientos previos, personalidad, relación etc. Tener presente y claro el tipo de lector posibilita centrar el contenido, dar la información suficiente y expresarlo en una forma y estilo apropiado.

¿A quién se escribe en clase y para qué?.

En muchas ocasiones el único posible lector es el profesor y lo que se espera de él, no es una respuesta, un compromiso, sino una mera corrección formal. Se escribe como tarea académica y sobre cosas que a nadie le importan. Esta perspectiva, además de no ser muy motivante, ni para el escritor, ni para el lector, distorsiona la función de la comunicación escrita. Por supuesto que el profesor es un destinatario de calidad y por supuesto que el profesor va ayudar a mejorar el escrito, pero incluso en la clase, y con el objetivo de cumplir un programa, se puede intentar una comunicación real o/y simular situaciones de la vida fuera del aula. El profesor no será sólo un mero corrector sino un receptor real así como toda la clase; los compañeros pueden convertirse en destinatarios óptimos, no sólo porque precisen leer lo que ha escrito otro para cumplir una tarea, sino también porque pueden entrar en el juego de asumir un papel y de ese modo el destinatario hipotético y futuro se concreta y se hace presente en el aula.

Estrategias didácticas

Proponemos a continuación estrategias de clase que tienen el objetivo de conseguir que lo que se escribe se lea, que cuando se escribe se piense en la o las personas que lo van a leer, que, en otras palabras, sea real el proceso de comunicación escrita porque existe y se piensa en el interlocutor:

- El profesor como destinatario
- Los compañeros como destinatarios reales o en el juego de asumir un papel
 - . Descripciones, retratos que el resto de la clase identifica con alguien, algo presente, conocido o expuesto.
 - . Reglas de un juego, instrucciones de una actividad, guión que otros deben respetar o seguir.
 - . Historia escrita en grupos que completan y evalúan entre todos.
 - . Cadena de tareas, donde la actividad del 2º depende de la información del 1º, etc.
 - . Intercambio de cartas e información dentro de la clase,
 - . Textos colectivos.
 - . Resumen, informe de una actividad, para toda la clase.
 - . Asumir papeles plausibles dentro del 'escenario-clase'.(Por ejemplo si se trata de pedir una información sobre determinado programa de ordenador, el destinatario Sr. X, en clase serán los expertos en informática...)
 - . Cartas para pedir información a centros de lengua, escuelas de traducción, etc.
 - . Diario de clase.
 - . Felicitaciones
 - . Revista (como proyecto ocasional o habitual).
 - . Guiones de interpretación.
 - . Fotocopias, tablón de exposición. lecturas

2. FUNCIONES

En cada escrito se desarrolla una o más funciones y la lengua posee recursos apropiados para cumplirlas. El aprendiz debe ser consciente de lo que pretende conseguir cuando escribe y al mismo tiempo ser adiestrado en el uso de los referentes lingüísticos adecuados. Las funciones más usuales en los escritos cotidianos serían:

Establecer contacto,
 informar,
 contar,
 explicar,
 argumentar,
 mostrar conocimientos,
 preguntar, solicitar,
 pedir disculpas,
 agradecer,
 advertir,
 denunciar, exigir, reclamar,
 acusar recibo,
 recordar,
 mostrar acuerdo/desacuerdo,
 convencer,
 opinar,
 mostrar conocimientos,
 relacionarse socialmente (felicitar, dar la enhorabuena, el pésame ...)
 divertirse (etc).

3. TIPOS DE ESCRITO

Además de rellenar los variados impresos y de escribir la típica carta, el aprendiz debe ir practicando con otros tipos de escritos de interés social y personal; el conocimiento de los esquemas de organización, abanico de fórmulas y recursos propios de cada tipo de escrito facilitan, incluso con un dominio de la lengua incipiente, la comprensión y la producción escrita. Algunos tipos de escritos:

los impresos, formularios
 la carta (personal, profesional, social, comercial, oficial)
 notas, avisos, anuncios,
 carteles,
 invitaciones, felicitaciones y otros escritos sociales,
 instancias, declaraciones, denuncias,
 petición de trabajo,
 examen,
 informe, memoria, actas,

resumen,
comentario,
noticia,
diario de clase,
trabajo monográfico,
narración,
descripción,
argumentación,
diálogo,
poesía .

4. TONO

Uno de los elementos que modalizan más el escrito es el tono elegido, que tienen que ver con el registro de lengua y con el dominio de toda una serie de recursos lingüísticos y discursivos. Es un punto difícil para los aprendices, pero uno de los que producen más satisfacción cuando se empieza a dominar. El tono de la relación que se establece puede adquirir matices como los siguientes:

Neutro / comprometido
cercano / distante,
amable / agresivo,
firme / tolerante,
consejero, sugerente
suplicante, adulator
amenazante, desafiante,
entrañable, frío
seductor,
irónico,
político,
divertido,
lírico,
trágico,
...

Estrategias didácticas

Todos estos aspectos de la situación de comunicación -interlocutores, función, tono- deben ser tenidos en cuenta a la hora de escribir; todos ellos juntamente con los referentes lingüísticos que los expresan son susceptibles de un adiestramiento progresivo. En el proceso de preparación es necesario proveer de los recursos necesarios, trabajando modelos sobre los que se analizarán:

- . los interlocutores, quiénes son, cuál es su status, qué relación existe entre ellos, incluso qué se puede deducir, si se puede, de la personalidad del emisor, y del receptor;
- . qué hace el escrito (función)
- . dónde se escribe y dónde se lee
- . cuál es el tono y por qué
- . cuáles son los recursos lingüísticos (formulas, frases, léxico) de cada uno de esos puntos,
- . la presentación del conjunto.
- . Sintetizar esas características y proporcionando material de apoyo.
- . Reescribir textos en los que cambian los papeles
- . Corregir textos, etc.
- . Es importante, también, un acercamiento sociocultural, insustituible por un diccionario de formulas, y una advertencia a no imitar al nativo; la situación de ser extranjero es otro de los puntos que hay que tomar en consideración.
- . Proporcionar recortes de textos distintos en los que se mezclen tonos, tratamientos, situaciones etc, y colocar cada "oveja con su pareja"
- . Para evitar la copia directa de los modelos proporcionados, ofrecer un cuadro de varias entradas con diferentes opciones , para que se elijan y combinen de forma distinta cada vez (Ver el ejemplo que se propone a continuación de escribir una 'nota')

Todo este trabajo se puede realizar unas veces con la pretensión de conseguir el mejor escrito posible y otras en tono lúdico, o disparatado, aprovechando el disparate después, si se quiere, para analizar el fallo de la coherencia pragmática.

Ejemplo: escribir una nota ²

Es una actividad de síntesis, que además de llamar la atención sobre los diferentes elementos de la situación de comunicación, actualiza los exponentes lingüísticos de cada

² Recogemos este ejemplo de nuestro trabajo "La competencia discursiva" en Actas de las III Jornadas de Didáctica del Español como lengua extranjera, ed. por el Ministerio de Cultura, 1991.

una de las múltiples opciones que sugiere. Después de haber analizado varios textos que recubran los aspectos que se señalan abajo y haber listado recursos lingüísticos apropiados para cada caso, se puede proponer un esquema como el siguiente, para que sin variar la situación, se escriban varias notas eligiendo cada vez una posibilidad diferente de las demás columnas. Se puede personalizar a los interlocutores en la clase, de forma que se asuman los diferentes papeles y el destinatario tenga un rostro y se espere de él una respuesta:

Situación	Papel social y relaciones	Actitud	Intención
Nota en el buzón: En un 4º piso de un edificio, todos los días cae al balcón abundante agua, proveniente del 5º piso, cuando riegan los tios.	1. vecinos que no se conocen.	a) neutra	A) informar
	2. vecinos que sí se conocen.	b) amable	B) camelar
	3. vecinos que se llevan mal.	c) agresiva	C) amenazar
	4. compañeros y amigos.	d) amenazante	D) pedir
	5. son suegros y nueros.	e) llorona	E) sugerir
	6. al del 4º, le gusta la chica del 5º.	f) suplicante	F) suplicar

En la lectura posterior de las notas, los interlocutores -o la clase entera- tienen que deducir quiénes son, qué relación mantienen entre ellos, qué es realmente lo que se dice, si está explícita, sugerida, y sobre todo si se entiende, en qué tono se dice y decidir si todo ello es coherente.

Presentamos, a continuación, algunas de las notas escritas por los alumnos ³;

³. Estos primeros textos pertenecen a los alumnos de un IV curso lingüístico experimental (17/ 18 años) del Liceo I.T.F "F. Selmi" de Modena. La actividad se realiza al final de un segundo curso de español, con seis horas semanales de clase. La profesora Mariarita Casellato describe el proceso seguido:

María: por favor, mi balcón parece todos los días un bañera; ¡hazme el favor de dejar tranquilos los tientos!

Gracias

Merche

Querida vecina del 5º:

¿Te importaría dejar de regar tus maravillosas flores por lo menos cuando estoy mirando el cielo con mi telescopio? ¿Por qué no bajas esta tarde para hablar de una solución que nos venga bien a los dos?

Te espero

Tu vecino del 4º

"A partir de una situación dada, hemos reflexionado juntos sobre los interlocutores, su papel social y relaciones, así como sobre la actitud y la intención comunicativa.

Para empezar, trabajamos sobre fotocopias de notas reales que mis amigas españolas me habían dejado, durante su estancia en mi casa, o cuando yo estuve en España en las suyas. Al lado de estas notas, fotocopié también recados "auténticos" sacados de los libros de texto "Para empezar", "Esto funciona" e "Intercambio". En esta primera fase, analizamos todos esos textos y los alumnos empezaron a listar los recursos lingüísticos. Con la curiosidad que les proporcionaban las notas de la "profe" y la certeza de encontrarse delante de documentos reales, lo hicieron verdaderamente bien, logrando enfocar perfectamente las distintas relaciones, actitudes e intenciones que subyacían en las notas.

En un segundo momento, con la ayuda de los conocimientos "prácticos" que los chicos habían adquirido durante su estancia en España en un intercambio y a partir de las cartas que ellos tenían de sus amigos españoles, empezamos a poner en común los recursos lingüísticos que ellos utilizarían para las distintas intenciones y actitudes de la situación de comunicación. Que una ocasión para volver a reflexionar sobre el nivel de lengua utilizado y sobre los efectos desastrosos que puede provocar el equivocarse de registro. Esta lista realizada entre todos, la completé con algunas estructuras que considero apropiadas al nivel de los alumnos y rentables comunicativamente, de cara a la actividad que íbamos a realizar.

Finalmente escribieron las notas, siguiendo las instrucciones del ejemplo "Una nota en el buzón". Decidimos hacerlo en pequeños grupos, yo porque entiendo que así se favorece la negociación y se enriquece la puesta en común, ellos porque se lo pasaban mejor. Cada grupo eligió libremente los puntos de cada columna.

Una vez terminada la fase de escritura, cada grupo-autor leyó su nota a la clase, para valorar entre todos si se había conseguido expresar lo que se quería y para comprobar si el tono y tratamiento eran adecuados. Los comentarios y las sugerencias de todos fueron muy útiles y determinaron algunos cambios.

La situación que se dominaba mejor, era naturalmente la que ponía en relación compañeros y amigos y la que consideraron más divertida fue la de los vecinos que se llevan mal. Para variar, repetimos el proceso, cambiando los interlocutores y otros aspectos de la situación".

Sra. Pérez:
 Quería informarla que desde algunos días cae agua a mi balcón. Por favor
 tenga cuidado cuando riegue las flores
 Juan

¡Hola José!
 Estoy harta de ver cada día una tormenta sólo en mi balcón ... En vez de
 echar agua ¿por qué no me tiras cerveza o vino?
 Besos

Rita

Querida María
 últimamente cuando riegas los tiestos cae mucha agua a mi balcón. ¿Te
 importaría tener más cuidado? Porque el agua cae sobre la ropa tendida y
 luego tengo que volver a lavarla.

Muchas gracias
 Irene

¡Que sea la última vez que tengamos que decírselo! Estamos hartos del agua
 de sus flores, nuestro balcón es una verdadera piscina. Si nosotros
 estuviéramos en su lugar dejaríamos todo esto. Tenga cuidado si no acabará
 mal.

¡Que no se repita nunca más!
 Los vecinos del 4º

Un texto como el siguiente puede dar pie a un comentario sobre la relación entre los interlocutores y sobre la adecuación del tono. Además se puede intentar cambiarlo y adaptarlo al tipo de relaciones que se establecen entre un sargento y un recluta o a otro tipo de relaciones. (Asequible para alumnos desde un curso de nivel medio):

Si los sargentos hablasen como los diplomáticos

Sargento.- Me agradecería mucho que tuviera usted la bondad de dar media vuelta a la derecha.

Recluta.- ¿Con qué objeto?

S. - Si he de ser sincero, es un capricho que tengo desde la infancia. Se trata de un entretenido ejercicio, muy apto para reclutas jóvenes.

R. - Siendo así, tendré sumo gusto en complacerle.

S. - Muchísimas gracias. ¿Será abusar de su gentileza rogarle que repitiese la media vuelta, pero esta vez hacia la izquierda?

R. - Temo que quedaré en la misma posición que al principio.

S. - Es verdad, ¡qué tonto soy! Pero observo en su rostro síntomas de fatiga ¿Le apetecería ponerse en su lugar de descanso?

R. - Gracias. Me pondré en mi lugar de descanso, pero sólo un instante.

- S. - *Me daría usted un gran alegrón si presentase armas.*
 R. - *¡No faltaría más! Ya está .*
 S. - *¡Qué alocada es la juventud! Su postura, si me permite una sugerión, no es del todo correcta: es conveniente que sujete la culata del fusil con el pulgar y el índice de la mano derecha. Se da usted muy poquita maña, ¿eh?*
 R. - *Le prometo que procuraré perfeccionarme en mis ratos libres.*

(...)

Alvaro de Laiglesia

III. ¿QUÉ? CONTENIDO

Antes de detenernos en el cómo, es necesario un qué; la consideración es obvia pero no baladí ya que si no se tiene experiencia o si no se conoce un tema determinado -y ahí entran en juego factores socioculturales importantes- es difícil poseer recursos lingüísticos para hablar de él y más en una lengua extranjera.

La capacidad, al producir, de recabar las propias ideas en relación a un núcleo temático y organizarlas coherentemente, es un universal que está por encima de la realización del discurso en una lengua dada⁴ ; si el aprendiz es un adolescente o un niño, posiblemente se encuentra en un proceso en el que todavía es necesario mucho adiestramiento; si se trata de un adulto, puede que ese proceso esté muy desarrollado o por el contrario que apenas se haya cultivado. Se abre aquí una discusión interesante sobre la oportunidad o no de tratar este punto en el aprendizaje de una lengua extranjera; sin entrar en la discusión, la experiencia nos demuestra no sólo la oportunidad, sino la necesidad de detenernos en él (incluso subsanando así posibles deficiencias en la lengua materna). Nosotros hemos encontrado problemas que van desde la casi ausencia de contenido a la pérdida de éste por desviación hacia otro o por un exceso de información superflua⁵ .

Esta fase de generación de ideas, tiene además la función de proporcionar al aprendiz de los referentes lingüísticos que va a necesitar. Volveremos sobre este punto en su momento (apartado 5 de nuestro esquema), pero queremos resaltarlo desde ahora: en el momento de acopio de ideas, siguiendo las actividades que proponemos a continuación, se va poniendo nombre a las realidades, pensamientos, sentimientos etc. que se van a plasmar después y se empiezan a manejar ya las herramientas lingüísticas que van a posibilitar una 'mise en mots' del contenido.

⁴. Alexandra Rowe, 1990, pp. 37 y ss.

⁵. Sonsoles Fernández, 1990, pp. 722 y ss.

Un trabajo previo o que acompañe todo el proceso es el del acercamiento a textos semejantes a los que se pretende trabajar, sobre los que se realizará una tarea de comprensión y de búsqueda de las características que se quieren poner en juego. Leer, leer como escritores, leer haciendo preguntas es una de las mejores estrategias. No nos detenemos en ese proceso de captar el contenido de un texto, porque forma parte de otro taller, pero que como no podía dejar de ser está íntimamente relacionado con lo que estamos diciendo.

El adiestramiento en el momento de la elaboración del contenido debe ir dirigido a:

- . captar ideas en relación al tema elegido,
- . seleccionarlas según diferentes criterios,
- . valorar si se ajustan al tema en cuestión.

Para ello proponemos tareas como las siguientes:

- . Explicitar, comentar y explotar las estrategias del aprendiz.
- . Leer como escritores.
- . Elaboración colectiva, a través de
 - lluvia de ideas sobre el tema ,
 - definir claramente la función e intención: (invitar a una fiesta, reclamar el dinero de una matrícula, defender un punto de vista, etc.)
 - discutir las características del destinatario.
 - tomar nota de todas las ideas (en estrella, apartados)
 - elegir, matizar, modificar
 - planear posibles esquemas.
- . Realizar, alguna vez, una "escritura automática" -incluso en lengua materna- como medio de activar el mecanismo de generar ideas.
- . Acudir a los diferentes esquemas de clasificación de la experiencia.
- . Tomar notas y reescribir un texto (oído o leído) en el tipo de escrito y situación elegidos. En este trabajo se pediría que permaneciera todo el contenido del primer discurso. Los tipos de textos que se prestan más a ello son aquellos en los que la ausencia de un elemento deja incompleto el mensaje (una información para hacer algo, una receta, las normas de un juego, la descripción de un itinerario o la transmisión de un contenido que debe hacer por ejemplo una secretaria).
- . Reducir textos, ampliarlos, completarlos, modificarlos.

Ejemplo: para escribir sobre Madrid (o la ciudad en que se vive)

- . Qué tipo de escrito se elige:
 - Carta,
 - propaganda,
 - folleto ,
 - programa de visitas.
 - eslogan para un concurso
 - canción

- . Dirigido a:
 - un amigo,
 - un grupo de estudiantes alemanes que nos lo han pedido
 - una compañía japonesa de turismo.
 - un folleto de la Escuela

- . Para:
 - preparar una visita
 - promocionar el turismo
 - animar a que se venga a estudiar a Madrid
 - dar a conocer la ciudad y la experiencia personal

- . Introducir un breve cuestionario de preguntas, de frases o de anuncios sugerentes, por ejemplo:
 - De Madrid al cielo, Madrid, claro que sí ...*
 - Madrid de día, Madrid de noche.*
 - ¿Cuántos madrileños hay en Madrid? ¿De quién es Madrid?*
 - El kilómetro 0*
 - ¿Que te gustaría saber de Madrid? ¿Y a los turistas de ...?*
 - ¿Y a los jóvenes? ¿Al que quiere trabajar, divertirse, conocer...?*

- . Hacer una estrella entre todos (vocabulario, expresiones), o por grupos y después en común. Todas las ideas valen.
- . En la puesta en común, plantear una primera organización, que a su vez es generadora de ideas.
- . Se completa por grupos, proporcionando pistas
- . Información: folletos, guías (mejor en la lengua meta), discos, carteles, concursos
- . Discusión sobre el tipo de visitante y sobre sus gustos y necesidades; de acuerdo con ello se añaden o se subrayan determinados aspectos
- . Ideas para la presentación (Título, ilustraciones ...)

IV. ORGANIZACION DE LAS IDEAS Y ESTRUCTURA

Como en el caso anterior, en relación a este punto, la competencia que se posee o no se posee en lengua materna, es trasladable a la elaboración de discursos en la lengua que se aprende ⁶. Con todo, ya sea por que falta adiestramiento o por las dificultades que se generan en la nueva lengua, no es raro encontrar problemas de organización, especialmente los que se enumeran a continuación:

Pérdida o desviación del tema, introducción de otros distintos al planteado

Dispersión del tema y conclusión con aspectos colaterales

Contradicciones lógicas: incongruencias, elementos sueltos, incomprensibles. omisiones, repeticiones

Mezcla de ideas,

Ideas desordenadas y truncadas,

Vueltas injustificadas atrás

Entradas abruptas sin introducción

Falta de cierre o conclusión ni situación

⁶. En relación con los aprendices italianos, conviene notar las diferencias más sobresalientes entre el discurso italiano y el español; aunque estas diferencias son más notorias en el discurso oral, también afectan al discurso escrito. Sin haber hecho un estudio serio sobre el tema llama la atención la diferente organización que en italiano pide una introducción mucha más amplia, de forma que lo que se va a decir quede enmarcado, matizado y justificado y esto incluso en intervenciones relativamente puntuales en las que, en español, normalmente se va más directamente al asunto concreto. Esta amplificación del marco introductorio se extiende, con frecuencia, a todo el discurso, por lo que todo él se encuentra lleno de asociaciones, relaciones, ejemplificaciones, que dejan la idea principal en suspenso y que si no se tiene mucha habilidad, se pierde. El gusto por la forma, por la exposición retórica, brillante, es, creo mucho más fuerte en italiano y ello lleva, posiblemente a un lenguaje más rico pero también a un discurso donde las reglas de relación cantidad - relevancia tienen menos importancia que en español. El alumno italiano está adiestrado a hablar para salir airoso de los exámenes, siempre orales, en los que importa no sólo saber sino saber desarrollar una idea durante bastante tiempo. Si este alumno afronta con los mismos criterios un examen en España, tanto oral, como escrito, podrá comprobar cómo esos criterios no le ayudan, y por el contrario, tendrá que aprender a expresar sus ideas de forma mucho más precisa.

Por otro lado, este gusto por la retórica, cuando se realiza en el código escrito, pasa normalmente por una transformación amplificadora y complejificadora de la frase, lo que no ocurre en español; el aprendiz italiano que transporta estas estrategias discursivas propias de su lengua materna al discurso en español, produce, con frecuencia un discurso farragoso, tanto por la retórica del discurso como por la complejidad de la frase, donde falla todavía, con frecuencia, el uso adecuado de los conectores tan necesarios en este tipo de discurso.

Fallos debidos a la falta de entrenamiento en la organización propia de tipos de escritos concretos.

Los ejercicios que favorecen el hábito de organización se orientan a:

1. determinar la progresión temática,
2. adiestrar en el uso de diferentes estructuras más o menos canónicas y en las propias de los diferentes tipos de escritos que se considere oportuno realizar.

Para cada uno de esos puntos, el trabajo puede arrancar, como veíamos en el apartado anterior, de la captación de esos elementos en textos escritos, antes de pasar a la fase de producción.

1. PROGRESION TEMATICA

Partiendo de la lógica discursiva de que todo nuevo contenido (rema) se apoya en otro ya conocido, se pueden proponer tareas de:

- . ordenar secuencias (con viñetas, fotografías, diferentes tipos de ilustraciones, oraciones, recortes de un comic con texto o sin texto, recortes de un texto, etc.)
- . introducir una secuencia dada en un texto.
- . extraer de un texto datos relevantes; deducir dónde faltan y buscarlos o inventarlos.
- . ampliar o reducir una secuencia etc.

Todo ello, teniendo en cuenta progresiones:

- temporales,
- espaciales y
- lógicas.

De acuerdo con el tipo de discurso que se elija predominará una de esas progresiones; por ejemplo si se trabaja con relatos, predominará la progresión temporal y en ella, sucesivamente, diferentes órdenes:

- un orden lineal, siguiendo el curso de los acontecimientos,
- la visión retrospectiva, a partir de un dato,
- la inclusión de datos anteriores a lo narrado.
- una visión simultánea

Un adiestramiento lógico se puede conseguir alternando la relación causa-consecuencia, prótasis-apódosis, tesis-argumentación -conclusión, deducción-inducción, ejemplos-generalización, etc.

- . Otras organizaciones se derivan del diferente punto de vista:
 - héroe-antihéroe ("Erase una vez un lobito bueno...")
 - narración externa-interna,
 - de las distintas funciones pragmáticas del texto y del tipo de escrito elegido .

Aparte de esas tareas de adiestramiento, y según el tipo de escrito con el que se trabaje, se discutirá en grupo la coherencia de los esquemas que se vayan confeccionando.

Ejemplo:

En el caso que veíamos antes, (el folleto, la carta ... sobre Madrid) sería el momento de intentar organizar, seleccionar, ordenar la lluvia de ideas. Si se hace por grupos, cada uno es libre de elegir y ordenar de acuerdo con los criterios que se establezcan. De este trabajo sale un esquema más definitivo que se empieza a rellenar con notas. Si la tarea se plantea como proyecto o miniproyecto, cada grupo y cada persona dentro del grupo se encarga de un apartado y se planea una actividad de información y de posterior comunicación al grupo.

2. PARTES Y PARAGRAFOS

El esquema que se elabora, presumiblemente, distingue partes e ideas distintas. Al escribirlas y presentarlas esas partes deben tener una representación gráfica clara, en la que conviene que el alumno se ejercite, incluso con actividades puntuales que tengan ése sólo objetivo o con otras como las que proponemos a continuación. Este ejercicio de separar las partes e ideas gráficamente y el de la habilidad para desarrollar el párrafo deben quedar interiorizados como un mecanismo que se lleguen a realizar casi inconscientemente:

- . Separar un texto todo unido en párrafos,
- . Separar las ideas que se dan mezcladas y colocarlas cada una en su párrafo.
- . Dar la idea de cada párrafo y colocar en cada uno la información que se recibe.
- . Desarrollar textos breves en dos o tres párrafos.
- . Desarrollar esquemas simples, preparados en clase, en párrafos.

3. ORGANIZACION

Cada tipo de escrito posee además sus características propias, que, con algunas variantes, son reductibles a uno o varios esquemas: el escrito a la administración, la carta profesional, la comercial, la reclamación, una nota, una circular, un anuncio, el diario, el cuento, la aventura, la noticia, los exámenes, la información, la defensa y argumentación de una idea, la opinión, etc., poseen características generales, fáciles de determinar. A partir de un banco de datos o a partir de los mismos esquemas que se proporcionen, es posible familiarizarse con formas de organización más o menos abiertas, más o menos creativas.

Por ejemplo, en un momento de elecciones, después de la escucha, lectura y análisis de un discurso de propaganda política en el que se percibe claramente un esquema como el siguiente:

1. Presentación de los tres problemas más relevantes de la sociedad actual.
2. Para cada uno:
 - . Estado actual,
 - . Críticas al gobierno por lo que no ha hecho,
 - . Promesas.
3. Petición de voto para resolver esos problemas.

Se preparan en clase, por grupos, textos propagandísticos con ese mismo esquema y con los fines que se elijan entre todos.

Otras actividades que favorecen ese adiestramiento lógico:

- . Realización de esquemas (en conjunto o individualmente), discusión, corrección, modificación de forma que se consiga la estructura más convincente.
- . Se pueden ofrecer también esquemas de organización con diferentes posibilidades de contenido, para facilitar el proceso (Ver el ejemplo que proponemos a continuación).
- . Paso de un tipo de escrito a otro, cambio del receptor, de la función y reorganización del contenido.
- . División en párrafos de un texto todo seguido. (Ver el apartado de puntuación)
- . Practicar con estructuras clásicas como las que se derivan de desarrollar las preguntas:
 - . cuándo / dónde, quién, qué, por qué, para qué
 - . quién, qué, a quién
 - . introducción, desarrollo (nudo), conclusión (desenlace)
 - . situación, problema, solución, evaluación.
 - . presentación, problema, intención
 - . importancia, preferencias
 - . u otras inventadas:
 - . de dónde, a dónde, qué quieres
 - . del tipo de los juegos "la boda china", "el regalo" etc.
 - . estructuras de un cuento , un poema, una canción, etc.

Todas estas actividades se pueden realizar sobre los más diversos temas, en diferentes situaciones, en monólogo, diálogo, narración, y en tono serio, funcional, cómico, poético, lúdico.

El ejemplo que proponemos a continuación formaría parte de ese proceso de adiestramiento en la organización del contenido. Por supuesto, si se hace en clase entre todos, el trabajo es mucho más eficaz, pero el dar modelos de vez en cuando ayuda también a caminar en ese proceso.

En este caso, se trata de que los alumnos inventen una historia, a partir del esquema A o B, dependiendo de la ayuda que se precise.

Historia de amor:

Esquema abierto	Esquema más orientado
1. Presentación de los protagonistas .	Son compañeros de clase
2. Encuentro.	Él falta a clase un día y le pide a ella que le explique lo que han hecho ese día en clase; queda para otro día.
3. Nace el amor.	Ella descubre lo simpático e ingenuo que es él; a él le encanta la forma de reírse de ella y lo inteligente que es.
4. El amor aumenta.	Ella ha tenido que cambiarse de casa y él la ha ayudado incondicionalmente; están juntos todos los días y no se pueden separar.
5. Se declaran	¿Tú sientes lo mismo que yo?
6. Separación forzosa	Llegan las vacaciones y cada uno vuelve con sus antiguos amigos; dudas sobre los propios sentimientos; afirmación del amor primero.
7. Reencuentro	Deciden acortar las vacaciones para volver a estar juntos lo antes posible.

Se puede plantear en grupos : primero, 5 para cada uno de los puntos, después uno de cada los siete grupo para conjuntar la historia y hacer versiones diferentes.

Copiamos el desarrollo del esquema B realizado por alumnas italianas ⁷:

UNA HISTORIA DE AMOR

"Esteban y Celeste son compañeros de clase: él es alto, delgado y fuerte, ella es hermosa y sus ojos son verdes y encantadores. Un día Esteban no fue a clase porque estaba resfriado; por la tarde llamó a Celeste por teléfono para preguntarle si podían encontrarse; Esteban quería que ella le explicara lo que habían hecho aquel día en clase. Quedaron para el día siguiente.

A las dos de la tarde del día sucesivo, ellos fueron a casa de Celeste; entre un ejercicio y otro ella descubrió que Esteban era simpático e ingenuo; él contaba muchos chistes y Celeste reía. Él estaba fascinado por su forma de reírse y por su inteligencia; le agradeció mucho su ayuda y la invitó a cenar para el día siguiente.

Después de dos meses, Celeste tuvo que mudarse y Esteban la ayudó incondicionalmente. De este modo, él le demostró su afecto. En esta ocasión pasaron mucho tiempo juntos y nació entre ellos un grande amor. El tercer día de la mudanza, mientras él estaba descargando unos cajones, vio una foto muy bonita de Celeste y, emocionado, dijo: "Corazoncito, yo te quiero". Celeste que estaba llegando oyó estas palabras y dijo: "¿tú sientes lo mismo que yo?" a lo que Esteban respondió: "¿Cómo puedes dudar de mí? , desde la primera vez que te vi me enamoré de ti" Y ella dijo: "Y yo te querré siempre". Así se abrazaron apasionadamente.

El año escolar terminó y llegaron las vacaciones. Para todos los jóvenes este período era muy bonito, pero Celeste y Esteban estaban muy tristes, porque cada uno se iba de vacaciones con su familia. Celeste tuvo que ir a la playa y Esteban a la montaña. Los dos jóvenes encontraron de nuevo a sus viejos amigos, pero su sentimiento e amor era más fuerte: ninguno de los dos había olvidado al otro. Así los dos enamorados confirmaron que el primer amor no se puede olvidar y se dieron cuenta de que se amaban y que no podían vivir el uno sin la otra. Celeste se sentía vacía y muy triste e hizo todo lo posible para volver a casa y estar junto a su amado. También Esteban quería regresar para abrazar a su corazoncito.

Así decidieron abreviar sus vacaciones para estar juntos hasta el final del verano y empezar el nuevo año escolar".

⁷. Son M. Elena, Stefania y Marzia del la clase IV-E (2º curso de español) del Liceo Científico "E. Torricelli" de Maniago (Pordenone). Lo copiamos tal como nos ha llegado y sugerimos el realizar una reflexión sobre la cohesión discursiva. Nos vemos casi obligados a aportar estos ejemplos, pues en la motivación de los diferentes trabajos que nos mandan, el de esta posible publicación, parece que fue un aliciente importante, según nos cuentan los profesores Teresa Schiavo y Antonio D'Innocente: "los estudiantes manifestaron mucho entusiasmo por las diferentes actividades y pusieron un gran empeño en la realización, sabiendo que todo lo escrito iba a ser leído en clase y que existía la posibilidad de que algunos trabajos fueran publicados por la Embajada Española de Italia.

V. ESCRIBIR

Todo lo que hemos estado viendo hasta ahora se refiere a pasos necesarios, previos al momento de poner manos a la obra; son como la trama de un bordado, o los planos de un edificio antes de empezar a construir. Incluso en el caso de que los aprendices sean competentes en todos esos aspectos por el hábito de escribir en su LM -póngase el caso de una persona adulta cultivada que intenta escribir en una L2- no estaría nunca demás ese trabajo, porque como hemos visto es un medio de hacerse con los recursos, frases, fórmulas que se van a necesitar. En los demás casos, no son sólo convenientes, sino necesarios, como lo demuestra la poca capacidad de componer un escrito que se posee en la misma LM.

Se supone que en este momento el aprendiz escritor ya sabe lo que se va a decir y lo tiene estructurado coherentemente, aunque de forma abierta. Sabe a quién se dirige y cómo debe tratarlo. Conoce las características del tipo de escrito elegido. Y se enfrenta al papel.

1. ARRANCAR

Tal vez "arrancar" no sea un término muy técnico, pero sí bastante expresivo de algo que cuesta, y al mismo tiempo moviliza todo el proceso. Si se lleva mucho tiempo parado, ocurre como en los coches, que resulta difícil y a veces es necesario recargar la batería; imaginamos que si se trabaja todo el proceso que hemos expuesto anteriormente, la batería está ya a punto. Para este momento todos tenemos una serie de estrategias y será oportuno que en el aula se hable de ellas, pues, sin duda, ello ayudará a los que tienen menos práctica de escribir.

El momento de arrancar es uno de los privilegiados para pensar en el lector concreto o posible y de alguna manera intentar ganárnoslo y hacerle algún guiño de complicidad. Es en ese momento también, cuando se dan las primeras claves del tono del escrito, aspecto que el aprendiz olvida, pues con frecuencia empieza en un tono muy académico -incluso altisonante- tono que no sabe mantener y a esa entrada sigue un escrito o más comprometido o bastante trivial con lo que se están rompiendo ya las claves del juego.

De acuerdo con el tipo de escrito, ese comienzo puede estar más o menos tipificado (escritos sociales, oficiales, comerciales) o requiere la presentación general del tema, la expresión de la circunstancia, situación, estado de ánimo que motiva el escrito, la provocación de la curiosidad del lector, etc. Todo, menos reproducir la pseudoretórica gastada de aquellas frases que ahora ya sólo significan carencia de recursos sociolingüísticos y que sin embargo se siguen enseñando: "Espero que a la llegada de ésta estés bien, yo bien gracias a Dios".

Un buen trabajo en la clase es seleccionar un número de entradas de escritos y

pensar en los interlocutores, en el tipo de escrito, de historia que abren, en la efectividad, en el tono que se pretende. Ejemplos:

"Entra en el avión cuando el resto de los viajeros estamos ya acomodados, o así. Saluda a las azafatas con gesto de habitual y se dirige sin vacilar a su asiento: es el que tengo a mi derecha. Me da los buenos días. Tiene una voz grata. Es alto y guapo: mandíbula cuadrada, mentón hendido, hoyuelos en las mejillas al sonreír. Huele a colonia buena"

A. Gala *"Un ejecutivo modelo"* *El País Semanal*, 8-9-1991

"En este trabajo trataremos de presentar una serie de actividades prácticas concebidas para el uso del vídeo como instrumento en la clase de E/LE ..."

"Queridísimas Luz y Ana: he recibido vuestra carta y ciertamente se ve que estáis cual reinas de las Asturias. Por aquí el calor achucha, aunque sin el furor precedente"

"En mi anterior artículo me preguntaba qué iba a ocurrir en los 15 días que distaban entre su elaboración y su llegada a manos del lector. Si lo sé me callo. Desintegrada en ese lapso -en menos- la Unión Soviética, ahora lo que me planteo es seguir en este oficio o montar un tenderete de pitonisa (confusa). Lo sucedido no hace sino acrecentar mi angustia ¿Qué va a permanecer? ¿De qué puedo hablar sin meter la gamba? Por decirlo al estilo taxista: ¿a dónde iremos a parar?" Maruja Torres *"El violador de palabras"* *El País Semanal*, 8/9/91.

"¿Encontraría a la Maga?" Rayuela J. Cortazar

"Querida amiga:

A lo mejor ya conoces X, porque alguna de tus amigas te ha hablado o porque seguramente has visto alguno de nuestros anuncios en alguna revista. Pero en todo caso, esta es la primera vez que me dirijo a ti personalmente."

"Estimados Sres. de Fernández:

Tenemos el gusto de invitarles los días 11 y 15 de Septiembre (previa cita) a conocer el nuevo...."

"Todo empezó un miércoles por la mañana. Yo estaba en mi oficina, en la agencia de detectives privados. Sonó el teléfono." de L.Miquel y N.Sans "La llamada de la Habana"

Querida Mar:

No sé cómo darte las gracias por el enorme favor que me has hecho. Tú vales mucho y se confirma una vez más.

2. DESARROLLO DE CADA IDEA

En el apartado de organización nos hemos referido al adiestramiento para separar las ideas del escrito en partes y párrafos. Insistimos ahora en ello, poniendo el acento en el desarrollo del párrafo. La separación de las diferentes ideas y el desarrollo de cada una de ellas es una actividad muy ligada, pero que en la fase de entrenamiento pueden separarse con tipos de actividades más específicas para cada caso. Estos ejercicios van después ligándose, juntamente con los que veremos en los apartados de cohesión textual y todo ello se va integrando a la hora de escribir.

- . Trabajar el párrafo con diferentes tipos de textos, que exijan el desarrollo de una idea de formas distintas:
 - de lo general a lo particular o viceversa
 - de la idea principal a los detalles,
 - del planteamiento a la justificación
 - de la opinión general a las reservas, etc.)
- . Proporcionar desordenadas las diferentes oraciones de un párrafo para organizarlo coherentemente.
- . Dar la primera oración, la última y completar el párrafo.
- . Introducir en un párrafo elementos ajenos a la idea que se desarrolla para comprobar la incoherencia.
- . Corregir párrafos con repeticiones, incoherencias lógicas, referencias a actantes no presentados, saltos en la secuencia, etc.
- . Comparar el desarrollo de la misma idea en varios textos (de los mismos alumnos o de periódicos)
- . Expandir con más información o detalles un párrafo o por el contrario reducirlo.
- . Seguir los mismos pasos de un párrafo (de opinión o argumentativo), para decir exactamente lo contrario.
- ...

Antes de escribir recordamos, además, que nuestro lector debe seguir presente en todo el proceso y que éste espera:

- . claridad: orden, coherencia, claves de interpretación,
- . relevancia y economía: dar la información necesaria y sólo ésa, atenerse al tema y subrayarlo
- . consistencia: verosimilitud (dentro del género y tono elegido).

3. RECURSOS LINGÜÍSTICOS:

Poseer en la L2 el vocabulario adecuado, el manejo de las estructuras funcionales, morfosintácticas y discursivas, el dominio de la grafía y ortografía es un objetivo de todo el aprendizaje y que se desarrolla progresiva y paralelamente en las más variadas situaciones didácticas. No es por tanto específico del hecho de escribir, pero escribiendo también se desarrolla y mucho. Por otro lado, este medio de comunicación 'en ausencia' requiere un esfuerzo mayor de precisión y rigor que el lenguaje 'en presencia'. Sin teorizar sobre el tema, el aprendiz debe saber que lo que escribe lo tiene que interpretar una persona que no está presente ni en el espacio ni en el tiempo.

Además de lo que supone de apropiación de recursos lingüísticos todo el aprendizaje en la L2, el desarrollo integrado de las destrezas es una base excepcional para proveer de estructuras lingüísticas para los diferentes códigos y situaciones de comunicación.

En los apartados anteriores, de generación de ideas, búsqueda de la información, realización de esquemas hemos insistido en que ello conlleva, si se hace en L2, el proveer, el acaparar las frases y el vocabulario apropiados para el tema y escrito en cuestión.

Otras tareas:

- . Potenciar el desarrollo de estrategias personales para recabar recursos; realizar puestas en común para hacerlas conscientes y enriquecerse con las estrategias de los compañeros.⁸
- . Buscar en diversos modelos contextualizados las estructuras que se necesitan y que se acercan más a la intención y tono personal.
- . Buscar por campos semánticos, los verbos, los adjetivos, las frases que se van a necesitar: estados de ánimo, verbos 'explicativos', argumentativos, acciones de un proceso, conectores, (ver en el siguiente apartado).
- . Otra forma de preparar para el momento de escribir es proporcionar modelos de referencia, casi como impresos que se completarán a partir de listados apropiados; puede ser incluso un juego divertido y útil, como en el ejemplo siguiente⁹ (ver, también, las fichas del Proyecto "Galería de personajes" que presentamos en la segunda parte de este trabajo):

⁸. Nos remitimos a nuestro taller "Léxico: estrategias de aprendizaje" en el Convenio Nazionale de LEND "Per una autonomia nell'apprendimento linguistico", Montecatini Terme, 1992 (en prensa)

⁹. Idea de Paola Bertocchini y Edvige Costanzo en "Le français dans le monde", nº 182, 1984.

Carta de amor

<p>Mí (1): Desde que nos separamos, me acuerdo de ti cuando (2) y me siento(3). No puedes imaginar las ganas que me entran de(4)(5) me recuerdan siempre(6). Eres (7). Contigo, la vida es(8), sin ti sería (8). Cuando vuelvas(9). Espero(10) (11) de tu (1)</p>

La carta se puede completar con las listas que se proponen, pero también con una posible que se realice en la clase, o por libre.

1. *cuscurro/a, monstruo, tormento, corazoncito, vida, dueño/a, gatito/a, amor,*
2. *me despierto, sale la luna, suena el despertador, bajo la basura, se me estropea la TV, oigo música, veo el mar .*
3. *vacío/a, ajeno/a, feliz, libre, preso/a, hambriento/a, alelado/a, idiota.*
4. *correr a tu lado, quedarme en silencio, comprarme un sombrero, comer un bocadillo de calamares, bailar, asaltar la telefónica, llorar.*
5. *Tus cartas, el reloj, tus cursiladas, mi antiguo ligue, la casa, los números en rojo, tus palabras, los árboles.*
6. *que el amor es ciego, nuestro gran amor , que contigo pan y cebolla, que no puedo vivir sin tí, los días que faltan para que vuelvas, tus idas y venidas.*
7. *lo mejor que me ha pasado, mi locura, una caja de sorpresas, mi Ferrari, un castigo, mi luz, un pulpo.*
8. *un estreno cada día, una aventura, una carrera de obstáculos, maravillosa, insoportable, como un día sin pan, tranquila, una interrogación.*
9. *no nos separaremos nunca más, la noche no acabará, estaré muy lejos, tendrás que arreglar la ducha, nos iremos al Caribe, te alcanzaré la luna.*
10. *impaciente, encontrar una compañía más interesante, que no me engañes, que no se te olvide el pasaporte, recuperar el tiempo perdido, que me llames, que me devuelvas el rosario de mi madre.*
11. *Besazos, Hasta nunca, Ven pronto, Tuyo/a cada vez más, Adiós, Hasta ya, Un abrazo interminable, Te echo de menos.*

Transcribo algunas de las cartas producidas por los alumnos:

Mi vida:

Desde que nos separamos, me acuerdo de ti cuando me despierto y me siento vacío. No puedes imaginar las ganas que me entran de correr a tu lado. Tus palabras me recuerdan siempre que no puedo vivir sin ti. Eres mi luz. Contigo, la vida es maravillosa, sin ti sería insoportable.

Cuando vuelvas no nos separaremos nunca más. Espero impaciente. Ven pronto.

Tu amor

Mi amor

Desde que nos separamos, me acuerdo de ti cuando oigo música y me siento vacía. No puedes imaginar las ganas que me entran de llorar. Tus palabras me recuerdan siempre nuestro gran amor. Eres lo mejor que me ha pasado. Contigo, la vida es maravillosa, sin ti sería como un día sin pan.

Cuando vuelvas la noche no acabará. Espero que me llames. Un abrazo interminable

Tu gatita

Mi tormento:

Desde que nos separamos, me acuerdo de ti cuando suena el despertador y me siento libre. No puedes imaginar las ganas que me entran de seguir durmiendo. Tus palabras me recuerdan siempre que el amor es ciego. Eres mi castigo. Contigo, la vida es una carrera de obstáculos, sin ti un estreno cada día.

Cuando vuelvas, estaré muy lejos. Espero que me devuelvas el rosario de mi madre. Hasta nunca.

Tu monstruo

Mi cuscurreo:

Desde que nos separamos, me acuerdo de ti cuando sale la luna y me siento feliz. No puedes imaginar las ganas que me entran de correr a tu lado. La casa me recuerda tus idas y venidas. Eres una caja de sorpresas. Contigo, la vida es un estreno cada día, sin ti una carrera de obstáculos.

Cuando vuelvas, nos iremos al Caribe. Espero recuperar el tiempo perdido.

Besazos

Tu cuscurrea

Para terminar este apartado, es necesario recordar que el aprendiz empieza a escribir cuando todavía posee pocos recursos en la L2 y eso le lleva, a parte de los normales errores, a utilizar un lenguaje más o menos tópico, a simplificar sus ideas para meterlas en las escasas estructuras que conoce, a sintetizar su mensaje o a reducirlo y a arriesgarse así a resultar o un poco infantil o un poco estúpido. Para contrarrestar ese efecto, el aprendiz consciente de ello utiliza muy tempranamente estrategias discursivas de complicidad con el lector, al que compromete en el esfuerzo o intenta sobornar, y de manifestación, por otro lado, de su madurez humana con juicios críticos sobre el escrito o esforzándose por decir algo realmente interesante. Todas estas estrategias son productivas 'de cumplimiento' y ayudan a avanzar en el dominio de la lengua; la única que no ayuda es el miedo y el abandono consecuente. Es importante que el profesor sea consciente de ello y no tache de infantilismo el producto de un esfuerzo tan notable.

4. MARCAS FORMALES DE COHESION TEXTUAL

Aparte de la coherencia del contenido, de su organización y del dominio de los elementos pragmáticos, la lengua posee marcas propias de correferencia para cohesionar el discurso. De entre ellas nos vamos a centrar en las que suelen provocar más problemas al aprendiz de español ¹⁰ :

- .Deixis y anáfora,
- .Conectores e índices
- .Tiempo y aspecto
- .Puntuación.

Las categorías que entran en juego en esos apartados no son extrañas para el alumno y, en la mayoría de los casos, ya las conoce, aunque sólo en el plano de la frase; ahora lo que pretendemos es poner de relieve los valores discursivos de esas mismas categorías, cuyo desconocimiento provoca una serie de errores que no se pueden corregir sino desde esa perspectiva.

Deícticos

Estos elementos son los que utilizamos para el señalamiento en la situación de enunciación, o sea cuando los interlocutores están "en presencia", y suponen una fuerte economía lingüística: "ahora", "aquí", "éste", "tú", "mañana", etc. en la situación de enunciación sustituyen a diferentes sintagmas como "en ese momento" "en mi casa" etc. Existen situaciones intermedias como el teléfono y la carta, en las que esos elementos a veces son posibles (en el teléfono se comparte la situación temporal y se conoce globalmente la espacial (no en el contestador automático); en la carta se establece una fecha y un lugar y el "aquí" y el "ahora", forman parte de la situación de producción, pero no de la de recepción.

¹⁰. Recogemos este apartado de nuestro trabajo "La competencia discursiva", ver nota 3.

En el relato y en el discurso diferido esos elementos no tienen cabida y deben sustituirse por perífrasis explicativas relativas a la situación de la que se habla o por anafóricos, o sea por elementos que se refieran a lo que se ha dicho o se va a decir en el discurso. Véanse algunos deícticos y sus correspondientes anafóricos :

<u>Deícticos</u>	<u>Anafóricos</u>
Persona: yo, me mi conmigo, mío tú, te ti contigo, tuyo	él se si consigo, su suyo
Tiempo: ahora en este momento hoy ayer mañana hace un momento dentro de poco la semana que viene	entonces en ese momento, en el momento de el mismo día, el día x el día anterior el día siguiente poco antes poco después una semana más tarde
Espacio: aquí, ahí, allí éste venir	allí, en ese lugar ése / éstos - aquellos ir
Modo: así	de ese modo, del modo siguiente...

Aparte de toda una serie de elementos correlativos a la situación de comunicación: delante, detrás, a la izquierda, arriba, etc.

Con frecuencia el aprendiz comete errores tanto en el discurso oral como en el escrito con esos elementos, y obligan al interlocutor a un esfuerzo adicional de comprensión, o a falsas interpretaciones. En muchos casos, esos términos se han adquirido sólo en el contexto de la situación de enunciación y es necesario practicar con el paso de una situación a otra. En otros, el problema es más complejo por la diferente cobertura del campo semántico de los términos equivalentes en español y en la lengua materna, como es el caso de "ir" y "venir" y del uso de los demostrativos. Aunque el problema se presenta tanto en discurso oral -relato- como en el escrito, en éste último es más constante porque, en principio, se trata de una comunicación en la que el interlocutor no está presente.

Las actividades específicas que ayudan a superar esas dificultades serían las de:

- . Recontar, reescribir discursos producidos "en presencia" a discursos "en ausencia", pasando de la descripción de un itinerario o de una lámina presente, a las que se pueden hacer al que no tiene la imagen delante, de una página de un diario a un relato.
- . Dar y seguir las instrucciones para un ejercicio de gimnasia, para una receta, un juego etc. obligan especialmente a precisar los deícticos (Ej., "pones este pie aquí

y el otro ahí" -> pones el pie izquierdo en el embrague y el derecho en el acelerador).

- A partir de un programa turístico de una semana, situarse en un día intermedio y narrar que se ha hecho los días anteriores y que se va a hacer los posteriores.

Anafóricos

Dentro de las marcas formales de cohesión textual, éstas son tal vez las más relevantes; son como testigos donde se van enganchando los hilos conductores del discurso, evitan repeticiones, retoman de forma diferente o más económica los items, resumen y ayudan a la memoria. Las marcas más utilizadas para ello son los pronombres, los demostrativos, y los substitutos léxicos; otras categorías con un fuerte valor correferencial son los artículos y los posesivos.

Pronombres

En cuanto a los pronombres tanto de sujeto como de complemento, el problema que se genera normalmente, es de ambigüedad, sobre todo cuando éste se puede referir a más de un actante, agravado todo ello, por los frecuentes fallos de concordancia; así, no es difícil encontrar, por ejemplo, un "lo" o un "le" que no se sabe si se refiere 'al padre', 'a los hijos', o 'al viaje', en teoría ese pronombre se referiría al último actante presentado, pero del contexto se deduce muchas veces lo contrario. En cuanto al pronombre sujeto, las reglas discursivas en español son bastante complejas: la desinencia verbal actúa también como marca pronominal, lo que no ocurre en otras lenguas, por lo que se adiestra al aprendiz para que evite la repetición de este pronombre; sin embargo en el caso de sincretismo verbal, por ejemplo en la 1ª y 3ª persona ("venía"), puede ser necesaria una marca pro nominal o léxica redundante; lo mismo ocurre cuando el referente está ya lejano. El aprendiz suele formar hipótesis contrapuestas, pues cuando interioriza que en la nueva lengua el verbo ya indica el sujeto, empieza a evitarlo sin percibir todavía las ambigüedades que ello genera. El uso del pronombre de primera persona -yo- complica algo más la situación, sobre todo en el lenguaje oral.

Demostrativos

En cuanto a los demostrativos, aparte de lo ya señalado en el apartado anterior sobre su valor de señalamiento en presencia, los errores recogen el desconocimiento de los valores anafóricos de esta categoría. (Si existe más de un actante, por ej. "alemanes y franceses" y se utiliza "éstos", se está aludiendo a los últimos, a los franceses, no a los dos ni a "aquellos", los alemanes, a los que por otro lado tampoco se podría remitir con la forma "esos"). Ciertamente la categoría de los demostrativos es compleja, y en la didáctica del español, se suelen abordar sólo como deícticos; consideramos, sin embargo, que sería rentable, dado que se concentran bastantes errores en ese problema, trabajar poco a poco en sus valores anafóricos discursivos.

Artículos

En relación a los artículos, los libros de textos y programas dedican un espacio bastante amplio a distinguir el/un, uso/omisión; con todo, abordarlos desde la perspectiva discursiva puede favorecer la comprensión de su papel cohesionador del discurso y con

ello, de los valores de cada una de sus formas; de hecho una de las maneras más simples de retomar el sintagma nominal se realiza a través del cambio de 'un' por 'el'.

Posesivos

En muchos casos el elemento inicial no se retoma en sí mismo sino a través de lexemas asociados con el primero; en ese caso la correferencia puede estar realizada con los posesivos ("Madrid es una ciudad con mucho tráfico; sus habitantes")

Substitutos léxicos

Uno de los problemas con que se enfrenta el aprendiz, es el de expresar claramente lo que quiere decir con los pocos recursos que posee. Por otro lado, en todo discurso se siente la necesidad, en algún momento, de sintetizar lo dicho y esa síntesis sirve de punto de partida para el desarrollo de lo siguiente. Estos dos aspectos llevan con frecuencia al alumno a repetir, casi con las mismas palabras, la idea que acaba de expresar; sin embargo la lengua posee otros recursos para cumplir esa función correferencial y son los substitutos léxicos, especialmente los parónimos e hiperónimos, los sintagmas parciales, las nominalizaciones y el uso de anáforas conceptuales que sirven para retomar los sintagmas nominales, los verbales o toda una parte del discurso.

La búsqueda de sinónimos e hiperónimos para no repetir el mismo lexema siempre que es necesario retomarlos es una vieja y conocida práctica ('decir, afirmar, añadir, puntualizar, insistir ...', 'aspirina, calmante, fármaco, medicina'); sin embargo esa tarea entraña dificultades para el aprendiz, por sus propias carencias semánticas y por la poca ayuda o por la confusión que provocan los diccionarios.

Otra forma de retomar el sintagma nominal es a través de uno de los términos que pueden entrar en su definición (Para referirse sucesivas veces a la misma persona por ej. a "Ivan Yamanisch" conocido por ser yugoslavo, extranjero, alumno de segundo, muy guapo, economista, etc. se puede aprovechar, según el contexto, una de esas características: "Ivan Yamanisch, Ivan, Yamanisch, el extranjero, el de segundo, etc.)

Las nominalizaciones retoman el sintagma verbal: llegamos a las cinco y nos recibieron... -> la llegada fue normal, pero el recibimiento fue apoteósico, "han enviado..." > el envío.... "Pretender nacionalizar.... esa nacionalización.

Finalmente las anáforas conceptuales, como "el problema", "este trabajo", "mi exposición", "ese razonamiento", "el caso expuesto", "la historia" etc. interpretan los datos enunciados y facilitan el avance o la recapitulación del discurso.

Se presenta ahí todo un trabajo de léxico, que tal vez por su grado de abstracción no se realice mucho en clase, pero que como se puede observar es sumamente rentable para reforzar la cohesión textual y con ello la competencia discursiva.

Actividades específicas de adiestramiento:

- . Sobre un texto, subrayar los pronombres y relacionarlos con su referente; lo mismo con artículos, posesivos, demostrativos y substitutos léxicos.

- . Borrar los anafóricos, para que el alumno los escriba
- . Buscar el hiperónimo de diferentes lexemas; ordenarlos por grado de generalización.
- . Definir nombres.
- . Delimitar todos los nombres que se pueden aplicar a una cosa o a una persona.
- . Proporcionar frases encadenadas en las que se repita, con la misma estructura, un elemento. Recscribir el texto, evitando las repeticiones, con substitutos léxicos, pronominales o con omisiones.
- . Practicar nominalizaciones.
- . Listar todos los posibles referentes lingüísticos que pueden substituir a los diferentes sintagmas de una oración dada.
- . Inventar una historia en la que intervengan dos o más personajes o grupos de personajes. Recontarla centrando el protagonismo cada vez en uno de los personajes.

Ejemplos: Retomar los actantes y núcleos de acción: sustituciones

Sobre un texto como el siguiente, señalar los actantes y núcleos de acción y subrayar cómo están retomados en cada párrafo:

EL MUNDO/15

INTERNACIONAL

**Mijail Gorbachov
puede declarar para
esclarecer el golpe**

El presidente soviético, Mijail Gorbachov, podría ser llamado a declarar por los fiscales encargados de investigar los sucesos ocurridos en la URSS entre los días 19 y 22 de agosto.

Vladimir Stepankov, fiscal general de Rusia, que encabeza las investigaciones, declaró ayer que Gorbachov «como ciudadano de nuestro país, está obligado a presentar toda la información que tenga».

Los responsables de la investigación señalaron, no obstante, que no poseen ninguna información de que el presidente soviético haya tenido alguna participación en el complot.

Stepankov señaló que en la actualidad hay 14 detenidos bajo la acusación de implicación en el golpe de Estado, y un elevado número de personas sometidas a investigación.

Entre estas últimas está el general Boris Gromov, destituido el jueves como primer viceministro de Interior de la URSS. Gromov fue el último comandante de las tropas soviéticas en Afganistán y el encargado de organizar la retirada de aquel país.

Stepankov señaló también que la investigación puede prolongarse durante dos o tres meses y que sobre los acusados de «complot para tomar el poder» —en la terminología judicial no se utiliza la palabra «golpe»— pesa la amenaza de una condena de diez a quince años de prisión o, incluso, la pena de muerte, informa Efe.

Así lo estipula el Código Penal ruso para los delitos de «alta traición».

Anatoli Lukianov, que hasta la asonada fue el presidente del Soviet Supremo de la URSS, también ha sido acusado formalmente de este crimen, añadió Stepankov.

No obstante, prosiguió diciendo el fiscal general de la Federación Rusa, el Partido Comunista de la URSS (PCUS) no será investigado «como organización» por su presunta implicación en el fallido golpe de Estado.

Stepankov matizó que no incluyen a las organizaciones o instituciones como tales, sino a individuos por su implicación personal aunque fueran dirigentes de estos organismos.

De los ocho miembros del Comité Estatal para el Estado de Emergencia, también conocido en Moscú como el «guelachepe» que encabezó la intentona golpista, seis eran miembros del Comité Central del PCUS.

Los fiscales encargados de la investigación señalaron que reciben gran cantidad de información que les es entregada de forma espontánea y confidencial y que, en algunos casos, es de gran utilidad, sobre todo cuando procede de personas que recibieron órdenes directas de los golpistas.

Stepankov no descartó la posibilidad de que puedan registrarse casos de personas que presenten falsa información para llevar a cabo venganzas personales.

7/2/81

Como se puede observar, el primer párrafo introduce todos los elementos que se van a ir retomando posteriormente en el desarrollo:

1. *El presidente soviético*
2. *declaración*
3. *golpe de estado*
4. *fiscales*

Esos elementos están retomados, en los diferentes párrafos de la siguiente manera:

1. *El presidente soviético, Mijail Gorbachov
Gorbachov, como "ciudadano de nuestro país
el presidente soviético*
2. *podría ser llamado a declarar
está obligado a presentar toda la información que tenga"
la investigación*
3. *por los fiscales encargados de investigar
Vladimir Stepankov, fiscal general de Rusia, que encabeza las investigaciones
Los responsables de la investigación
Stepankov*
4. *los sucesos ocurridos en la URSS entre los días 19 y 22 de agosto
complot
golpe de estado
"complot para tomar el poder" ,
golpe
delito de alta traición
asonada,
crimen,
intentona golpista*

. Después de verificar en un texto, como el anterior la forma de practicar la correferencia, dejando claro el actante y sin necesidad de repetirlo, se puede trabajar con otro texto, en el que han sido borradas todas las frases que se refieren al mismo actante, para que el alumno intente colocarlas . Como paso previo, se busca entre todos las posible formas de denominar al actante en cuestión.

Ejemplo:

Los hoteleros de la Costa del Sol deciden colaborar en una campaña para promover el turismo en _____, tras analizar el descenso que _____ ha experimentado en el último año. _____ ha sido unánime , ya que _____ han puesto de manifiesto la urgencia y la necesidad de contar con _____ de todos _____ para remediar _____ para la próxima temporada.

. TAREAS DE LEXICO que lleven a la habilidad de realizar este cambio en el momento de escribir, pueden ser los siguientes:

Nominalizaciones:

"El presidente del gobierno ha aplazado el viaje que tenía proyectado a Guinea.
_____ está motivado por los conflictos de Centro Europa..."

Los sindicatos mayoritarios han acordado con el Gobierno subir las pensiones.
_____ prevé que _____ será efectiva el próximo mes con efectos retroactivos.

Parasinónimos:

Me urge mucho ¿ Y por qué tanta _____ ?
Porque me han pedido que lo envíe _____ posible
Vale te lo llevaré _____, dentro de una hora ¿te vale?
Bueno, lo _____ que puedas .
Esta es la última vez que andamos con _____ ¿de acuerdo?.

Di de otras formas parecidas:

conflicto, pobre, borrachera, estoy encantado, tengo hambre, novio, el castillo

Hiperónimos:

Busca para cada una de esas palabras otra de significado más amplio: (Ej.: lavadora -> electrodoméstico)
gripe, cirujano, autobús, silla, cereza, gorrión, novela, aspirina, apartamento, tenis, perro, pantalón, escultor.

Busca para cada palabra una de sentido más restringido y otra de sentido más general; colócalas por orden: de más general a más particular:(Ej.: futbolista -> deportista - futbolista - delantero.)
vivienda, ave, consonante, suboficial, región, analgésico, árbol, tienda, libro, asiento, cítrico, felino, flor.

Definiciones:

Intenta definir de la forma más precisa:

.tenedor, bombilla, mesa, abuelo, hotel, escuela, alcalde, pastel

Ej.: vaso: recipiente (utensilio cóncavo, receptáculo, depósito) normalmente de líquido para beber, de tamaño asequible con una mano, elemento de la vajilla, cantidad de líquido que cabe en él.

Busca formas distintas para referirte a: Roma, Di Pietro, Madonna, Maurizio Constanzo, algún compañero de clase.

Anáforas conceptuales:

¿Cuándo se dice alguna de estas palabras a qué se refieren? Pon ejemplos distintos

el asunto, el problema, la cuestión, el análisis, los temas, el acontecimiento, este trabajo, mi exposición, el caso expuesto, ese argumento, las razones, la historia,

Frases encadenadas:

Reescribirlas evitando las repeticiones (sustituciones por otra palabra -nombres, frases, pronombres-, cambios, omisiones, reducciones, expansiones).

El ministro ha celebrado una rueda de prensa. El ministro se ha referido al pacto de competitividad. Un periodista de "El Independiente" ha preguntado al ministro cuál es la actitud del gobierno. El ministro ha contestado que la actitud del gobierno era abierta y optimista en relación al pacto de competitividad. Un periodista de "El Mundo" ha recordado al ministro que en la anterior rueda de prensa había dicho también que la actitud del gobierno era abierta y optimista y sin embargo no se habían dado pasos positivos. El ministro ha contestado al periodista del "El Mundo" que ...

. Marca los fallos de cohesión textual. Reescríbelo

"Este verano fuimos a un bautizo de un niño de unos amigos nuestros. No era un bautizo normal. Como todo el mundo sabe normalmente el bautizo de un niño es una iglesia. Este bautizo era en una plaza de toros en un pueblo cerca de la sierra. Después del bautizo sacaron vaquillas para torear. Todos fueron muy valiente. Yo hasta ahora nunca había visto eso. Al final cinco chicos tenían que entrar en el botiquín. Lo cogieron todo por vídeo. Después de comer vimos el vídeo. Qué risa nos di verlo otra vez todo por vídeo. Después de la fiesta fuimos al camping. Tenemos todo el año una caravana puesto en camping cerca de Escorial. Pasamos toda la noche hablando y reindo de la corrida."

. Las tareas de resumen, reducción, expansión de un texto a la que nos referíamos al hablar del contenido entrañan una riquísima gama de ejercicios de cohesión textual.

Conectores e índices

La expresión de las relaciones temporales, espaciales y lógicas requieren el uso de conectores e índices interfrásicos y discursivos que los aprendices evitan o confunden con frecuencia. Incluimos bajo el nombre de índices, los elementos que nos sitúan en el espacio y en el tiempo del discurso y los que modalizan los enunciados o delimitan el compromiso del autor con lo que está diciendo. En relación a este punto, el fallo más corriente es la omisión, posiblemente porque ante la dificultad el alumno tiende a eliminar

todo aquello que no considera central (" Andando varias horas habíamos llegado el día anterior a un refugio. Madrugamos muy pronto ..." ¿cuándo?)

En cuanto a los conectores de frase y de discurso, nos encontramos con omisiones y usos inadecuados, lo que genera los típicos textos telegráficos o confusos. Normalmente, el aprendiz conoce una gama muy restringida de estos conectores; ello explica la dificultad que encuentra en la misma lectura de los textos con una cierta complejidad sintáctica, donde el autor suele tener sus propias preferencias en el uso de determinados conectores. Por ejemplo al lado de "pero", que es el conector restrictivo más conocido por los alumnos, tenemos "sin embargo", "con todo", "no obstante", "a pesar de", "si bien" ... ¹¹

Además de ese tipo de enlaces coordinativos y subordinativos, el discurso posee sus propios recursos para marcar los distintos pasos en la organización de las ideas; las operaciones discursivas más frecuentes que requieren sus propios conectores o introductores son:

Introducción
 toma de la palabra,
 llamada de atención,
 planteamiento de la cuestión,
 Desarrollo del problema: orden , gradación, comparación, oposición, relación ...
 Transiciones: alusión a lo anterior, a lo siguiente, ideas eslabones
 Conclusiones
 Modalizadores (posibilidad, condición, opinión, certeza ...)
 Explicaciones
 Restricciones
 Realce
 Insistencia
 ...

Algunos conectores:

Introduutores:

Para empezar, como punto de partida, antes de, de entrada;

Enumeraciones:

En primer (segundo) lugar, primero, luego, después, a continuación, una vez que..., en los apartados siguientes, otro, además, por último, para terminar, finalmente;

En el centro, arriba, a la derecha...

¹¹. Ver nota 6.

Transiciones:

En relación a , en este punto, en cuanto a, como decía, véase, en el ... señalado más arriba, después de ,
Además, aparte de lo dicho, una cuestión más;

Conclusiones:

Por lo tanto, en resumen, en conclusión, como conclusión, de ese modo, así pues. de lo expuesto se deduce, de acuerdo con, visto así, en conjunto;

Opinión:

En mi opinión, yo creo, es posible, seguramente, a mi me parece, estoy convencido, desde mi punto de vista,

Certeza:

En efecto, ciertamente, de hecho, sin duda, sobre todo, especialmente, no es que... sino..., no sólo...sino también

Explicaciones:

Es decir, o sea, en otras palabras, por ejemplo;

Restricciones:

Aunque es cierto que ..., sin embargo no todo..., sí, es verdad, pero..., es necesario hacer una salvedad...

Algunas actividades de adiestramiento en el reconocimiento y uso de los conectores pueden ser las siguientes:

- . Buscar y subrayar en diferentes tipos de textos los conectores discursivos.
- . Sobre los mismos textos u otros borrar esos conectores para que el alumno los reescriba.
- . Sustituirlos por otros que cumplan la misma función.
- . Proponer un esquema de organización conocido y en cada uno de los apartados presentar posibles conectores; los alumnos deberán rellenar los párrafos con el contenido que elijan pero teniendo en cuenta los conectores propuestos.
- . Preparar diccionarios personales con los conectores propios de diferentes funciones, tipos de textos, y los propios de distintos autores.

Ejemplo: Escribir sobre el tiempo, los exámenes, España ...

El primer grupo enuncia el tema positivamente;

El segundo presenta restricciones, empezando con los conectores adversativos 'pero', 'sin embargo', 'sí es verdad pero'

el tercero concluye 'a pesar de todo' 'bueno' 'con todo'.

1º Presentación del problema (*España es un país barato o caro*)

2º Opiniones a favor de una opción (*Para mí, para los japoneses,*

según la opinión de porque ----, ----, ----

3º Opiniones a favor de la otra opción (*No estoy de acuerdo, Creo que no tienen razón los que más bien por el contrario ... ya que.... .Por ejemploPor lo tanto....*

4º La conclusión que se deduce ...

Tiempo y aspecto

El problema en el fallo del uso de los tiempos verbales, aliado a la omisión de índices temporales, de enlaces e incluso de puntuación, deja el discurso, en ocasiones, casi sin apoyaturas que sostengan el contenido.

En lo que atañe a la cohesión del discurso, entre los cambios de formas verbales realizadas por los aprendices destacamos:

- . El cambio injustificado entre el Presente y el Pasado
- . La neutralización de la oposición Perfectos - Imperfecto

En cuanto al paso al Presente en la narración, se debe a una estrategia de facilitación más o menos consciente. En muchos casos, es evidente el fallo de concordancia debido sin duda a la influencia del presente, forma menos marcada y por tanto más asequible ("Hizo mucho viento, por eso se ve muy bien y muy tropical", "Mi marido llamó para decirnos que no nos apetece irnos ...Al hablar noto que mi marido no pudo salir del compromiso"). En otros casos, parece que, además, se produce un acercamiento subjetivo al presente de la enunciación: "El día más feliz es el 29 de marzo, porque en aquel día me fui a..." . En la literatura no es raro encontrar una ruptura de concordancia verbal, que el lector interpreta como un guiño para un juego que intenta seguir; no es muy plausible que el aprendiz sea capaz de ese guiño y creemos que los cambios en él no son intencionados; cuando se produce, subjetivamente seguimos leyendo esperando la causa discursiva de ese cambio, búsqueda que se interrumpe con un nuevo cambio de tiempo. Con todo, a veces se percibe un cierto artificio, que tal vez se deba a que el alumno ha interiorizado el valor del presente histórico e intenta sacarle partido, dado que las formas del presente le resultan más fáciles.

Pasados: perfectos e imperfecto

La dificultad para utilizar estos dos tiempos correctamente es, para los aprendices que no poseen esa distinción en su LM, de las más costosas de superar. La confusión Perfecto-Imperfecto es una de las que ocupan más tiempo y más páginas en las gramáticas para extranjeros, con una descripción pormenorizada de los valores de cada uno de estos tiempos, aunque no siempre consistente. Nuestro análisis de errores ha puesto de manifiesto que en la gramática que el alumno ha interiorizado sobre el uso de los tiempos pretéritos imperfecto y perfecto, falla bastante la captación del valor 'relativo - absoluto' de estos tiempos. Se reconoce, sí, el aspecto imperfecto, pero se asocia preferentemente, a un valor de 'duración' fuertemente interiorizado, y al de acción repetida en el pasado. Estos dos valores, sobre todo el de duración, priman por encima de cualquier otra consideración: acción relativa, acabada, inacabada o en desarrollo. De acuerdo con ello, las expresiones temporales (durante las vacaciones, el día, la

noche, desde ... hasta..., etc.) y las partículas cuantitativas -determinantes o adverbios- (mucho, bastante, más, todo) arrastran el uso del Pr. imperfecto, pues implican la idea de que la acción 'dura'. Es este un error, posiblemente inducido por la simplificación metodológica, tanto en los manuales para extranjeros, como en las propias aulas.

Estas confusiones entre el perfecto y el imperfecto generan fallos de cohesión textual, principalmente por el cambio de perspectiva que provocan a lo largo de la composición, pasando de la narración de un hecho distante, acabado, al de una acción en desarrollo, más viva, cercana y abierta, y todo ello sin referentes temporales que justifiquen ese paso y el uso de uno de los dos tiempos. Desde un punto de vista didáctico, creemos que es indispensable tener en cuenta la dimensión discursiva de estos tiempos, pues si no, difícilmente se puede captar la oposición aspectual que las enfrenta y que se plasma normalmente, no en la oración sino, en el texto.

Desde esa perspectiva discursiva se pueden realizar actividades que lleven al aprendiz a interiorizar el recurso normal de marcar la sucesión de las acciones principales con el Perfecto y las situaciones, los comentarios, las explicaciones, las acciones secundarias con Imperfecto. Ejemplos:

- . A partir de los datos de la historia, de la vida de un personaje de la propia historia, de los datos del horóscopo ... ,hacer una lista con los acontecimientos y redactarlos.
- . Añadir informaciones, acciones secundarias, explicaciones, descripciones.
- . Representar de forma gráfica, el avance del relato, por ejemplo, escribiendo esas oraciones en el centro, y las acciones que no hacen avanzar la historia , en el mismo plano que la acción principal a la que se refieren.
- . Por grupos, o por parejas, jugar a formular un acontecimiento, y el otro a dar una explicación, o viceversa.
- . Por grupos de seis, por ejemplo, se expresan cinco oraciones que describen la situación y el sexto formula el acontecimiento.
- . Diferentes ejercicios de paso a estilo indirecto
- . Esquemas narrativos y descriptivos variados.

Ejemplo:

A partir de las instrucciones de una receta, del uso de un electrodoméstico o de la secuenciación de acciones de actos cotidianos (levantarse, lavarse los dientes, abrir el paraguas, etc) preparar una narración:

1. Enumerar las acciones (que marcan el proceso)
2. Narrar la sucesión en pasado
3. Integrarlas en un contexto, dar informaciones complementarias, explicaciones, adjetivaciones, etc.

"Levantarse"

1. Acciones:

Oír el despertador : las 7.00
Dar media vuelta
Seguir durmiendo
Al rato, oír un ruido y despertarse
Mirar el reloj
Ver la hora
Volver a dormir
Despertarse sobresaltado
Oler el café
Salir de la cama corriendo

2. Narración del proceso

El lunes pasado, oí el despertador a las siete, pero me di la media vuelta y seguí durmiendo. Al rato, oí un ruido y me desperté; miré el reloj y vi la hora: las 7.15. Me volví a dormir. Media hora más tarde me desperté sobresaltado, me llegó un rico olor a café y decidí salir de la cama corriendo.

3. Integración en un marco, y acciones y explicaciones colaterales:

*El lunes pasado **no había** quien me sacara de la cama, **había dormido poco y tenía un sueño tremendo.** Cuando oí el despertador a las siete, no podía ni abrir los ojos, así que me di media vuelta y seguí durmiendo. Al poco rato, oí un ruido y me volví a despertar: María se **estaba duchando** y yo **seguía sin querer despertarme; miré el reloj que estaba debajo de la cama y vi la hora: eran las 7.15, todavía podía quedarme un poco más, así que me volví a dormir.** Media hora más tarde, cuando **estaba en el más rico de los sueños, me desperté sobresaltado, y percibí un rico aroma de café que venía de la cocina. Sin pensarlo más salí de la cama corriendo : un gran café y un largo día me estaban esperando.***

(La sucesión de acciones se indica con subrayado y las explicaciones colaterales con negrita.)

Puntuación

La separación adecuada de las ideas con los signos de puntuación, es un rasgo específico de la lengua escrita; aunque los errores de puntuación no van asociados necesariamente a deficiencias de organización discursiva, ciertamente dificultan la lectura o al menos no la clarifican en el caso de que fallen, como es frecuente, los conectores, el orden, la correferencia. Los fallos más corrientes se deben a la no separación o a la separación inadecuada de las ideas en párrafos y de las oraciones dentro del mismo párrafo, aparte de otros problemas que consideramos más ortográficos que discursivos.

Las tareas de adiestramiento pueden ser:

- . Proporcionar esquemas sencillos y pedir que se desarrolle cada idea en un párrafo.
- . Dar textos sin puntuación. Puntuarlos y discutir las diferentes posibilidades. Primero los puntos y aparte, luego los seguidos y posteriormente otros signos
- . Leer textos mal puntuados y discutir los posibles significados.
- . Corregir textos mal puntuados.

VI. ESPERA ACTIVA DE LA RESPUESTA Y MEJORA DEL ESCRITO

Este proceso que hemos venido observando no es lineal; el "buen escritor" se mueve con una cierta libertad dentro de él, a medida que avanza, enriquece o recorta el esquema, relee, evalúa, tacha, reescribe, etc. La respuesta no está en la mano del escritor, pero sí en la mente y en la motivación para escribir. Normalmente esperamos una respuesta, una reacción a nuestros escritos, pensamos en el lector y ello condiciona como veíamos el contenido y la forma de nuestro mensaje.

Volvemos a preguntarnos quién es el receptor de lo que se escribe en clase. Hemos insistido y señalado caminos para que éste no sea sólo el profesor y para que se cree un ambiente de comunicación escrita hacia dentro y hacia fuera de la clase. A pesar de todo, el profesor es el que al final, casi siempre, solicita el escrito y es sin duda su destinatario privilegiado. Aunque se plantee claramente otro interlocutor, el aprendiz tiene en mente la reacción del profesor, se dirige a él -a veces incluso formalmente- le expone sus argumentos u opiniones sobre un tema, le cuenta sus experiencias y en cualquier caso, espera su opinión, su corrección y un 'bien' o '...!'

1. Reacción ante el contenido

Y nosotros, profesor-lector, cómo contestamos; a veces ni nos damos por enterados de lo que se cuenta; devolvemos el escrito con unos cuantos tachones, subrayados y una nota. Dedicamos mucho tiempo a esa tarea y sólo conseguimos desmotivar al alumno, que mira la nota por encima y guarda la hoja como si no fuera suya, como algo despersonalizado. Para el profesor es también un trabajo pesado que se llama significativamente 'corregir', no leer.

Sin embargo, si estamos de acuerdo en que escribir es un medio de comunicación y en ocasiones el más libre, lo primero que debemos hacer es reaccionar ante el contenido, ante lo que el texto intenta transmitir y hacernos eco con un comentario oral

o escrito:

"Qué interesante, estoy de acuerdo contigo o no lo estoy , ¿por qué dices ...? ¿que quieres decir ...? ¿cómo lo dirías mejor? ¿qué pasó después? ¿te interesa ...? ¿y tú qué piensas? ... "

Esa reacción, u otras, da sentido al hecho de escribir y motiva para seguir haciéndolo.

2. Corrección y mejora del escrito

Además de leer hay que corregir. El objetivo de la corrección para el profesor, no para el examinador, es ayudar al aprendiz a mejorar sus escritos y por tanto la preocupación se dirige a la forma de favorecer mejor ese proceso a través de la corrección.

Teniendo en cuenta esa perspectiva, las cuestiones que centran la tarea de corregir son: qué corregir, cuándo y cómo.

3. Qué corregir

La respuesta depende del nivel del alumno y del objetivo que se persiga, teniendo en cuenta, en cada caso, los diferentes aspectos que componen un escrito y el proceso de escribir, -no sólo ortografía o los errores morfosintácticos-. Resumimos, de acuerdo con todo lo expuesto hasta ahora, esos aspectos en los siguientes puntos:

- 1 **Contenido:** tener claro lo que se quiere decir. Interés. Fundamentación.
- 2 **Adecuación** a la situación: destinatario, función e intención y tipo de escrito.
- 3 **Organización:** coherencia,orden, continuidad y unidad. Estructura.
4. Recursos lingüísticos:
 - . **Léxico** apropiado, preciso, no repetitivo.
 - . **Morfosintaxis** maleable (o sea no forzada ni demasiado sincopada) construcciones 'normales', (orden, concordancias, uso de las categorías), conocimiento de los paradigmas.
 - . **Cohesión** textual: anafóricos, conectores, tiempo y aspecto, puntuación.
5. **Transcripción gráfica** : ortografía y presentación (claridad)
6. **Impronta personal** (estilo, ideas -cuando el escrito se preste a ello).

Pero, insistimos, de acuerdo con el objetivo, el nivel,la necesidad del grupo, o de cada alumno, se puede centrar la corrección en un punto concreto o en algún aspecto de ese punto: argumentación convincente, ejemplificación bien estructurada dentro del esquema, la relación con el destinatario, el vocabulario, los conectores, alguna estructura sintáctica determinada, la presentación etc.

Cada uno de esos puntos tiene una gradación y se reparten a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Volveremos sobre ello al hablar de la evaluación, pero señalamos ya que el progreso va desde la escritura apoyada en modelos, donde

predominan las estrategias de imitación, síntesis, reducción del contenido, repeticiones, escape de estructuras complejas, implícitos, a la expresión cada vez más personal, el dominio del género en el que se escribe, la maleabilidad gramatical y léxica, la cohesión del discurso, el desarrollo claro y centrado de las ideas.

4. Cuándo

En algún momento de nuestra exposición nos hemos preguntado dónde y cuándo escribía el alumno y hemos valorado que dejar esa tarea siempre para casa es no darle la importancia que tiene y considerar que se aprende por sí sola, sin necesidad de acompañar el proceso. La respuesta a la pregunta de ahora: cuándo y dónde corregir, está relacionada con la anterior y la contestación es:

- . Durante el proceso
- . Sin dejar pasar mucho tiempo

Durante el proceso: desde el momento de la generación de ideas, acercamiento al género y organización, hasta el posterior de la búsqueda de la expresión, la duda sobre la fórmula adecuada, las relecturas, etc. Planteamos más una forma de acompañamiento que de corrección propiamente dicha, pero así se cumple mejor el objetivo de corregir para ayudar a mejorar.

Sin dejar pasar mucho tiempo: una vez terminados los escritos, lo que ocurre normalmente -ojalá- es que el profesor los recoge y se los lleva a casa para corregirlos lo más pronto posible, que suele ser durante el fin de semana. En el mejor de los casos, han pasado unos días desde que se inició el empeño de escribir y surgieron los problemas hasta que el aprendiz vuelve a tener la corrección en sus manos; posiblemente para entonces ya no se recuerde ni qué se escribió, ni cómo y la corrección pierde su eficacia. Aunque este planteamiento esté un poco caricaturizado, no deja de ser real y lo que intenta es subrayar la primera propuesta: la conveniencia de corregir durante el proceso 'in situ', o lo más pronto posible, cuando las hipótesis concretas que se dinamizan al escribir están activadas.

5. Cómo

La respuesta sigue la línea que anunciábamos al principio de este apartado: de la forma que más ayude al aprendiz a mejorar sus escritos, de la forma más eficaz; posiblemente no hay una única manera -la del profesor que lee subraya, tacha, enmienda, comenta- posiblemente los diferentes aspectos del proceso de escribir se adapten a formas distintas de corregir, así como los diferentes grupos de alumnos, niveles de aprendizaje, momentos didácticos nos sugieran una técnica especial en cada caso.

Es una buena idea ir negociando, progresivamente, la forma de esa corrección con los alumnos:

- . planteamiento previo de los puntos en que se va a centrar la corrección,
- . autocorrección con una guía o con guías diferentes,
- . corrección en grupos, en parejas,
- . discusión colectiva sobre la mejor forma de reescribir un texto
- . corrección del profesor,
- . uso de símbolos que los alumnos deben de interpretar y corregir, (una interrogación: fallo de sentido, flechas encontradas: incoherencia, ángulo: omisión, etc.)
- . conversación con el profesor de los trabajos en grupo,
- . reescritura por parte del profesor o de un nativo de un escrito, y comparación y discusión posterior de los cambios.
- . reescritura individual del texto.

Después:

- . editar los textos, enviarlos, exponerlos, guardarlos, coleccionarlos.

Estas y otras posibles formas hacen de la corrección un momento más del proceso de aprendizaje e integran toda una actividad de negociación, durante la cual los aprendices tienen ocasión de practicar no sólo el lenguaje escrito sino también el oral, al mismo tiempo que activan las estrategias productivas de adquisición de vocabulario, y demás recursos lingüísticos.

6. Evaluación

La evaluación o valoración de los logros sobre unos objetivos determinados se restringe casi siempre a unas pruebas de examen y a unas notas, de forma que en la jerga escolar 'tener evaluaciones' es equivalente a realizar exámenes. Los especialistas en evaluación' buscan con formas matemáticas la fiabilidad de la prueba y persiguen exámenes lo más objetivos posibles. Sin entrar más en ese arduo tema, los resultados sobre las pruebas de expresión escrita y sobre los criterios de evaluación están muy lejos todavía de dar en la diana, posiblemente porque los técnicos en evaluación no saben o no llegan a un acuerdo sobre lo que es escribir.

Los criterios de evaluación de la expresión escrita que se establecen para los niveles básico y superior a veces son prácticamente los mismos o se diferencian con términos imprecisos como también ocurre para la calificación dentro de un mismo nivel; con todo, esos criterios apuntan a una escala que va desde la corrección, propiedad casi total, a la admisión de fallos que no distorsionan la comunicación, hasta el uso de un lenguaje muy limitado. El profesor en su curso puede centrar mejor los objetivos según el nivel de sus alumnos y de acuerdo con ello evaluar con más conocimiento el proceso de cada aprendiz y la consecución o no de los objetivos del curso.

Dado que nuestro tema se ha centrado en el proceso de la expresión escrita, nos preguntamos en qué medida este punto de la evaluación forma parte o favorece el proceso. Damos por sentado que existe una fase de corrección, según lo planteábamos en el apartado anterior, fase en que el aprendiz tiene la ocasión de contrastar sus

hipótesis y confirmarlas o reformularlas. La evaluación añadiría a ese punto, tanto para el profesor como para el aprendiz una especie de revisión en la que se pusieran de manifiesto qué estrategias han favorecido más el proceso o por el contrario por qué no se consiguen determinados logros; de acuerdo con ello se pueden modificar los planteamientos didácticos. Para el aprendiz, esta revisión del profesor sobre su aprendizaje le es sin duda muy útil, pero creemos que él mismo debe intentar autoevaluarse a partir de cómo percibe él su progreso, y a partir de las reacciones y correcciones de sus interlocutores.

A la hora de evaluar la expresión escrita, nosotros creemos que se deben tener en cuenta los aspectos que resumíamos al hablar de "Qué corregir", y que sintetizamos ahora en los siguientes puntos:

1. Contenido (claridad, coherencia e interés).
2. Adecuación a la situación y al registro.
3. Organización.
4. Vocabulario (adecuado y preciso) .
5. Sintaxis (maleable y 'normal')
6. Cohesión
7. Presentación y ortografía
8. Impronta personal.

Esos puntos se gradúan y se adaptan cualitativamente a los diferentes niveles del aprendizaje, pero creemos que deben estar presentes cuando se piensa en el hecho de escribir. Unos exámenes de Ciclo, por ejemplo, a lo mejor no tienen mucha influencia directa sobre el proceso que ha seguido un aprendiz para llegar a escribir, pero sí puede tenerla y muy fuerte de una manera indirecta, ya que el tipo de pruebas, los aspectos que se van a evaluar y los criterios que se van a seguir orientan de forma bastante rígida los programas de muchos profesores. Así, si entre los criterios de evaluación no figura, por ejemplo, la valoración del contenido, o de la coherencia textual, esos aspectos se descuidarán, sin duda, en muchas aulas, así como la transmisión de un mensaje se verá muy recortada si en esos exámenes se impone sólo un contenido determinado y se evalúa con mejor o peor nota, en proporción al número de items que el candidato recoge de entre los propuestos.

De acuerdo con el tipo de escrito, momento de la evaluación (para cada escrito o en un examen), curso, etc. se pondrá el énfasis más en unos aspectos u otros y la baremación se determinará en función de esas prioridades (Ver más adelante algunos ejemplos de baremación).

Un criterio general podría ser, por ej., para puntuar sobre 20 un texto:

- . Dar la mitad (10) a los aspectos de contenido (1. 2. y 3.)
- . Otros diez a los aspectos formales: ocho puntos para los apartados 4. 5. y 6. y dos para los últimos 7. y 8.

Criterios de evaluación

En toda prueba abierta, como lo son las de expresión escrita y de expresión oral, es absolutamente necesario contar con unos criterios de evaluación, criterios, que además deben ser conocidos por los alumnos. Desde un enfoque comunicativo prima la adecuación, sobre la corrección y los errores que afectan al mensaje se consideran más graves que sus contrarios.

Véase un ejemplo de una escala de valoración:

Puntuación y nivel bajos:

Se entiende el mensaje aunque con bastante dificultad. Escasa adecuación al contenido y al registro; fallos de coherencia. Estructuras repetitivas y sincopadas, léxico reducido y con fallos. Errores continuos

Puntuación y nivel medios:

Se puede seguir bien el contenido y es adecuado, aunque a veces se produzca alguna incoherencia. Se producen todavía fallos en los conectores discursivos, por inadecuación o por ausencia y en la cohesión textual. La sintaxis es menos sincopada, aunque con bastantes fallos. El léxico es apropiado, aunque poco preciso y se produce fallos entre palabras del mismo campo semántico.

Puntuación y nivel altos:

Se expresa con claridad, coherencia y adecuación y se aprecian signos de estilo personal, aunque todavía se producen fallos en los conectores discursivos, que afectan poco al sentido. La sintaxis es maleable, aunque con algunos fallos en estructuras más complejas o menos usuales. El vocabulario es apropiado y preciso con algunos fallos en términos menos usuales. La presentación y la ortografía es aceptable.

Ofrecemos a continuación algunos ejemplos de criterios de evaluación de diferentes pruebas de expresión escrita

Diploma de Español como lengua extranjera¹². Prueba de expresión escrita:

Las pruebas para la expresión escrita son del tipo siguiente:

Nivel básico:

una carta personal (con instrucciones sobre contenido) y la redacción de un tema sobre dos propuestos.

¹². Véanse los exámenes publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia: *Diplomas de Español Lengua Extranjera (DELE)*

Cada uno de los ejercicios tiene una calificación máxima de 15 puntos, repartidos por igual entre la valoración de :

- . el contenido,
- . la corrección gramatical
- . la riqueza de expresión y vocabulario.

Nivel Superior:

- | | |
|---|--------------|
| redacción de una carta de carácter profesional | (10 puntos), |
| redacción de un comentario sobre un tema | (10 puntos), |
| preguntas sobre un libro de lectura obligatoria | (15 puntos). |

En este nivel se valora con un punto más la corrección gramatical que los otros dos aspectos, el contenido y la riqueza de expresión y vocabulario.

Para calificar entre 0 y 5, ó 0 y 3 cada aspecto, se establecen unos criterios de graduación que van, por ejemplo para el contenido de "la carta", desde:

- recoger todas las sugerencias, de forma coherente, con claridad y suficiente desarrollo
- recoger alguna de las sugerencias o
- recogerlas de forma no totalmente coherente / poco coherente, con cierto grado de confusión / con notable grado de confusión / sin un desarrollo plenamente satisfactorio / con un desarrollo pobre.

Escuela Oficial de Idiomas de Madrid. Certificado básico (1990-91)

Expresión escrita. Las pruebas pueden ser:

- carta,
- narración o descripción sobre un tema dado o a partir de una viñeta,
- comunicación administrativa o comercial sencilla.

La calificación otorga 15 puntos máximo, repartidos entre:

- . contenido, adecuación a la situación y registro -4 puntos-,
- . coherencia y claridad expositiva -4 puntos-,
- . uso gramatical y léxico -7 puntos-
- . presentación y ortografía -por lo que se podrá subir o bajar la calificación en 5 puntos máximo-.

Presentamos, a continuación, otras escalas realizadas para el inglés que pueden servir también de orientación; en un caso se presenta un reparto de puntuaciones o valoraciones para cada uno de los aspectos en juego y en el otro, de la R.S.A. una gradación por niveles -básico, intermedio y avanzado-.

What skills do good writers demonstrate?	Criteria for Marking
Authoring	
1 Having something to say (a sense of purpose)	Content
2 Being aware of the reader (a sense of audience)	Length Style
3 Developing the ideas (a sense of direction)	Organization
Crafting	
4 Organizing the content clearly and in a logical manner	Organization
5 Manipulating the script	Handwriting
6 Using the conventions, e.g. spelling, layout	Accuracy
7 Getting the grammar right	Complexity
8 Developing sentence structure	Complexity
9 Linking ideas in a variety of ways	Range
10 Having a range of vocabulary	Range

Grading criteria: Example 1

1 Organization of content (clarity, coherence, paragraph development)	20
2 Range (grammatical structures, vocabulary)	15
3 Complexity of sentence structure	15
4 Accuracy of grammar (tenses, agreement, etc.) of sentence structure (word order, connectives, etc.) of spelling of punctuation	30
5 Fluency (feel for the language, appropriateness, use of idioms, etc.)	20
	100%

Grading criteria: Example 2

	Excellent	Good	Adequate	Inadequate	Weak
A General development					
1 Interest and force of content					
2 Development of ideas					
3 A sense of audience and style					
B Specific components in writing					
4 Grammatical skills					
5 Complexity of sentence structure					
6 Use of vocabulary					
7 Spelling					
8 Punctuation					
9 Presentation (neatness, handwriting, etc.)					

R.S.A. Communicative Tests

	BASIC LEVEL	INTERMEDIATE	ADVANCED
Accuracy	No confusing errors of lexis and punctuation. Grammar may be shaky but what the candidate writes is <i>intelligible and unambiguous</i> . Orthography may be uncertain.	Grammatical, lexical and orthographical accuracy is generally high, though some <i>errors which do not destroy communication</i> are acceptable. Handwriting is legible without undue effort.	Standards of orthography, punctuation, lexis and grammar are extremely high. Handwriting is easily legible.
Appropriacy	Use of language is broadly appropriate to function, though no subtlety should be expected. The intention of the writer can be perceived without excessive effort. Layout is generally appropriate.	Use of language is appropriate to function. Some adaptation of style to the particular context is demonstrated. The overall intention of the writer is always clear. Layout appropriate.	Use of language entirely appropriate to context, function and intention. Layout consistent and appropriate.
Range	Severely limited range of expression. The candidate may have laboured to fit what he wanted to say to what he was able to say.	A fair range of language is available to the candidate. He is able to express himself clearly without distortion.	Few limitations on the range of language available to the candidate. No obvious use of avoidance strategies.
Complexity	Texts may be simple, showing little development. Simple sentences with little attempt at cohesion are acceptable.	<i>Texts will display simple organisation with themes and points linked and related.</i>	<i>The candidate demonstrates the ability to produce organised, coherent and cohesive discourse.</i>

Al terminar de desarrollar el guión, de releer y corregir las páginas anteriores, de escribir sobre el escribir, pienso en "el placer laborioso" que constituye el hecho de escribir y que hemos intentado plasmar aquí. Tal vez el indagar en las estrategias de ese proceso haya puesto más de manifiesto el aspecto de 'laborioso' que el de 'placer'; pero éste también está presente y muy fuerte en ese descubrimiento y en su realización, en el reto, en el esfuerzo que lleva, sin duda, a conseguir ese 'vaciado' esa 'foto' carta final que podemos enviar a nuestro amigo, a nuestro lector, a nuestro interlocutor.

La experiencia, la necesidad, el placer de escribir se puede enseñar y se puede transmitir. Para ello es necesario desearlo, amarlo y aunque sea un poco, poseerlo.

BIBLIOGRAFIA

- BYRNE, DONN: *Teaching Writing Skills*. Longman, 1979.
- CASSANY, DANIEL : *Describir el escribir*. Paidós, Barcelona, 1989.
- FERNANDEZ, SONSOLES: *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis. Univ. Complutense, Madrid, 1990.
- FREEMAN,A., PRINGLE,I. y YALDEN,J (eds.): *Learning to Write: Firts Language, Second Language*. Longman, 1983.
- FLOWER, LINDA: *Problem-Solving Strategies for Writing*. Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, San Diego, 1985.
- GRIFFIN, C. WILLIAMS (ed.): *Teaching Writing in All Disciplines*. Jossey-Bass, San Francisco, 1982.
- HAMP-LYONS,L. y HEASLEY B.: *Study Writing*. CUP. Cambridge, 1987.
- HEDGE, TRICIA: *Writing*. OUP, 1989.
- KRASHEN, STEPHEN: *Writing. Research, Theory and Applications*. Pergamon , London, 1984.
- KROLL, BARBARA: *Second Language Writing*, CUP, Cambridge, 1990.
- MAKIN,D. y KATTAN-IBARRA,J.: *Se escribe así*. Nelson, Edinburgh, 1987.
- MARTINS-BALTAR,M. y otros: *L'écrit et les écrits: problèmes de classe et considerations didactiques*. Publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, 1979.
- MOIRAND, SOPHIE: *Situations d'écrit*. Clé International, Paris,1979
- PINCAS, ANITA: *Teaching English Writing*, Macmillan, Londres, 1982.
- PINCAS,A y otros: *Writing in English*, Books 1,2 y 3. Macmillan, Londres, 1982 .
- RAIMES, ANN: *Techniques in Teaching Writing*, OUP. 1983
- RODARI, G.:*La gramática de la fantasía. (Introducción al arte de inventar historias)*. Argós Vergara, Madrid, 1983
- VIGNER, GERARD: *Écrire, éléments por une pédagogie de la production écrite*. Clé International, Paris, 1982.

SEGUNDA PARTE

PROYECTO: GALERIA DE PERSONAJES

GUIA PARA EL PROFESOR

Este proyecto puede formar parte de un proyecto mayor o realizarse independientemente, con el objetivo de darse a conocer de cara a un futuro intercambio. También puede llevarse a cabo con el fin de conocerse dentro del grupo, o de presentar a los profesores, a cantantes, a escritores etc. Nosotros lo hemos ideado para el primer supuesto: preparar un intercambio con los alumnos de un centro español y darse a conocer.

Se puede adaptar a diferentes niveles y a un tiempo que puede ir de las dos a las tres semanas (o de 6 a 10 horas), eligiendo las tareas asequibles en cada caso y seleccionando las que se consideren se pueden realizar en el tiempo elegido. Según se presenta, está pensado para un nivel medio y para unas 9, 10 horas de clase, complementado con trabajo fuera de clase.

TAREA FINAL (Negociable):

Realizar un álbum, o un mural, o un vídeo con la presentación de los alumnos.

TAREAS INTERMEDIAS (Negociables):

Lluvia de ideas de cómo llevarlo a cabo, en función de las cuales se pueden modificar las que se presentan a continuación.

Puesta en común sobre los aspectos que nos gustaría conocer de los chicos españoles para el intercambio.

Realizar un esquema de presentaciones, a partir de las ideas de la tarea anterior.

Observar cómo se realizan esas presentaciones en español: escuchar, ver, leer presentaciones.

Realizar algún test de personalidad, gustos.

Recoger el vocabulario y las estructuras que se van a necesitar

Preparar presentaciones propias y de otros y realizarlas por oral y por escrito. Se puede llevar a cabo sin decir el nombre para que se adivinen. Completarlas en grupo o entre todos.

Escribir las presentaciones o retratos. Contrastarlos en grupo y con el profesor.

Editarlas: lluvia de ideas y reparto de funciones

Objetivos comunicativos:*Funciones:*

Presentarse y presentar a otros describiendo la forma de ser.
 Expresión de gustos y preferencias
Valorar positiva o negativamente los diferentes aspectos de la personalidad
 Modalizar las descripciones y valoraciones

Comprensión oral

Captar el sentido global de una presentación
 Discriminar los rasgos específicos de una persona para poderla identificar, distinguiéndola de otras.
 Reconocer el léxico y las estructuras propias de las funciones que se trabajan (entrevistas, cuestionarios, canciones, presentaciones de los compañeros)

Expresión oral

Preguntar y responder sobre la identidad, forma de ser, gustos y preferencias.
 Presentarse y presentar a otros, describiendo la forma de ser.
 Conseguir un tono personal en esas presentaciones

Comprensión lectora

Localizar en un texto datos concretos sobre forma de ser, gustos y preferencias
 Poner en relación los datos de varios textos
 Responder a cuestionarios relacionados con la personalidad
 Comparar textos similares y reconocer las diferencias y semejanzas
 Captar la idea principal y el desarrollo de un texto
 Adivinar -formar hipótesis- a medida que se lee, de quién se trata

Expresión escrita

Describirse y describir a otros, de forma más controlada y más libre
 Realización de un esquema: generar ideas y organizarlas.
 Inventar frases síntesis y que atraigan la atención.
 Ensayar la expresión creativa
 Valorar el propio escrito y el de otros compañeros
 Presentarlo gráficamente de modo claro y atractivo.

Referentes lingüísticos y culturales

Léxico

Específico de la descripción física, de carácter y gustos
 Desarrollo de estrategias de inferencia para adivinar el significado de las palabras
 y
 de estrategias personales de retención y recuperación.

Gramática

Estructuras específicas de las funciones señaladas:

Presentación:

Soy/es nombre,
Me/se llamo/a "
Soy/es profesión (estudiante , alumno de)
Tengo/tiene quince años

Descripción:

Es /soy (un chico) + adj
Tiene/tengo ... (los ojos claros, el pelo rizado...)
Lleva/llevo (el pelo corto, gafas ...)

Matización:

muy/bastante (romántico/a)
un poco / y el diminutivo + cualidad negativa ajena
un poco / bastante / y el diminutivo + cualidad positiva propia

¡Qué + adj/nombre!
 Repetición.

Gustos:

Me/Le gusta/n (mucho/poco/bastante) +Infin./ nombre
Me/Le interesa/n " "
Prefiero/e " "
Lo que más me/le gusta/n /interesa/n es/son "
No me/le gusta/n (nada) "

Modalización:

(A mí) me parece que + frase
(yo) creo que "

Cambios:

A veces ...
Algunas veces ..., otras ...
Normalmente soy/suelo/ ... pero cuando ...

Adjetivos y concordancia

Cultura

Formas de presentarse en países de habla española

Características de los chicos españoles

Actividades cotidianas y de ocio de los chicos de estas edades en España.

Lenguaje literario

comparaciones para la expresión de sentimientos

ritmo

estructura

Desarrollo de estrategias

Planificación del trabajo

Tomar conciencia de los recursos que se necesitan para cumplir la tarea

Ensayar con las propias estrategias de adquisición del léxico y de las estructuras y con las de otros compañeros.

Observar los modelos y recurrir a ellos adecuadamente.

Escuchar y leer con un para qué definido

Resolver problemas de comunicación oral

Planificar la expresión escrita

Consultar las propias notas y esquemas

Tener en cuenta el receptor del escrito.

Corregir y mejorar los escritos

Autoevaluación del trabajo, durante el proceso (motivación, dificultades, participación) y del resultado (satisfacción, posibles mejoras)

DESARROLLO

MODULO A

Tareas:

- Elección de la tarea final.
- Negociación de las tareas intermedias
- Motivación - ensayo

Objetivos:

- Crear la motivación y la necesidad de comunicarse en español
- Despertar una actitud de participación activa
- Provocar estrategias de aprendizaje y de comunicación: plantear problemas, buscar soluciones, resolver problemas de comunicación.
- Empezar a manipular las estructuras léxicas y gramaticales que se van a utilizar.

Grupo clase o grupos pequeños con puesta en común.

Ante la situación elegida , por ejemplo un futuro intercambio, proponer a los alumnos que den ideas para la realización de la tarea final. Se recogen todas, escribiéndolas en la pizarra -en español-, y se elige una. Se debe valorar la posibilidad de realización y el tiempo de que se dispone. En todo el proceso de "negociación", el profesor es un elemento más y puede dar sus opiniones y sus razones. El alumno debe saber además que en todo este trabajo va a aprender español, de una forma activa.

Una vez que se ha decidido la tarea final, se empieza a pensar en los pasos que hay que dar o fases que hay que ir realizando. Se puede llevar a cabo por grupos con puesta en común, o en un trabajo colectivo.

Ensayo: en nuestro caso, se trata de presentarse a los chicos españoles y hacerlo de una forma simpática; en función de ello, se puede hacer algún experimento inmediato, ensayando en español su propia presentación; se trata de que sientan la necesidad de buscar recursos en español, para realizar una presentación personal y atractiva y así la lectura o audición de las presentaciones que se van a trabajar a continuación, cuenten ya con ese para qué de encontrar los recursos lingüísticos más adecuados. Si los alumnos pueden aportar material o invitar a alguien, se les motiva para que lo hagan. Para este primer ensayo, pueden servir las fichas 1 y 2. (Los personajes que se tienen que adivinar son Occheto, G. Nini y el profesor Mirabella)

MODULO B

Tareas:

- Preparar un posible esquema.
- Presentaciones guiadas

Objetivos

Generación de ideas

Organización: coherencia

Manipulación y apropiación de las estructuras en juego

Desarrollo de estrategias de generar ideas, introspección, realización de organigramas, retención del léxico utilizado.

Dependiendo del nivel de los alumnos, se podrán realizar las dos tareas en una sesión o dos.

1. Esquema:

Situación: preferiblemente en grupo clase;

Para generar ideas y enriquecer el contenido del trabajo, en un primer momento, partiendo de la experiencia personal, se piensa en los aspectos que nos gustaría conocer a nosotros de los chicos españoles; (ver ficha 3)

Si la tarea se hace en grupo, después se puede realizar una puesta en común: se escribe en la pizarra un esquema abierto, con los puntos desarrollados (aspecto físico ...) y los alumnos van diciendo sus ideas y señalando en qué apartado se colocan. Si es necesario se abren nuevos apartados. La presentación en la pizarra o transparencias de este resultado se debe ir escribiendo en español.

Después se trabaja sobre el resultado, se añade o se suprime lo que se considere y se confecciona así una ficha base para las presentaciones que van a hacer los alumnos. Esta ficha, resultado de un trabajo colectivo, puede ser modificada individualmente.

2. Presentaciones guiadas: ver ficha 4

Es una actividad bastante controlada, que facilita el proceso para una actividad posterior más libre. Se ponen en práctica las estructuras básicas de la descripción de una persona y se empieza a trabajar con un vocabulario específico. Para facilitar la tarea de consulta, se ofrece una página con un glosario español-italiano. Procurar que cada alumno vaya realizando su vocabulario y que desarrolle estrategias de retención de utilización del léxico elegido.

MODULO C**Tareas**

1. "San Valentín": Casar las parejas que van de acuerdo, a partir de un texto escrito
2. "El club de los enamorados": completar un cuadro a partir de la presentación *grabada de varias personas*.
3. Ir tomando nota de los referentes lingüísticos que se pueden necesitar.

1. "San Valentín" Comprensión lectora. Ficha 5

Objetivos

Localizar en un texto datos concretos sobre forma de ser, gustos y preferencias
Poner en relación los datos de varios textos

Esta tarea se apoya en un trabajo de comprensión lectora bastante asequible y divertido. También aquí, se conoce el tema y se motiva la lectura con un para qué claro. Es una actividad que se puede realizar individualmente (incluso fuera de clase) y luego contrastarla con el compañero, explicando las razones de los emparejamientos realizados.

Una vez realizada la tarea se estimula a los alumnos para que recojan el léxico y frases que pueden necesitar para presentarse a ellos mismos y a un compañero, y para que piensen cómo aprenderlas bien. Se pueden observar también los introductores del discurso oral: bueno... pues...

El texto está recogido de la revista "Ahora", Febrero 93 (de Mary Glasgow Publications), donde se sugiere además un trabajo de comprensión de verdadero y falso que puede ayudar a interiorizar el léxico y las estructuras en juego, que es nuestro objetivo final. Nosotros sugerimos que sean los mismos alumnos los que preparen esas cuestiones.

2. "El club de los enamorados": comprensión auditiva. Ficha 6.

Objetivos

Captar el sentido global de una presentación
Discriminar los rasgos específicos de una persona para poderla identificar, distinguiéndola de otras.
Reconocer el léxico y las estructuras propias de las funciones que se trabajan
Estrategias de imaginar primero lo que se va a oír y de centrarse cada vez en un aspecto concreto.

Esta tarea recoge el mismo tema de las descripciones - presentaciones de personas, a través de un trabajo de comprensión auditiva. El ejercicio está tomado de *Como suena (Nivel básico)* E, Difusión, Ambito 7-4. Dado que el tema de que se va a hablar ya se conoce, el alumno, puede antes de oírlo, formar hipótesis de lo que va a oír, lo que facilitará la comprensión global. Por otro lado, no se pide captar absolutamente todo, sino centrarse sólo en los aspectos que se señalan. Se puede facilitar más la tarea, haciéndola en grupo y pidiendo a cada uno de los componentes del grupo que se centren en un sólo aspecto (físico, carácter, edad, trabajo, gustos). Antes de realizar la audición se propone trabajar sobre algunas frases que pueden resultar más difíciles; si el profesor lo considera oportuno para sus alumnos, puede trabajar con esas mismas o con otras (En el caso de alumnos con un nivel más bajo, se proporcionarían todas o algunas de las respuestas y se pediría a los alumnos que las fuesen señalando, a medida que las captan). Transcribimos también el texto, por si no se contara con la grabación, en cuyo caso o bien se lee, o bien se graba con varias voces. apéndice).

1. *"Bueno, Laura es..., estupenda, estupenda de verdad. Tiene muchísimo sentido del humor, es muy alegre. Claro que es bastante joven. No sé exactamente cuántos años tiene, unos veinticuatro o veinticinco ... Y es muy vital. Lo que pasa es que no quiere casarse. Quiere vivir sola en su piso y estar tranquila. Pero yo, la verdad, es que tengo ganas de casarme con ella. No sé que pasará al final... Ya veremos"*
2. *¡Ay, Carlos, Carlos ...! Es guapísimo. Alto, bastante delgado, muy moreno y tiene unos ojos azules maravillosos ... Y eso que a mí los ojos azules no me gustan mucho, pero los suyos ... ¡Qué ojos, Dios mío! Y además es un hombre muy inteligente, mucho.*
3. *Marta es un encanto de mujer, y además es inteligentísima. Está de directora en una empresa de más de dos mil empleados, figúrate. Y bueno, tiene una o dos carreras y ha estudiado no sé cuantos Masters en Estados Unidos ... Y tiene un cuerpo... ¡Qué cuerpo! Es mucho más alta que yo... Es morena, lleva el pelo bastante largo y tiene los ojos grandes, muy grandes y muy negros y una boca preciosa, preciosa. Creo que me estoy enamorando...*
4. *Estoy saliendo con una mujer maravillosa. Pepa, se llama. No es guapa, pero es interesantísima. No sé cómo explicarte... No es ni alta ni baja, ni gorda, ni flaca, pero es super atractiva. LLeva gafas y el pelo muy corto y siempre lleva unos vestidos muy bonitos. Y cuando habla, es tan inteligente y tan graciosa ... A veces tiene un poco de genio, pero bueno... Es economista y tiene mi edad, treinta y seis. Está separada y tiene una niña de seis años, una niña preciosa.*
5. *No sé por qué estoy enamorada de Rogelio ... No es guapo, no es inteligente, no es simpático, no tiene sentido del humor, no es amable con la gente ... No sé qué me gusta de él. Es un hombre difícil, y, además bajito y feo. Bueno, feo, feo, no, feito... calvo y con gafas... Y encima no quiere trabajar. Pero yo estoy enamoradísima ... A lo mejor es por la barba ... LLeva una barba larga.*

Si se considera oportuno, se puede proporcionar después la transcripción como material complementario, al que se pueda acudir al realizar las propias descripciones. Sobre ésta se pueden observar algunas formas de realizar valoraciones en el texto:

muy + adj. o terminación -ísimo: *muy alegre, inteligentísima*

bastante + adj : *bastante alto, bastante joven*

Repetición: *Laura es estupenda, estupenda,
enamorada, muy enamorada,
muy inteligente, mucho.
una boca preciosa, preciosa.*

Diminutivos para suavizar lo negativo: *bajito y feo. Bueno, feo, feo, no; feito*

¡Qué + nombre/adjetivo!: *¡Qué ojos! ¡Qué guapa!*

MODULO D

Tareas:

1. Realizar una entrevista
2. ¿Qué tipo de persona es?

1. Entrevista con ... Ficha 7

Objetivos

Integrar destrezas
Sugerir nuevas pistas y proporcionar nuevos recursos para la tarea de describirse a sí mismos.

Se propone, en primer lugar, una lectura selectiva del texto para buscar cómo es la protagonista, que le gustaría hacer y tener que no tenga y lo que menos le gusta; para ello se debe hacer una lectura selectiva centrándose, como mínimo, para el primer aspecto los puntos 1, 4 y 20; para el segundo en los 6 y 18; para el tercero en el 16.

A la hora de realizar la entrevista a un compañero, en un diálogo, las frases necesitan algún tipo de transformación: con entonación interrogativa, con un interrogativo, cambiando las formas verbales a 2ª persona y los posesivos, etc. Ejemplos: ¿El rasgo principal de tu carácter? ¿Cuál es el rasgo principal de tu carácter? ¿Qué cualidad ...? ¿Qué te gusta hacer en tus ratos libres? ¿Cuánto tiempo necesitas dormir ...?

En nuestro planteamiento el dominio de ese tipo de recursos no es un objetivo del proyecto, sino apenas una práctica que forma parte de la inmersión global. En el caso que se juzgara oportuno por el nivel de los alumnos se podría insistir en ello.

2. ¿Qué tipo de persona es? Ficha 8

Objetivos

Comprensión lectora: lectura de indagación
Desarrollo de hipótesis y verificación sobre el contenido
Hipótesis de inferencia para descubrir el significado del léxico desconocido
Búsqueda de léxico y expresiones referidas a la personalidad.

Ya desde el primer momento, se le recuerda al aprendiz que en ese texto puede encontrar recursos para realizar su tarea final; conviene no perder de vista ese objetivo.

El texto presenta a una cantante, que se hizo famosa como chica de la TV, en un programa concurso. Las actividades proponen en el primer caso una lectura atenta del primer párrafo para "adivinar" la profesión de la protagonista; en una segunda lectura

pueden deducir que también canta, al referirse al "concierto de México".

En un momento posterior la lectura se centra en comprender cómo es la protagonista y se le pide al aprendiz que vaya subrayando las palabras y expresiones que mejor lo expresan, potenciando así una lectura atenta y centrada en el núcleo de todo el proyecto: proveer de recursos para realizar el propio retrato.

Una vez realizada esa tarea es fácil cumplir la última tarea, de expresar en pocas líneas las características de la personalidad de las protagonistas, al mismo tiempo que se refuerza la interiorización del léxico del texto.

MODULO F

"Así soy" Escuchar, cantar, lectura a fondo, escritura creativa

Tareas:

1. Así soy: una canción. Completar la letra de una canción
2. ¿Cómo es?: lectura guiada y acercamiento al lenguaje literario
3. Ahora tú, escribe: expresión escrita creativa.

1. Así soy: una canción Ficha 9

Objetivos

- Formación de hipótesis sobre lo que se va a oír
- Estrategia de relacionar lo que se oye, con un dibujo y con lo que se sabe del tema.
- Completar lo que no se entiende a partir del sentido global

"Así soy", unas veces de una manera y otras de otra, como todos, ni más ni menos, esa soy yo, nada extraordinario y así me acepto. Ese es el núcleo de la letra de la canción y para comprenderla se prepara la primera actividad, de escribir los propios cambios de carácter -tan frecuentes en la adolescencia- y de leerlos después en grupo o para toda la clase.

Una vez que se conoce el tema, se empieza a escuchar y a completar la canción; la comprensión se apoya también, en las rayas (una por palabra), en su tamaño y en unos dibujos orientativos. Las partes más difíciles se pueden escuchar unas cuantas veces. Después, en grupo, sin el control del profesor, contrastan y completan lo que les falte.

Antes de la audición de las otras dos partes, o después de haberlo hecho una vez, se trabaja sobre el tema; el profesor se asegurará que se entienda el tema para facilitar la comprensión auditiva.

Si falta alguna palabra que no se capta bien, sugerir que se invente de forma que tenga sentido con el resto.

2. ¿Cómo es? Lectura guiada y acercamiento al lenguaje literario Ficha 10

Objetivos

- Comprensión del lenguaje figurado
- Personalización de las situaciones
- Captación de la estructura

El texto utiliza recursos literarios, aunque no la hemos elegido por su calidad literaria, que es reducida, sino porque toca el tema del proyecto, desde algo motivador como una canción bonita, y se presta para un rico trabajo en clase.

Dado que la letra utiliza mucho lenguaje figurado, proponemos un trabajo de comprensión, que lleve al alumno a personalizar las situaciones que se expresan en ese lenguaje. Para facilitar el arranque de esa personalización, se proponen una serie de ejemplos, al alcance de los alumnos: ejemplo "me pesa la pena negra sobre los hombros", si mis mejores amigos se olvidan de mí, etc.

Para entender la segunda estrofa, se recoge el adjetivo que resume la forma de ser en esas otras situaciones; al buscar el correspondiente se está proporcionando las pistas de comprensión necesarias.

La estructura de la canción es clara: la primera parte se centra en los aspectos negativos y la segunda en los positivos. El estribillo resume muy bien los dos aspectos con unas palabras claves: "blanco y negro" o más "blanco y negro" todo mezclado, "más" "menos", "como todos" "así me acepto, me quiero" .

3. Ahora tú: escribe Ficha 11

Objetivos

- Expresión personal creativa de las propias contradicciones
- Captación del ritmo que generan las repeticiones de estructuras.

Con la estructura analizada y una vez trabajado el lenguaje figurado, se propone la creación de un pequeño poema, que se puede completar o con verbos sólo o con frases más amplias; procurar que sean sencillas y creativas, huyendo de lo barroco, cursi y grandilocuente. En un primer momento se puede realizar colectivamente y el profesor va copiando en la pizarra todo lo que los alumnos van diciendo. Luego lo lee en voz alta, procurando apoyar con la entonación el ritmo. Dado que la estructura en sí misma es rítmica, y que en estos momentos el alumno ya posee bastantes recursos para expresar sus reacciones, el resultado es siempre bonito. Un ejemplo:

Así soy, ni más ni menos,
 más o menos como todos
 Así soy y así me acepto
 negro o blanco, blanco y negro.
 Así soy y así me quiero
 aunque a veces no me entiendo.

A veces, lloro
 a veces me callo, me escondo, me hundo
 a veces, no entiendo nada,
 a veces, me enfado
 a veces, grito.
 A veces, me escapo y me voy de compras
 a veces, soy una cretina
 a veces, no sé quién soy,
 a veces, estoy enfadada con todo el mundo.

Así soy, ni más ni menos ...

A veces, canto,
 a veces río, salto, bailo,
 a veces, empiezo de nuevo,
 a veces, el mundo brilla,
 a veces, invento regalos.
 A veces, me desvivo,
 a veces, llevo luz, risas,
 a veces, lo puedo todo,
 a veces, todos son mis amigos.

Así soy, ni más ni menos ...

MODULO G

Tarea:

Escribir: Presentación propia (y de un compañero)

¡Hola! Me llamo... Ficha 12

Objetivos

Expresión escrita: descripción personal, retrato
 Recurrir al léxico, estructuras y modelos vistos anteriormente
 Recoger todo el proceso de expresión escrita

Después de toda la preparación anterior :

Pensar en el tipo de interlocutor,
 Generar ideas sobre los que se quiere decir,
 Enriquecer el contenido,
 Organizar las ideas,
 Proveer de recursos para expresarse,

ya es el momento de que cada alumno ensaye su propia descripción o/y la de un compañero. Recordamos que al principio (ver módulo B) se realizó una ficha esquema con los aspectos que podían formar parte de esa presentación; se puede volver, ahora sobre ella, para tenerla presente y por si conviene enriquecerla. Se anima a los alumnos

a que repasen las diferentes formas de descripción que han visto en el proyecto, para que consigan algo simpático y bien hecho.

Se propone una lista de sugerencias, que de alguna manera recogen el proceso de expresión escrita. Es importante que se acompañe todo el proceso y no sólo se centre la evaluación en el resultado. Después de una preparación colectiva, la tarea es individual, aunque se puede crear un clima en el que sea fácil consultar a un compañero, o leerle los diferentes apartados que se van produciendo.

Una vez concluido el trabajo, se leerá o se expondrá en clase para que todos lo puedan leer y valorar.

MODULO H

Preparación y realización de la tarea final

De acuerdo con la tarea final elegida (un álbum, un poster, etc. ...) se ponen en común las ideas de cómo plasmarla; posiblemente a lo largo de todo el proceso, ya han ido surgiendo iniciativas que se pueden recoger ahora. En este momento, se distribuyen las responsabilidades que van desde los aspectos más prácticos (materiales necesarios), a los más teóricos de revisión de los escritos.

Es muy importante que la tarea final se lleve a cabo de una forma satisfactoria, pues ello en sí mismo es una motivación para futuros proyectos.

EVALUACION Ficha

Es interesante dedicar un tiempo al final de cada tarea intermedia a valorar su cumplimiento, la motivación y las dificultades que se han producido. Para ello se puede proporcionar una ficha, como la que sugerimos, que se puede ir rellenando progresivamente. Al final se hace una valoración de todo el proceso y se entregan al profesor las evaluaciones parciales.

REFERENTES LINGUISTICOS

Como material de consulta se presenta un pequeño vocabulario español-italiano y un resumen de las estructuras básicas para la expresión de las funciones trabajadas. Finalmente, ofrecemos una lista de expresiones juveniles, de registro muy coloquial e informal. No pretendemos que los alumnos las aprendan, sino sencillamente que las reconozcan cuando las oigan en España.

MATERIAL PARA EL ALUMNO

¿QUÉ PODEMOS HACER
PARA QUE NOS CONOZCAN LOS CHICOS ESPAÑOLES?

Ficha 1.**ADIVINA ¿QUIÉN ES?**

(Un presentador, una cantante, un político

Es moreno y un poco canoso, tiene los ojos negros, un gran bigote, es un poco gordo, no es guapo, se dedica a la política y tiene unos cincuenta años.

Es delgada, baja, pero cuando canta parece una tigresa; tiene la voz un poco ronca y suele llevar una cazadora de cuero

Es rubio, alto, más bien corpulento, simpático, usa gafas, hace muchos gestos divertidos, es profesor, juega con las palabras en un programa de TV.

Ficha 2.**¿HAY ALGUIEN ASI EN CLASE?**

un chico moreno,
de ojos grandes,
de estatura mediana,
con el pelo un poco largo,
un poco distraído
le gusta mucho la música

Una chica simpática
bajita
con el pelo largo y rizado
los ojos negros
estudiosa
le gusta bailar

Guapo, guapo,
con aire de J.Bond
va siempre muy peinado
tiene una moto,
buen chico, pero un poco creído

Intentad por grupos hacer una pequeña descripción de alguien de la clase o del Instituto. Luego se lee a toda la clase y hay que adivinar quién es.

Ficha 3

¿Qué te gustaría conocer de las chicas y chicos con los que vas a intercambiar?

De su aspecto físico,
de su carácter,
de sus gustos,
de sus amigos,
de sus estudios,

...

Por ejemplo:

Cómo se peina, cómo se viste
Cualidades, defectos
Lo que más le gusta, lo que menos.
Qué tipo de chico o chica le gusta
Cómo le gustaría ser
Cuál es su deporte favorito
Qué tipo de música le gusta
Si hace alguna colección ...

...

Ficha 4. ADIVINA QUIÉN ES

En grupo, describid a una persona conocida, completando las frases siguientes, con las palabras de cada grupo. (Ten cuidado con el género femenino o masculino)

Es1.....2.....
 Es3.....4..... y4.....
 Tiene los ojos5....., y lleva el pelo6.....
 Suele llevar7..... y7.....
 Normalmente es8..... y8.....,
 pero a veces también puede ser9..... y9.....
 Le gusta/n10..... y10.....

1	2	3	4
un chico/una chica	estupendo	bastante	guapo - feo
un señor/una señora	muy majo	muy	alto - bajo
persona	joven	un poco	gordo - delgado
cantante	italiano ...	0	rubio - moreno
un/a deportista	de esta clase		normal, ni ... ni ...
5	6	7	7
negros	corto - largo	gafas	faldas largas/
castaños	con melena	barba	cortas
azules	rizado - liso	bigote	anorak
claros	teñido	vaqueros	abrigo
grandes - pequeños	suelto - recogido	mochila	zapatillas de deporte
luminosos - apagados	con cola de caballo	botas	
como dos faros		cazadora	
8	9	9	9
simpático	amable	antipático	desagradable
alegre	cariñoso	un aguafiestas	un cardo
buen compañero	paciente	algo egoísta	agresivo
estudioso	respetuoso	mal estudiante	mal educado
responsable	trabajador	irresponsable	vago , perezoso
educado	divertido	grosero	soso, un muermo
tranquilo	sano	un tonto	un loco
10	10	10	10
bailar,	viajar	la música	lo nuevo
hacer deporte	tocar la guitarra	la informática	el mar
leer	cantar	los/as chicos/as	las fiestas
ver la TV	hacer colección de ...	los animales	
salir con los amigos	las aventuras	las novelas de amor	

¿Te conoces? Completa ahora las mismas frases pensando en ti (y poniendo los verbos en primera persona).

¿Cuántas palabras has aprendido? ¿Qué vas a hacer para que no se te olviden?
 Hazlo

Ficha 5

San Valentín

CADA OVEJA CON SU PAREJA*

Adivina la pareja* ideal de estos chicos y únelos.

Andrea

Yo soy bastante convencional y muy romántica. Estoy interesada en la literatura, el teatro y el baile flamenco. Me gustan los chicos dulces y románticos. Para mí el chico ideal es moreno, alto y fuerte.

Javier

Pues... estoy interesado sobre todo en los deportes. También me gusta salir con mis amigos y bailar. Mi chica ideal tiene que ser deportista y simpática. Físicamente me gustan las chicas morenas.

Sonia

Bueno... a mí me gustan los deportes de acción y mantenerme* en forma*. Me gustan los chicos simpáticos y divertidos. No me gustan los que son demasiado románticos. Me gusta pasarlo bien con mis amigos, salir por ahí y cosas así*.

Alberto

Pues mi chica ideal es dulce, romántica y tradicional. Yo soy un poco tímido no me gustan las chicas agresivas. Me gusta ir al cine, pasear* y visitar museos.

Cristina

No estoy muy interesada en tener una relación formal todavía*. Me gusta alguien para compartir mis ratos libres, hablar de mis problemas, etc. Para mí la persona ideal es inteligente, y está informada sobre la técnica y la informática. El aspecto físico no es muy importante.

Ramiro

¿Mi chica ideal? Sobre todo simpática y divertida. No me gustan las chicas tradicionales. ¿Mis aficiones? No sé... salir por ahí*, bailar, ir de compras y, sobre todo, viajar.

Marisol

No sé... me gusta la música pop, la moda, viajar y bailar. No me gustan los chicos anticuados*. Me gusta la gente simpática y atrevida*. El aspecto físico me da igual*.

Luis

Estoy interesado en la técnica y la informática. También me gusta ir a los museos o al cine, pero no me gustan las discotecas. Mi chica ideal es inteligente, y una buena amiga.

(De "Ahora", MGP, nº 4, 1993)

. Comprueba con tus compañeros cómo los habéis emparejado.

. Recoge en tu lista de palabras y frases las que crees que vas a necesitar para describirte a ti mismo.

De dos en dos:

. Comprueba si tu compañero se ha enterado bien de lo que ha leído. Prepara ocho afirmaciones: cuatro que sean verdad y cuatro que sean mentira, para que él conteste; por ejemplo:

"La chica ideal de Alberto es agresiva" (Respuesta: mentira: es dulce, romántica y tradicional) .

"A Andrea le interesa la literatura, el teatro y el baile flamenco" (verdad)

Ficha 6**EL CLUB DE LOS ENAMORADOS**

El club de los enamorados se reúne y cada uno cuenta cómo es la persona de la que se ha enamorado. Antes de oírlo, piensa qué significan algunas de las expresiones que vas a oír:

tener sentido del humor	ser una persona muy interesante	ser vital
ser gracioso	tener genio	ser un aventurero
		ser una persona difícil

A medida que lo vais escuchando podéis ir completando el siguiente cuadro; después de oírlo una vez, podéis contrastar con los compañeros del grupo, lo que habéis entendido cada uno, y volverlo a oír hasta que creáis que el cuadro está completo.

(Audición: "Como suena, Nivel 1)

	LAURA	CARLOS	ROGELIO	MARIA	PEPA
Físico					
Carácter					
Edad					
Trabajo					
Gustos					

Ficha 7 ¿A QUÉ SE DEDICA? ¿QUÉ CLASE DE PERSONA ES?

El texto siguiente presenta a una persona, a través de una entrevista. A lo mejor te sirve también como idea para vuestra presentación.

. Lee primero sólo el primer punto para imaginar a qué se dedica Gloria Trevi, cuál es de profesión. Luego coméntalo con tus compañeros y justificad vuestra respuesta.

. Lee el segundo punto y comprueba si lo que habías imaginado se confirma o no.

. Vuelve a leer todo el texto para ver cómo es la protagonista. Puedes ir subrayando las palabras que expresan mejor su personalidad. (Si hay palabras que no entiendas, antes de preguntarlas o buscarlas en el diccionario, intenta averiguarlas).

GLORIA TREVI

"Cuando quiero, puedo ser muy tierna"

En persona, Gloria es exactamente igual que en la pequeña pantalla, si cabe aún más atractiva. Se muestra imparable, sugerente y divertida. Aunque casi siempre se está riendo, cuando menos lo esperas, suelta una carcajada casi contagiosa y se lo pasa en grande hablando de su forma de actuar y de las bromas que a veces le gasta el público, eso sí, sin dejar de mirarte fijamente.

¿Gloria Trevi fuera del escenario?

"Igual que en mis actuaciones. Lo que pasa es que en escena muestro un momento apasionado. Cuando me enfado, me pongo como el "Doctor psiquiatra" y cuando estoy contenta soy exactamente igual que me muestro en mis canciones más románticas. Yo creo que siempre tienes que transmitir lo que sientes."

Qué es lo más atrevido que has hecho en una actuación?

"Depende de lo que sea tu concepto de atrevimiento. Una vez, en un concierto, en México, subí a un tío muy macho, muy chulo al escenario. Me cayó muy mal que fuera tan chulo y cuando estaba arriba le bajé los pantalones. Imagínate a todas las chicas, gritando encantadas, y al hombre se le bajaron los humos. Fue muy divertido. Creo que comprendió lo que sentimos las mujeres, cuando los hombre nos tratan más o menos así, haciendo cosas mucho peores. Después de una experiencia en la que la mujer se les acerca y les hace sentir un poco de vergüenza, nos tratan con un poco más de cuidado."

¿Qué es para ti el amor?

El amor es lo más horrible, cruel y despiadado que puede haber sobre la faz de la tierra, y al mismo tiempo es lo más hermoso, dulce y bello. A alguien malo, le puede convertir en bueno, y a uno bueno puede volverle malo".

En *Popcom*, nº 64

- . Elige cinco adjetivos del texto que se refieran a la personalidad de Gloria Trevi.
- . Busca también en el texto, las frases que explican esos adjetivos, por ejemplo, para los adjetivos "imparable" o "atrevida", puedes encontrar una explicación en el tercer punto: es imparable, porque no se para con nada; fue capaz de bajarle los pantalones a un señor
- . ¿Qué frases o palabras de ese texto te pueden ayudar para tu presentación?

Ficha 8

ENTREVISTA CON...

¿Conoces a Alaska? Es una cantante española moderna, muy especial, con gran personalidad, que ha ido siempre por delante de su tiempo y parece saber muy bien lo que quiere. A continuación tienes un perfil de su personalidad. Léelo y busca lo que le gusta y lo que detesta.

Después, por parejas, podéis haceros mutuamente la entrevista y escribirla.

DECLARACIONES INTIMAS



ALASKA

- Rasgo principal de mi carácter ... POLIFACETICO.....
- Cualidad que prefiero en el hombre ESPRITO TRUNFADOR, QUIDAR SU ASPECTO
- Cualidad que prefiero en la mujer
- Mi principal defecto QUERER TENER QUINIENTAS PROFESIONES A LA VEZ.....
- Ocupación que prefiero en mis ratos libres LEER, VER PELICULAS, MIS ANIMALES ^{MIS}.....
- Mi sueño dorado PODER LLEGAR A EJERCER ESAS QUINIENTAS PROFESIONES
- Para estar en forma necesito dormir ... SIETE HORAS.....
- Mis escritores favoritos STEPHEN KING, CHRETIEN DE TRUYES, J. J. BENITEZ.....
- Mis pintores favoritos COSTA, DALL, FLAMENCO Y RENACENTISTAS.....
- Mis músicos favoritos RAYONES, RAPHAEL, WAGNER, BONEY M, ALICE COOPER.....
- Mi deporte favorito CULTIVISMO, BOXEO.....
- Mis políticos favoritos ... JOHN F. KENNEDY, ALEJANDRO MAGNO.....
- Héroes novelescos que más admiro REY ARTHUR, MORGANA, HOMBRE LOBO.....
- Hecho histórico que prefiero LAS CRUZADAS.....
- Comida y bebida que prefiero COCA COLA, SIDRA, PASTA, PAN, PATATAS FRITAS.
- Lo que más detesto ARROGANCIA, PEREZA, NO RESPECTAR LA LIBERTAD AJENA
- Reforma que creo más necesaria ESTABLECER LEYES PARA EL RESPETO DE LOS ANIMALES
- El don de la Naturaleza que desearía tener MEDIA I. BOM, PODERES PARANORMALES
- Cómo quisiera morirme SABIENDOLO CON ANTELACION, DE ENFERMEDAD ^{AVANZADA} ACCIDENTE
- Estado actual de mi espíritu ... SOSEGADO, CENTRADO, Y EN EQUILIBRIO.....
- Faltas que me inspiran más indulgencia GULA, CELDS, AMBIXION, DESMEDIADA.....

Alaska

LOS DOMINGOS DE ABC
7-XII-86

FOTO

NOMBRE

Rasgo principal de mi carácter

Cualidad que prefiero en el hombre

Cualidad que prefiero en la mujer

Mi principal defecto.....

Ocupación que prefiero en mis ratos libres

Mi sueño dorado

Para estar en forma necesito dormir

Mis escritores favoritos

Mis músicos favoritos son

Mis pintores favoritos.....

Mi deporte favorito.....

Mis políticos favoritos.....

Héroes novelescos que admiro.....

Hecho histórico que prefiero

Comida y bebida que prefiero

Lo que más detesto

Reforma que creo más necesaria

El don natural que desearía tener.....

Cómo quisiera morirme.....

Estado actual de mi espíritu

Faltas que me inspiran más indulgencia.....

Firma

A lo mejor esta idea os sirve para vuestra presentación a los compañeros españoles; podéis poner la foto, el nombre y luego los aspectos que os parezcan a vosotros más interesantes, no necesariamente esos tan serios.

Ficha 9

UNA CANCIÓN: Así soy

¿Tú eres siempre igual? Seguro que no. Intenta escribir en español algunas frases en las que expliques tus cambios de carácter. Por ejemplo: *A veces, sin saber por qué, me pongo contentísimo; otras veces, no me apetece ver a nadie*

Escucha ahora la primera parte de una canción cantada por Ana Belén, a ver qué le pasa a ella. Antes de escuchar, intenta imaginar cuáles son las palabras que faltan y que tienes que completar mientras escuchas la canción; los dibujos te pueden ayudar...



— — — — —, — — — — —, — — — — — lejos,

— — — — —, lo tengo todo y no me entretengo



— — — — —, cuando — — — — —,

ni dejo, ni hago, no encuentro el modo,

me  adentro y no me conozco.

— — — — —, sin darme cuenta me engancha el ,



la mala  y el mal de ,

la pena negra sobre los hombros.

— — — — —, ni $\frac{+}{-}$ — — — — —,

$\frac{+}{-}$ — — — — — o — — — — — como — — — — —

— — — — — y así me acepto

negro o — — — — —, — — — — — y — — — — —

— — — — — y — — — — — me — — — — —

aunque — — — — — no me entiendo.

$\frac{+}{-}$

$\frac{+}{-}$

Después de escuchar esa primera parte de la canción varias veces ¿te falta alguna palabra? Contrasta con tus compañeros a ver si habéis entendido lo mismo.

En los versos siguientes, la canción nos presenta una parte muy generosa de su autor: A veces, dice, quiero entregarlo todo y me parece poco, no quiero ser molesta, quiero ser confiada y no estar en guardia.

. Escucha y completa:

— _____ y me sabe a _____,
 — _____ se me quede corto;
 ya sé que si lo pretendo, no tengo aristas,
 _____, soy _____ misma,
 siempre de guardia como una esquina.

. Si no entiendes alguna palabra, mira a ver si te la puedes inventar, de forma que tengo sentido y que corresponda con el tamaño de la raya. Después vuelve a escuchar esa parte, para completar lo que te falte.

. Escucha, ahora, el final y completa:

No quiero pasar _____; no _____
 con _____ desde aquí _____,
 nada me importa _____.

¿Crees que la idea que expresa es la siguiente:

Lo que más me importa es vivir, estar en medio de los problemas y que nada me sea indiferente?

Vuelve a escuchar ese final y compruébalo.

Lee toda la letra para entenderla bien; si te falta alguna palabra invéntatela, de forma que tenga sentido.

Cuando hayas terminado, mira en la página siguiente, para ver si has oído bien todas las palabras.

Así soy

1 A veces, mirando nubes, me marchó lejos,
2 a veces, lo tengo todo y no me entretengo
3 a veces, cuando estoy triste, por todo lloro,
4 ni dejo, ni hago, no encuentro el modo,
5 me miro adentro y no me conozco.
6 A veces, sin darme cuenta me engancha el odio,
7 la mala hierba y el mal de ojo,
8 la pena negra sobre los hombros.

9 Así soy, ni más ni menos,
10 más o menos como todos
11 Así soy y así me acepto
12 negro o blanco, blanco y negro.
13 Así soy y así me quiero
14 aunque a veces no me entiendo.

15 A veces entrego todo y me sabe a poco
16 no quiero que el corazón se me quede corto;
17 ya sé, que si lo pretendo, no tengo aristas,
18 pero si cambio, no soy yo misma,
19 siempre de guardia como una esquina.
20 No quiero pasar de nada; no me conformo
21 con ver la vida desde aquí arriba,
22 nada me importa más que estar viva.

Así soy, ni más ni menos ...

Canta: Ana Belén
Letra: V. M. San José
Discos CBS, 1986.

¿Cómo es? Ficha 10

¿Entiendes toda la canción?

Primera estrofa:

Piensa en ti, a ver si te pasa lo mismo; recuerda una situación para cada verso o lee las que hay a continuación y di a qué verso se podrían aplicar:

Cuando estoy aburrido y quisiera estar con mis amigos en la playa.
 Si estoy haciendo una cosa que me gusta
 Cuando alguien ha hablado mal de mí
 Si no me salen las cosas como yo quería
 Cuando he dormido poco y estoy cansado
 Ante un problema, de verdad, grande
 Si mis mejores amigos se olvidan de mí.
 Cuando tengo mucho que hacer y estoy nerviosa
 Si me duelen las muelas o la cabeza
 Si un compañero consigue lo que yo quería
 Si alguien a quien quiero mucho se va y me deja.

Lee ahora la tercera estrofa (versos 15-21) y relaciona los versos de la columna de la izquierda con los de la derecha:

A veces entrego todo y me sabe a poco
 no quiero que el corazón se me quede corto;
 ya sé, que si lo pretendo, no tengo aristas
 pero si cambio, no soy yo misma,
 siempre de guardia como una esquina.
 No quiero pasar de nada; no me conformo
 con ver la vida desde aquí arriba,
 nada me importa más que estar viva.

vital
 acogedora, no agresiva
 generosa,
 solidaria, comprometida
 recelosa, susceptible

Estribillo (versos 9-14)

El estribillo resume la idea principal de la canción "así soy" y las dos estrofas dan ejemplos de esa idea.

. Intenta resumir esa idea con tus palabras

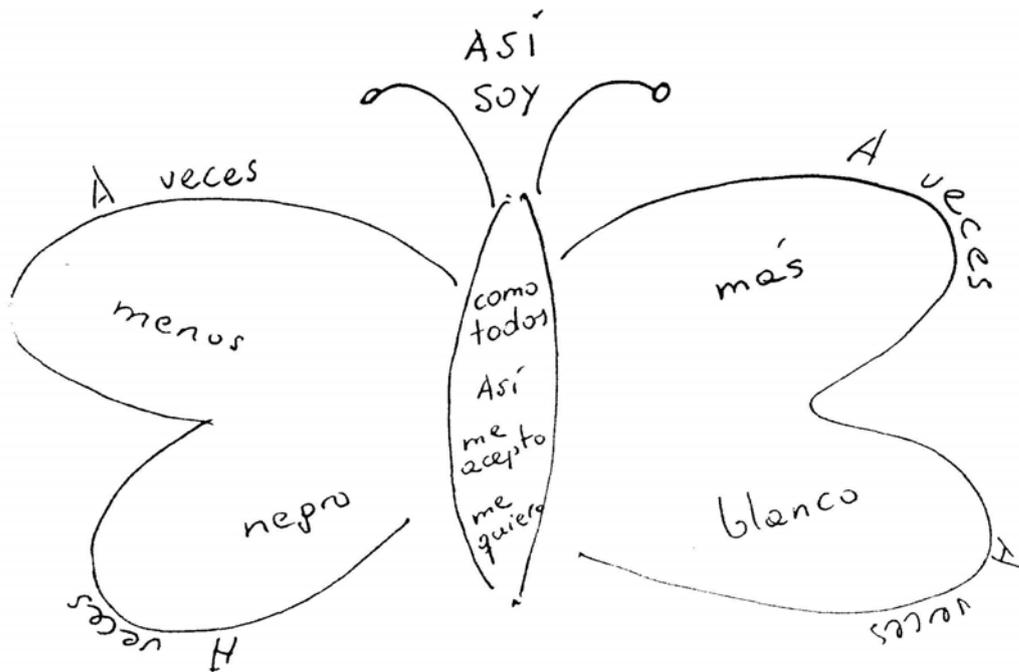
. Vuelve a escuchar la canción, ahora, a ver si lo entiendes todo; si te atreves, cántala.

Estructura

En el verso 12 se dice soy "negro o blanco, blanco y negro", queriendo expresar los aspectos contradictorios de la personalidad. Si lo negro se refiere a los aspectos negativos (menos) y lo blanco a los aspectos positivos (más), ¿qué estrofa dirías se refiere a los aspectos positivos y cuál a los negativos?

Las palabras claves de esta canción se refieren a la idea principal: Soy así, unas veces "blanco", otras "negro", unas más buena, otras veces, menos; no soy especial, y así me acepto. . De acuerdo con eso, subraya en el texto las palabras claves.

. Inventa tú un dibujo que refleje la estructura del poema



Ficha 11

Ahora tú. Escribe.

Con el mismo estribillo, haz tu canción; en la primera estrofa di cosas que haces cuando no estás bien... (me escapo, duermo, grito, insulto, huyo, lo rompo todo , soy ...; en la segunda por el contrario, escribe qué haces o cómo eres cuando la vida te sonríe:

A veces

A veces

A veces

.....

(Estribillo)

A veces

A veces

A veces

.....

Ficha 12**A ESCRIBIR****¡Hola! Me llamo ...**

Esa puede ser una forma de empezar. Ahora tú intentas presentarte a ti mismo.

1. Recuerda quién lo va a leer, a quiénes se lo diriges
2. ¿Sabes lo que quieres decir?
3. Recuerda el esquema que hicimos en el módulo B, por si te sirve; si no haz otro con los apartados y con las ideas de cada apartado.
4. ¿Cómo empiezas?
Saludando,
con una frase tuya,
con algo sugerente,
de forma muy seria,
...
5. ¿Te faltan palabras o frases? Busca entre las que has ido apuntando, en los textos donde las has encontrado en todo el trabajo anterior o en las listas que tienes al final.
6. Ve desarrollando las ideas, punto por punto, aunque puedes empezar por el que te resulte más fácil. Separa las ideas con un punto y aparte.
7. Comienza a escribir y haz una relectura de vez en cuando para ver si se entiende bien y dice exactamente lo que quieres decir.
8. Cuida también el final, para dejar un buen sabor de boca.
9. Léelo despacio para corregirlo; ten cuidado con el vocabulario, la gramática, la ortografía, la puntuación. Después dáselo a un compañero y al profesor para que lo lean, a ver si les gusta y para que te ayuden a corregirlo.
10. Cópialo bien, con una presentación clara.
11. ¿Crees que está bien escrito y que les va a gustar a los lectores?
11. ¿Le vas a poner alguna foto, algún dibujo ...?

TAREA FINAL

- . Por grupos pensar ideas para llevarla a cabo; luego se habla con toda la clase
- . Elegir entre las diferentes descripciones, retratos, presentaciones que ya se han hecho (ficha 8, 12, 11, u otras).
- . ¿Qué hace falta?
- . ¿Quiénes se encargan de cada aspecto?
- . ¿Cómo lo vais a enviar? ¿Cuándo?

EVALUACION

Día	TAREA	Interés (1-10)	¿Acabada?	¿Qué he aprendido?	Dificultades	Para mejorar

Día	TAREA	Interés (1-10)	¿Acabada?	¿Qué he aprendido?	Dificultades	Para mejorar

Día	TAREA	Interés (1-10)	¿Acabada?	¿Qué he aprendido ?	Dificultades	Para mejorar

Si lo necesitas, consulta este vocabulario español - italiano

Es:

alto/a - bajo
de estatura mediana, ni alto ni bajo
moreno - rubio
fuerte, musculoso - menudo, enclenque
guapo - feo, gordo - delgado

Tiene:

el pelo largo, corto, liso, rizado, peinado
los ojos grandes, pequeños, azules,
castaños, negros
barba, bigote, coleta

Lleva:

gafas
vaqueros
cazadora de cuero (la chupa)
mochila
zapatillas de deporte
minifalda
corbata

Es:

simpático - antipático
divertido, travieso - serio
alegre - triste
majo - raro, difícil
encantador - estúpido
agradable - desagradable
educado - grosero
tranquilo - nervioso
ordenado - desordenado
cariñoso, tierno - arisco, seco
generoso - egoísta
flexible - inflexible, cabezota
tímido - lanzado
romántico - materialista
inteligente, listo - tonto, burro
estudioso - mal estudiante
preocupado por , obseso de... - pasota

Es un encanto, un cielo, un amor
un monstruo, un animal, un horror

E':

alto/a - basso/a
di media statura, né alto né basso
bruno - biondo
forte, musculoso - mingherlino, esile
bello - brutto, grasso - magro

Ha:

i capelli lunghi, corti, lisci, ricci, pettinati
gli occhi grandi, piccoli, azzurri, castani,
neri
la barba, i baffi, il codino

Porta:

gli occhiali
i jeans
un giubbotto di cuoio
uno zaino
delle scarpe da ginnastica
una minigonna
la cravatta

E'

simpatico - antipatico
divertente, birichino - serio
allegro - triste
in gamba - strano, difficile
delizioso - stupido
gradevole - sgradevole
educato - cafone
tranquillo - nervoso
ordinato - disordinato
affettuoso, tenero - burbero
generoso - egoista
flessibile - inflessibile, testardo
timido -
romantico - materialista
inteligente, furbo - scemo, deficiente
buon studente - pessimo studente
preoccupato per, ossessionato di... -
menefreghista

E' un tesoro, un amore
un mostro, una bestia, un orrore.

PARA PRESENTARSE, DESCRIBIRSE O DESCRIBIR A OTROS**Presentación:**

Soy/es nombre, (Andrea)
Me/se llamo/a "
Soy/es profesión (estudiante , alumno de)
Tengo/tiene quince años

Descripción:

Es /soy (un chico/a) (moreno/a, alto/a un poco gordo/a ...)
 (abierto/a, tímido/a ...)
Tiene/tengo (los ojos claros, el pelo rizado...)
Lleva/llevo (el pelo corto, gafas ...)

Matización:

Soy/es **muy/bastante** (romántico/a)

Si se dice algo negativo de otra persona, para que no sea tan fuerte, se pone delante **un poco** (un poco egoísta);

También, si decimos una cualidad de nosotros mismos, para no parecer demasiado creídos ponemos delante **bastante / un poco** (tengo los ojos bastante bonitos, soy bastante simpática, un poco inteligente)

Para valorar mucho algo además del superlativo, también se **repite la palabra** (es guapa, guapa) o se exclama con **qué** delante : ¡Qué guapo!

Gustos:

Me/Le gusta (mucho/poco/bastante) viajar, bailar, conocer cosas nuevas ...
Me/Le gusta/n " la música, los conciertos, las motos ...
Me/Le interesa/n " "
Prefiero/e (los chicos morenos, el cine ...)

Lo que más me/le gusta/n /interesa/n es/son la informática, los ordenadores

No me/le gusta/n (nada) ir a la moda, la gente creída, los programas de...

Si no estamos seguros, o no nos atrevemos a decirlo de forma tajante, empezamos con las frases:

(A mí) **me parece que** (es simpático, le gusta...)
 (yo) **creo que ...**

Cambios:

A veces ...
Algunas veces ..., otras ...
Normalmente soy/suelo/ ... pero cuando ...

EXPRESIONES COLOQUIALES ACTUALES

Las frases que hay a continuación sólo se oyen o se dicen en conversaciones muy informales; si vas a España, al divertirlos con los chicos españoles, es posible que las oigas.

ASPECTO FISICO

Estás hecho un cachas (muy fuerte)
 Está como un tren (muy bueno/a, fuerte)
 Está de toma pan y moja (muy bueno, para comérselo)
 Está dabuti (estupendo)
 Está fetén (estupendo)
 ¡Qué guay! (qué bueno)

FORMA DE VESTIRSE

Cómo mola tu ropa (gustar, presumir)
 Ese es un peinao (repulido),
 ¡Qué pijo eres! (niño bien, que presume de ropa de marca)
 Va a lo jebi (Havy)
 ¡Vaya cresta de punky!
 ¡Vaya pinta de quinquí que llevas! (mal arreglado, con pinta de ladrón)
 Pareces un guiri (un extranjero, un turista)
 ¡Qué chupa llevas más guay! (cazadora chula, estupenda)
 Con esa ropa, si te pones de príncipe, cenicienta se va a las once y media.
 Con esa pinta no te jalas ni una rosca (no te comes ..., no consigues nada)
 Va como un pincel (muy arreglado)
 ¡Guay! ¿Dónde vas?

FORMA DE SER

Carroza, porcelana, retablo (para los jóvenes, la gente mayor y con ideas pasadas)
 ¡Qué plasta, tío! (qué pesado eres)
 Se cree un tío duro (que nadie puede con él)
 Capullo (imbécil)
 Es un colega dabuti (estupendo)
 ¡Vaya coco que tiene! (es inteligente o la tiene la cabeza dura)

Gustar:

Mola cantidá (me gusta mucho)
 No me mola



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA