



# Universidad Antonio de Nebrija

**Departamento de Lenguas Aplicadas  
y Humanidades**

Memoria de Máster en la Enseñanza del  
Español Lengua Extranjera

Dirigida por Marta Sanz Pastor

**Hacia el desarrollo de la  
habilidad de la expresión escrita  
y sus implicaciones didácticas en el  
proceso de adquisición de ELE**

**Dolores Fernández Montoro**

**Mayo 2003**

# Índice

## *Introducción*

### *Parte I: Fundamentos teóricos*

#### Capítulo 1. Marco teórico de partida

1. Situación actual
2. Desarrollo del concepto de interlengua
3. Características del sistema no nativo
4. La dimensión gramatical de la interlengua

#### Capítulo 2. La producción escrita

1. La expresión escrita y su repercusión en la interlengua
2. Consideraciones sobre la instrucción en la clase de expresión escrita
3. Aportaciones de la corrección al desarrollo de habilidades en el proceso de escritura

### *Parte II: Variables y aplicaciones didácticas*

#### Capítulo 3. Descripción de variables

1. Contexto de desarrollo del estudio
2. Perfil de los alumnos y necesidades de aprendizaje
3. Descripción general del grupo EII
4. Observaciones y apreciaciones del desarrollo del grupo *EII* y de sus producciones

#### Capítulo 4. Aplicaciones didácticas

1. La voz de las palabras
2. La voz de la imagen
3. La frase y el texto
4. El texto y su imagen

## *Conclusiones generales*

## *Bibliografía consultada*

## *Anexo 1: Modelos de encuestas*

## *Anexo 2: Temas propuestos y programación general*

## *Anexo 3: Modelos de examen*

## *Anexo 4: Textos del grupo EII*

## **Introducción**

En este trabajo titulado *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición de ELE* se pretende ofrecer una visión de las características de la producción escrita y del proceso de desarrollo en un grupo de estudiantes de español de una universidad alemana. Nuestro propósito es considerar el proceso, relacionarlo con el perfil didáctico de los alumnos y aportar propuestas didácticas aplicadas a la expresión escrita.

La organización de nuestro trabajo es la siguiente: en primer lugar, en la *Parte I: Fundamentos teóricos*, justificamos el enfoque y fundamentos teóricos desde los que llevamos a cabo nuestro estudio; a continuación, planteamos, por un lado, el concepto de interlengua y, por otro, los procesos que regulan las características de este sistema en general (Capítulo 1: *Marco teórico de partida*). A partir de esta base, nos situamos en el desarrollo de la habilidad de la escritura y sus peculiaridades, el proceso de creación del nuevo sistema interlingüístico y su repercusión en el aprendizaje de la nueva lengua (Capítulo 2: *La producción escrita*).

A continuación, en la *Parte II: Variables y aplicaciones didácticas*, con el fin de mostrar las posibles aplicaciones didácticas, se describe un grupo de estudiantes como parámetro de seguimiento, se especifican las relaciones que se establecen entre la lengua materna y la lengua que se aprende, se muestra el perfil didáctico de los alumnos en relación a la cultura asociada de la lengua objeto, en este caso el español. Además de los aspectos anteriormente mencionados, tenemos en cuenta el nivel lingüístico, la forma de adquirir el idioma, así como las necesidades de aprendizaje en el contexto de los estudios que llevan a cabo (Capítulo 3: *Descripción de variables*).

Como referencia de trabajo hemos partido a posteriori de las encuestas, entrevistas y *test* –realizadas durante el semestre–, así como de las producciones

escritas, para mostrar cómo determinados aspectos de esta información nos pueden aclarar actuaciones individuales o de grupo y la posible aplicación de estrategias de compensación.

El seguimiento de este grupo de estudiantes y sus producciones nos han sugerido planteamientos didácticos que fomenten el aprendizaje de las destrezas escritas en situaciones formales de aprendizaje, en las que el alumno ponga en marcha sus propias estrategias para adquirir la lengua y mejorar su expresión de forma autónoma (Capítulo 4: *Aplicaciones didácticas*).

Al señalar el seguimiento del proceso, observamos que las dificultades y carencias individuales y de grupo no están sólo en la dimensión del conocimiento gramatical, sino principalmente en el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita, es decir, en los procesos compositivos. De hecho, las producciones que nos dan información del estadio en el que se encuentra el estudiante y de su avance lingüístico, revelan también la implicación del alumno en planificación del escrito, la revisión del texto o la adecuación del estilo al código escrito, y paralelamente la repercusión de la instrucción en la adquisición del código.

Finalmente, y a partir de estos planteamientos y de las sugerencias didácticas, se aportan las conclusiones a las que nos ha llevado nuestro estudio, al mismo tiempo que se proponen nuevas vías de investigación (*Conclusiones generales*).

Para terminar en la parte final, se incluye la *Bibliografía consultada*, así como unos anexos con material y documentos de clase en los cuales nos hemos apoyado o que nos ha servido de punto de referencia: *Anexo 1: Modelos de encuestas*; *Anexo 2: Temas propuestos y programación general*; *Anexo 3: Modelos de examen* y *Anexo 4: Textos del grupo EII*.

## **Parte I: Fundamentos teóricos**

En el presente bloque, *Parte I: Fundamentos teóricos*, definimos el marco teórico de partida en el que se sitúa esta investigación, hacemos una breve exposición y justificación de éste; revisamos el concepto de interlengua y las bases sobre las que se asienta el sistema para especificar a continuación sus propiedades (Capítulo 1: *Marco teórico de partida*). Nos detenemos en la producción escrita y en sus peculiaridades, hacemos un recorrido por las dificultades de producción y aludimos al papel de la instrucción en el proceso, para reflexionar, finalmente, sobre la comunicación escrita y sobre las singularidades de este código lingüístico en la clase de ELE (Capítulo 2: *La producción escrita*).

### *Capítulo 1. Marco teórico de partida*

1. *Situación actual*
2. *Desarrollo del concepto de interlengua*
3. *Características del sistema no nativo*
4. *La dimensión gramatical de la interlengua*

### *Capítulo 2. La producción escrita*

1. *La expresión escrita y su repercusión en la interlengua*
2. *Consideraciones sobre la instrucción en la clase de expresión escrita*
3. *Aportaciones de la corrección al desarrollo de habilidades en el proceso de escritura*

## Capítulo 1. Marco teórico de partida

1. *Situación actual*
2. *Desarrollo del concepto de interlengua*
3. *Características del sistema no nativo*
4. *La dimensión gramatical de la interlengua*

### 1. Situación actual

El estudio en el campo de Adquisición de Segundas Lenguas sigue incorporando cada día nuevas líneas de investigación que van sumándose a los estudios de épocas anteriores, de tal modo que los métodos que hoy se consideran desfasados y poco científicos son la base que ha propiciado la situación actual. Esta misma visión podemos aplicarla a la evolución en la investigación sobre la interlengua, al análisis de la lengua del aprendiente en su conjunto. ¿Cuál es la situación actual?, ¿cuáles han sido las revisiones críticas que han revalorizado el análisis del sistema no nativo?, ¿qué nos indica el desarrollo de las producciones del aprendiente?

Desde los años 40 a la actualidad, podemos rastrear este asunto en el campo del Análisis Contrastivo (AC) primero, y en el Análisis de Errores (AE), más adelante. En la revisión de las peculiaridades de los sistemas no nativos tenemos que remontarnos a los investigadores que consideraban la adquisición de una lengua como un conjunto de hábitos lingüísticos y una respuesta a un estímulo previo, en el marco de la Teoría Conductista. Sobre la base de esta teoría se alza el Análisis Contrastivo (1945/1967), apoyado en los trabajos de C. Fries y R. Lado, que acentúa el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje. El sujeto traslada los hábitos lingüísticos de la lengua materna (L1) a la lengua que se aprende (L2), de tal forma que este procedimiento produce errores que sólo son explicables como interferencias del sistema. En consecuencia, estudiando y comparando los dos sistemas se puede predecir cuáles serán las dificultades de aprendizaje a las que se enfrenta un aprendiente, anticipar los campos susceptibles de desencadenar errores en el nuevo sistema y, por consiguiente, evitar los errores

y facilitar el aprendizaje. En breves palabras, la hipótesis contrastiva acentúa que la adquisición de *una segunda lengua está determinada por las estructuras de la lengua que ya se posee*.

Esta versión del AC es objeto de críticas y revisión en los años setenta, al no poder explicar la mayoría de los errores de los aprendientes<sup>1</sup> y, al mismo tiempo, al comprobarse que estas hipótesis aplicadas a los métodos didácticos no lograban evitarlos. Posteriormente, numerosos estudios en los años ochenta pusieron de manifiesto que, como recoge Sonsoles Fernández, “las interferencias alcanzan como máximo un 33% del total de los errores producidos” (1997: 16). Pese a todo, la influencia de la L1 es una variable que no se cuestiona y es relevante como una estrategia más de aprendizaje.

Simultáneamente, Chomsky da cuenta de que la adquisición de lenguas es un modelo creativo regido por reglas y no un conjunto de hábitos, así influye en cierto modo tanto en los nuevos modelos teóricos, como en los enfoques metodológicos. En este marco se inspira el Análisis de Errores (1967) que ya no pretende predecir errores ni comparar las dos lenguas, la materna y la lengua meta, sino examinar las producciones reales de los alumnos; especialmente, cambia la concepción del error como un elemento necesario en el proceso de aprendizaje. Paralelamente, los nuevos enfoques didácticos también recogen estos planteamientos, el error pasa de ser considerado algo intolerable a ser un elemento que da información al docente del estadio de aprendizaje y de las estrategias de las que el aprendiente se sirve. Como afirma Larsen-Freeman, “fue particularmente importante ver que los aprendices de segundas lenguas cometían errores ‘evolutivos’ semejantes, errores que aparentemente no podían deberse a la interferencia de la L1” (1994: 61), sino que eran una estrategia más de aprendizaje. A pesar de estos progresos, en las producciones de los aprendientes se seguían examinando sólo los elementos desviados de la lengua meta sin tener

---

<sup>1</sup> En relación con la polémica terminológica surgida a principios del 2002 en el foro del Cervantes, hemos optado por el término *aprendiente* al considerar que subraya más el papel activo del alumno, así como por la mayor amplitud del campo significativo; sin embargo, utilizamos el de *aprendiz* cuando se cita siguiendo el original.

en cuenta el conjunto de las producciones o la experiencia de aprendizaje. Con todo, lo realmente significativo es que el sistema de la L1 ha dejado de considerarse como entorpecimiento para pasar a ser un posible facilitador del proceso de aprendizaje, además han quedado totalmente desfasados los inventarios o listas de errores más frecuentes aislados del contexto.

Será a principios de los años 70 cuando un innovador concepto aparezca en los estudios sobre Adquisición de Segundas Lenguas: *interlengua*. Selinker (1972) lo define así: “sistema lingüístico que el aprendiz construye partiendo del *input* lingüístico al que se le ha expuesto”. Al principio alternará con términos que sugieren la nueva forma de entender los sistemas no nativos –Corder *dialecto idiosincrásico* (1971), Nemser *sistema aproximado* (1971)–, sin embargo, será el término de *interlengua* el que se generalizará, aspecto que trataremos con detenimiento más adelante.

A partir de ahora se empieza a hablar de un nuevo sistema, el de la *interlengua*, el cual posee unas características que no se corresponden ni con las reglas de la lengua materna ni con las de la lengua meta. Es decir, adquiere el estatus de *lengua del aprendiz*, sistema propio ajeno a moldes previsibles y en continua evolución. Ahora bien, ¿qué suponen, en líneas generales, estas aportaciones al análisis de la lengua del aprendiente?

En este nuevo modelo de análisis de la *interlengua* (IL) “se deja de considerar la lengua del aprendiente de una L2 como una forma defectuosa, distorsionada e incorrecta de la lengua que está aprendiendo”<sup>2</sup> (Corder, 1978: 49), y pasa a ser juzgada como un sistema que por sí mismo da información sobre las fases del proceso de adquisición de la L2, razón por la cual los errores no serán ya los únicos elementos representativos del proceso. Se presta atención también a que “el aprendiente conserva muchos elementos de su lengua y los fija como si pertenecieran al sistema de la lengua que aprende”<sup>3</sup> (Arcaini y Py, 1984: 11). Estos aspectos serán punto de reflexión y revisión teórica para la selección de los

---

<sup>2</sup> Trad. propia.

<sup>3</sup> Trad. propia.

datos y la orientación de las investigaciones en el campo de la adquisición de lenguas.

Por su parte Nemser llama *sistema aproximado* “al sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc.” (1971: 52). Nemser además señala la *variabilidad* como característica propia del sistema (describiremos con detalle ésta y otras propiedades en el epígrafe: *Características del sistema no nativo*).

Selinker plantea, desde la perspectiva del que aprende, estas consideraciones del problema para elaborar una teoría psicolingüística del aprendizaje de lenguas. Presenta como hipótesis “la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos «interlengua» a este sistema lingüístico” (1972: 83-84). Los datos relevantes para la identificación interlingüística son: los enunciados producidos en la lengua materna, los producidos en la IL y los enunciados producidos por hablantes nativos de esa lengua, dichos datos vendrán dados por la estructura superficial de las oraciones de la IL y deben ser de carácter espontáneo.

Corder formula una nueva concepción de las producciones dentro del sistema “las que denomino oraciones idiosincrásicas no entrañan un fracaso de realización y no pueden ser corregidas por el alumno precisamente porque reflejan las únicas reglas que él conoce, las del dialecto transicional” (1971: 69), esto implica un carácter cognitivo en el aprendizaje de segundas lenguas y contribuye a buscar una explicación de lo que el alumno realmente conoce y produce. En particular, de esta apreciación nos interesa que las peculiaridades no son susceptibles de fracaso, sino que son reglas del mismo sistema, lo cual nos acerca al concepto de éxito en el aprendizaje en términos no absolutos.

Además de estas precisiones, Corder define las características de este sistema y propone una metodología de descripción de estos dialectos. En concreto, se refiere a diferentes etapas en las que “todas las oraciones de los alumnos deberían, en principio, analizarse” (1971: 71), a la identificación de la gramática y, por último, a la explicación de los errores “en cuanto intenta dar cuenta de cómo y porqué (sic) el dialecto idiosincrásico del alumno es de una naturaleza determinada” (1971: 73).

En 1982 Adjémian señala las propiedades particulares de la interlengua y la variabilidad de las producciones ligadas a la competencia del hablante. A continuación aborda el problema de los modelos de investigación y la necesidad de que reflejen los rasgos específicos de las producciones del alumno, igualmente plantea la necesidad de un modelo abstracto de la gramática del alumno que dé cuenta no de todos los componentes lingüísticos, sino de los procedimientos psicolingüísticos que gobiernan la adquisición de lenguas. Por consiguiente, los datos observables deben ser los producidos por el conocimiento implícito del alumno y no los registrados por azar en una entrevista –datos obtenidos en situaciones y con métodos diferentes– para llegar a un mejor conocimiento de las diferentes fases de desarrollo de la adquisición.

A ese modelo teórico de una gramática más abstracta y universal, responden las aportaciones de Stern, 1992, que ofrecen nuevas perspectivas en el análisis y descripción de la adquisición de una segunda lengua y su aplicación didáctica. Para el desarrollo y aplicación de la gramática –como una de las parcelas de investigación– y en su adecuación a la realidad del aula, describe cinco niveles conceptuales que subyacen en su enseñanza. Un nivel teórico y abstracto que se corresponde con la teoría lingüística, en el sentido de estudio de las lenguas; un segundo nivel de investigación de la teoría lingüística y su aplicación a la LE; y a un tercer nivel, que se ocupa de las teorías gramaticales de la lengua, se añade un cuarto nivel, el de la gramática pedagógica, de adecuación, selección y vinculación a las necesidades de los posibles aprendientes, como una herramienta que sirva de información tanto a profesores como a alumnos; para

finalmente establecer un nivel más práctico aplicado al diseño y tareas del aula real<sup>4</sup>.

Por lo expuesto hasta aquí debemos recordar que nos estamos refiriendo, en general, a posturas teóricas y no didácticas, aportaciones teóricas que también se irán reflejando progresivamente en las nuevas posiciones y enfoques metodológicos; asimismo, estamos considerando la preocupación recurrente por la especificidad de la interlengua y los principios por los que se rige; y si bien no se puede identificar y explicar todos los comportamientos lingüísticos de los sistemas no nativos, sí se puede intentar reconstruirlos. Es más, en los últimos años se ha reorientado el papel que desempeña la lengua materna, es decir, “hay elementos esenciales ligados al desarrollo cognitivo que deben ser adquiridos en la primera lengua y están disponibles en la adquisición de otras lenguas, así no se tendrá necesidad de elaborarlos”<sup>5</sup> (Klein, 1989: 16). Igualmente, se destaca cómo el conocer otras lenguas influye positivamente en el proceso de adquisición de una nueva lengua, por ejemplo en el caso del español se establece un puente lingüístico con las lenguas románicas que puede facilitar el aprendizaje e influir en el ritmo de aprendizaje.

En el ámbito concreto del español queremos mencionar el notable progreso de los estudios e investigaciones, y destacar dos contribuciones teórico-prácticas que se ocupan del análisis de las producciones de los aprendientes de EL2. En particular, Graciela Vázquez describe en sus trabajos las producciones de los alumnos, principalmente de lengua alemana, y destaca las aplicaciones didácticas en contextos formales. En sus numerosos artículos Sonsoles Fernández, centrándose en el estudio de la interlengua y el análisis de errores de EL2, indaga en el proceso de aprendizaje de una lengua, investiga grupos de aprendices<sup>6</sup> de español con lenguas maternas muy diversas y distingue las peculiaridades de la interlengua como señal de aprendizaje.

---

<sup>4</sup> Las aportaciones de Stern han sido extraídas del módulo: *Gramática del español en los cursos de E/LE*; en concreto de las fichas: “Fuentes de información gramatical del profesor”, Programa EXEELE, Equipo Pedagógico Nebrija.

<sup>5</sup> Trad. propia.

<sup>6</sup> La autora prefiere *aprendiz* aduciendo razones léxicas y semánticas, así como de tradición terminológica.

Finalmente, subrayaremos la reciente publicación en la red de un volumen monográfico dirigido por Susana Pastor y Ventura Salazar que ofrece una muestra de las actuales tendencias y líneas de investigaciones del ámbito hispánico en la adquisición de segundas lenguas. Este volumen está compuesto de dos bloques temáticos: *Caracterización y desarrollo de la interlengua* y *La adquisición en el marco del aula*. Según justifican los mismos editores en la introducción, “el grado de conocimiento que se tiene acerca de las secuencias de adquisición y la evolución de la interlengua en los aprendices de inglés no es extensible al caso de los aprendices de otras lenguas” (2001: 8). En el caso del español han pretendido “recoger voces representativas de los cambios y orientaciones de investigación actualmente vigentes en ASL” (2001: 6).

## **2. Desarrollo del concepto de interlengua**

Selinker propuso el término *interlengua* en 1969, en 1972 lo reformuló y definió como un sistema lingüístico independiente construido por el aprendiz al intentar producir la norma de la lengua meta (1972: 83-84). El vocablo *interlengua*, no obstante, como recoge Larsen-Freeman, parece haberse utilizado por primera vez en 1935 por John Reinecke, en *Lengua y Dialecto en Hawai*, para hacer mención al dialecto improvisado que utilizaban algunos grupos de emigrantes y que llegó a convertirse en lengua estandarizada de todos los habitantes<sup>7</sup> (1994: 63). Ahora bien, será en los años setenta cuando se generalice y defina la nueva forma de entender los sistemas no nativos.

El nuevo concepto de *interlengua* introducido por Selinker engloba las características de sistema independiente que en estudios anteriores ya se habían mencionado. Remite a un sistema dinámico construido por el aprendiente al activarse las estructuras psicológicas latentes cuando se expresa en una lengua extranjera que no conoce de manera completa. Plantea, además, que las producciones no se deben valorar en términos de éxito absoluto, que es suficiente que el alumno haya intentado aprender, puesto que no hay un hablante-oyente

---

<sup>7</sup> En la nota 4 de la citada página y edición.

ideal de la IL, y que de por sí la interlengua es un sistema correcto con sus propias peculiaridades.

Como podemos apreciar, remite a expresiones que determinan por sí mismas los rasgos atribuidos al sistema: *lengua inestable, algo aproximado, sistema diferente a la lengua que se aprende, lengua propia del aprendiz*, etc. Hay que hacer notar que, al hablarse de sistema, se relaciona con algo organizado, se trata de un conjunto ordenado que el alumno elabora al verse expuesto a la lengua objeto y al intentar producir correctamente la lengua meta sin pretender imitar hábitos, sino seleccionar y construir una nueva estructura. Asimismo, hace alusión a la lengua del aprendiente como particular, característica y, en cierto modo, exclusiva, de modo que sus propiedades no tienen por qué corresponderse con la lengua del hablante nativo, sino que es una lengua con sus propias reglas y estructuras, no obstante, con huellas de otros sistemas. Estas nociones nos acercan definitivamente a la revalorización de la lengua del aprendiente como sistema autónomo e idiosincrásico y deja al margen la noción de *lengua fragmentaria o incorrecta*.

Corder parte de la siguiente premisa “la lengua de un alumno, o quizá de cierto grupo de alumnos, es una clase especial de dialecto [...]. El habla espontánea utilizada por el alumno para comunicarse tiene auténtico sentido en cuanto sistemática, regular, [...] es un dialecto en sentido lingüístico: dos lenguas que comparten algunas reglas gramaticales son dialectos [...]” (1971: 64). En el caso de los *dialectos idiosincrásicos* algunas de las reglas no pertenecen a ningún dialecto social sino que son específicas de la lengua de un hablante. Estas palabras señalan, sin lugar a duda, los rasgos principales de la interlengua, es decir, es sistemática, posee unas reglas, tiene una estructura diferenciada de la L2 y de la L1 y, además, no pertenece a ningún grupo social.

En la misma línea, aplica Nemser el término de *sistema aproximado* “sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto” (1971: 52). Al hablar de sus características, Nemser añade que

estos sistemas no son uniformes, dependen del grado de dominio de la lengua objeto (LO), así como de la experiencia de aprendizaje, la función comunicativa, las aptitudes personales de aprendizaje, etc. Especifica que son sistemas transitorios que están sujetos a una reorganización permanente, aunque menciona las variaciones resultantes de la experiencia de aprendizaje. Esta definición contiene el adjetivo *desviante* que nos remite a la noción de *no adecuado* a la norma de la lengua que se aprende, así como al concepto de error como punible con rasgos de la lengua materna.

Ambos términos, dialecto idiosincrásico y sistema aproximado, sirvieron de base y alternaron con *interlengua* que ante esta diversidad sería el que se impondría finalmente. A pesar de las dificultades de conceptualización, posteriormente se matiza como un *continuum* que se extiende desde la lengua materna a la lengua objeto e implica un movimiento gradual, un estadio de evolución constante e inestable que se va enriqueciendo al activarse las estructuras psicológicas latentes a las que hacía mención Selinker. Al mismo tiempo se distinguen las producciones del aprendiente de las que produciría un hablante nativo en el mismo contexto.

En definitiva, el concepto de interlengua, es decir, el conocimiento y uso de la LE, refleja el estadio lingüístico en el que se encuentra el aprendiente al intentar comunicarse en la lengua objeto, además conserva en su gramática elementos de la lengua materna (LM) como si fuesen de la lengua que se aprende (LE), –no obstante, hay otros elementos que no pertenecen ni a la LM ni a la LE y que reflejan estrategias de aprendizaje y comunicación. Se supone que su análisis dará información de los procesos que regulan la adquisición de una LE.

Para terminar, hay que señalar que la IL además de poseer una función comunicativa se ha convertido en un modelo de análisis que estudia las peculiaridades de las producciones en su conjunto, así como en una importante contribución a la investigación sobre la complejidad de la adquisición de segundas lenguas, es decir, de los procesos cognitivos y de las estrategias de aprendizaje.

### 3. Características del sistema no nativo

En el apartado anterior se ha hecho ya mención a algunas de las particularidades de la IL, detengámonos ahora en ellas para esbozar las propiedades que son diferentes de otros sistemas lingüísticos o que se comparten con otras lenguas naturales. ¿Cuáles son las propiedades de este sistema dinámico y transitorio que se regula por reglas de producción propia?, ¿comparte peculiaridades con otras lenguas naturales?

Como hemos podido comprobar en las definiciones del término, las características fundamentales de la IL son: la especificidad, la sistematicidad y la variabilidad. A estas propiedades cabe añadir fenómenos comunes a los aprendientes independientemente de la LM: simplificación, generalización, fosilización, permeabilidad y transferencia. En este punto hallamos posturas enfrentadas, pues no todos los investigadores coinciden en reconocer las mismas propiedades e incluso argumentan que son propiedades que se identifican con otros sistemas lingüísticos, por ello varían las que se atribuyen a la IL y se cuestiona su especificidad. Para Selinker y Adjémian, la IL es idiosincrásica y gracias a ello no comparte propiedades con la LM; sin embargo, Liceras sugiere que existe la posibilidad de que ambos sistemas compartan algunas propiedades generales, si bien en distinto grado.

Adjémian (1982) considera que las propiedades propias son: la permeabilidad, la fosilización, la transferencia y la regresión involuntaria. Difiere de investigadores que postulan que algunas son propiedades de la LM, explica las razones que distinguen la IL de otras lenguas naturales y aclara que, aunque se pueda encontrar rasgos de estas propiedades en los hablantes nativos, hay diferencias notables entre los dos sistemas que permiten hablar de la especificidad de la IL.

Selinker llama *fosilización* a “aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL

en relación con la LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO” (1972: 85). Nos encontramos, pues, ante un fenómeno recurrente que tiende a permanecer en el sistema con independencia de la competencia del aprendiente e incluso afirma que en un gran número de alumnos algunas estructuras no se erradican nunca: “reaparecen en la producción del aprendiente cuando la atención del alumno se dirige a temas nuevos o difíciles intelectualmente, o cuando se encuentra en un estado de ansiedad o excitado por cualquier causa y, de manera menos habitual, también cuando se encuentra en un estado de máxima relajación” (1972: 85).

Los elementos fosilizados podrían explicarse, según Selinker, a partir de cinco procesos centrales en la adquisición de una L2: la transferencia lingüística, la transferencia de la instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización de las reglas de la LO. A pesar de ello, es preciso señalar que no siempre se pueden identificar las producciones fosilizadas o predecir las áreas fosilizables.

Asimismo, al influir la lengua del aprendiente en la IL, se manifiestan fenómenos de *transferencia*, es decir, rasgos de la LM que se incorporan a la IL al poseer ésta áreas permeables. En este proceso hay que cuestionarse cuáles son las consecuencias de éste y las interpretaciones que se hacen: ¿las planteamos según la idea de que crea dificultades en las producciones o, por el contrario, es una estrategia que facilita la adquisición de la LE? Las investigaciones recientes indican que es más un mecanismo cognitivo que actúa como estrategia compensatoria ante las carencias de ciertas estructuras o elementos, teniéndose en cuenta, además, que se produce también al incorporar rasgos de otras lenguas que el aprendiente pueda conocer.

La *permeabilidad* es “la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema, o que permite «sobregeneralizaciones» de sus propias reglas” (Adjémian, 1982: 249). En otras palabras, se han podido producir infiltraciones o simplificaciones de formas o reglas como estrategia de

comunicación al tener disponibles dos sistemas lingüísticos, el de la lengua materna y el de la interlengua, y al no estar fijado el nuevo sistema. Liceras sostiene, al contrario que Adjémian, que la permeabilidad puede ser una característica de todos los sistemas lingüísticos.

En cualquier caso, Tarone indica –basándose en los axiomas de Labov– que “a) No hay hablantes de un estilo único. b) Es posible clasificar los estilos a lo largo de una dimensión continua definida por la atención que se presta al hablar. c) En el estilo «vernáculo» se pone una atención mínima en el habla”<sup>8</sup> (1983: 278). Afirma especialmente que lo más permeable a la invasión de la LO y la LM es el estilo cuidado y las intuiciones gramaticales, y lo menos permeable es el estilo casual y espontáneo “a medida que el alumno aumenta su atención a la forma de la lengua podemos observar un aumento de las formas de LO y LM en sus producciones<sup>9</sup>” (1983: 282). Se tiene presente que los datos demuestran que “el estilo vernáculo contiene menos formas de la LO o LM que los estilos cuidados, y, por tanto, su consistencia interna es mayor” (1983: 282).

Esta variable se puede poner en conexión con los cinco procesos, ya mencionados, responsables de los elementos fosilizados. Igualmente va asociada a los procesos de *simplificación e hipergeneralización* de reglas o estructuras como estrategias de aprendizaje y comunicación “cuando el aprendiente precisa resolver una situación para la que no tiene competencia lingüística suficiente” (Baralo, 1998: 87).

La *regresión involuntaria* es otro fenómeno que “se manifiesta cuando se descubren en la IL elementos o reglas que se desvían de la lengua objeto, las cuales parecían haber desaparecido en beneficio de otros elementos o reglas más acordes con la lengua objeto” (Adjémian, 1982: 248), es decir, tiende a la norma de la LM. La práctica demuestra que el retroceso del aprendiente en la norma de la LO, además de por las infiltraciones, puede explicarse también por las

---

<sup>8</sup> Cit. por Tarone, 1983.

<sup>9</sup> Ahora bien, el autor en la nota 13 del mencionado artículo sugiere que puede existir una tendencia diferente en el nivel fonológico frente al morfológico o sintáctico (1983: 291).

circunstancias comunicativas independientemente del grado de competencia de éste.

Tarone da cuenta de que la *variabilidad* sistemática va asociada a las técnicas utilizadas para obtener los datos y examina tres paradigmas diferentes que se enfrentan a este problema: la Competencia Homogénea de Adjémian, el modelo del Monitor de Krashen y el paradigma del Continuum propuesto por el autor. Demuestra que el último es el más adecuado para explicar el fenómeno e indica que las técnicas de obtención de datos afectan de manera considerable a los resultados. Por lo tanto, se requiere una variedad de datos que proporcionen información adecuada y fiable del continuum de estilos que produce el alumno y éstos se subordinan a la atención que el alumno le preste a la lengua. De hecho, en la variabilidad de la IL “el *contexto lingüístico* puede tener un efecto variable en el uso que hace el alumno de estructuras sintácticas y fonológicas relacionadas” (1983: 265). Tarone parte del supuesto de que “la capacidad IL<sup>10</sup> subyacente es un sistema lingüístico abstracto cuya existencia se infiere a partir de cualquier muestra de su uso y se compone de un conjunto de estilos que pueden ser utilizados por el hablante de acuerdo con una serie de razones de tipo social y psicológico” (1983: 279).

Por otra parte, de igual forma, los factores afectivos y la situación comunicativa contribuyen a la variabilidad de las producciones. Si tenemos en cuenta que el lenguaje está en íntima conexión con la realidad sociocultural, no podemos negar que –siguiendo la teoría de la acomodación y según el psicólogo social Howard Giles– cualquier “hablante modifica su habla en presencia de otras personas para ganar la aprobación de éstas y reducir las diferencias en pronunciación o vocabulario”<sup>11</sup>, de ahí consideramos que los estilos del aprendiente, al igual que los del hablante nativo, están sujetos también a modificaciones para acomodarse a la situación comunicativa y afectiva.

---

<sup>10</sup> Capacidad interlingüística.

<sup>11</sup> Cit. por González Cruz (1993: 46).

Finalmente, la *variabilidad* nos puede llevar a cuestionar la sistematicidad de la IL, si bien Liceras concluye que “en absoluto es contradictorio si se tiene en cuenta que la sistematicidad, por un lado, se refiere al hecho de que es un sistema”, es decir, se puede describir como un sistema de reglas con consistencia interna, y la variabilidad se refiere “al hecho de que [...] los sujetos en la misma o diferente situación comunicativa utilizan reglas diferentes para una misma estructura” (1996: 46).

#### **4. La dimensión gramatical de la interlengua**

¿A qué aludimos con el término gramatical?, ¿en qué sentido podemos hablar de gramáticas de la IL? Dar cuenta de la gramática de la interlengua, o mejor dicho, gramáticas, supone un ejercicio de abstracción que entraña la descripción de los elementos y sus combinaciones, y trata de identificar y explicar los fenómenos lingüísticos y los principios que regulan este sistema. Si bien es cierto que no podemos referirnos a la gramática en el sentido tradicional del término –centrada en aspectos normativos sobre el uso correcto o en el estudio de los niveles fonológico, morfológico o sintáctico–, sí podemos hacerlo desde un punto de vista descriptivo como sinónimo de análisis de la lengua y del conjunto de sus componentes. Este sistema posee unos elementos que van combinándose según unas reglas que no son fruto de la normalización ni de las costumbres sino de las intuiciones del aprendiente y de sus estadios de aprendizaje, así como de los conocimientos lingüísticos en la L2. Eso significa, por otro lado, que podemos hablar de gramáticas de la interlengua y de su variación individual, en tanto que no hay una, sino varias que dependen tanto del hablante individual como de la fase en la que se encuentra. En otras palabras, la gramática prescriptiva no tiene cabida aquí al tratarse la gramática de la interlengua de un sistema inestable y transitorio que no está regulado por las normas aceptadas de una comunidad. Si somos consecuentes, esto nos llevaría a dejar al margen igualmente el concepto de transgresión o de agramaticalidad.

Puesto que estamos describiendo un sistema altamente abstracto y variable podemos plantearnos ¿cuáles son las reglas por las que se rige? No es fácil hacer una descripción de los elementos que lo componen al tiempo que es un sistema común a los aprendientes regido por unas normas que lo identifican y le dan consistencia. Tendremos, pues, que remitirnos a las propiedades a las que hemos hecho referencia en el apartado anterior para caracterizar la gramática como inestable, reducida, inconsistente y con falta de regularidad.

Observamos que en esta gramática, al presentar áreas permeables, se mantienen reglas y vocablos tanto de la LM u otras lenguas que el alumno conoce como de la lengua que está aprendiendo, especialmente se advierte la influencia en los aspectos fonológicos, las categorías morfológicas, la sintaxis y el léxico, parcelas de la gramática que pueden considerarse permeables en general.

¿Se podría hablar de una reducción de un código más complejo? Partimos de que el aprendiente al intentar expresarse en la lengua meta utiliza un código que no conoce completamente, lo amplía y se acomoda a él, pero al mismo tiempo al no dominarlo se aleja de él para conseguir el máximo de rentabilidad con los mínimos elementos. Como sostiene Corder, “no son reducciones de un código más amplio y complicado, sino que representan una lengua básica que se amplía y se complica durante el proceso de aprendizaje”<sup>12</sup>. En cualquier caso, la sintaxis es, probablemente, el campo donde más claramente podemos percibir esas influencias, especialmente porque se infiltran estructuras de la lengua materna o porque la flexibilidad puede ser mayor en una lengua que en otra, como es el caso del español frente al alemán en cuanto al orden de las palabras. Es más, la gramática de la IL está caracterizada por un léxico básico con polivalencia semántica y, especialmente, por los vocablos creados o inferidos de las bases de otras lenguas naturales.

Como hemos aludido con anterioridad, también vamos a hallar fenómenos que no pertenecen ni a la lengua materna ni a la lengua meta, que remiten a las

---

<sup>12</sup> Cit. por Schumann en Muñoz Liceras (1992: 138).

estrategias de las que el aprendiente se sirve para comunicarse en la L2. Estas estrategias podríamos clasificarlas como reglas particulares de un individuo o del propio sistema, que están disponibles por el simple hecho de haber adquirido una lengua materna y que se podrán aplicar inconscientemente.

Resumiendo, la gramática de la IL es un modelo de lo que el aprendiente o aprendientes han adquirido, es un *modelo abstracto e idealizado de la competencia del alumno en la L2*. De ello podemos deducir que al hacer un seguimiento de las producciones y de la creación del sistema podemos hacernos una idea aproximada de cómo está constituida en una etapa concreta y del funcionamiento del sistema lingüístico general; igualmente, la construcción de la gramática de la IL no coincide con el proceso de aprendizaje ni con el grado de dificultad de sus parámetros lingüísticos. En definitiva, muestra un continuum de estilos, producto de la experiencia de aprendizaje<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> En estas páginas hemos recurrido a una terminología general para referirnos a la lengua materna y a la lengua objeto, se ha usado indistintamente como sinónimos L1 y LM, igualmente, L2 y LE, y consecuentemente EL2 y ELE.

## Capítulo 2. La producción escrita

1. *La expresión escrita y su repercusión en la interlengua*
2. *Consideraciones sobre la instrucción en la clase de expresión escrita*
3. *Aportaciones de la corrección al desarrollo de habilidades en el proceso de escritura*

### 1. La expresión escrita y su repercusión en la interlengua

Una vez delimitados los aspectos teóricos precedentes y teniendo como punto de referencia el seguimiento del grupo *Expresión escrita II*, que será objeto de valoración en la segunda parte de este trabajo, presentamos a continuación las características relevantes de la comunicación escrita y cómo ha sido tratada en los estudios especializados. Atendemos a la adquisición en el aula del código escrito, a los procesos de redacción y a sus peculiaridades y, por consiguiente, a su reflejo en las producciones no nativas desde un punto de vista teórico-práctico. Nos anticipamos así a las implicaciones didácticas y al planteamiento en el aula al hacer un recorrido de la teoría a la práctica y viceversa.

Es innegable que la lengua de la comunicación escrita difiere de las producciones orales por sus propias características diferenciadoras. En primer lugar, son procesos de comunicación que reclaman canales diferentes, *visual* y *auditivo* respectivamente, para transmitir la información deseada y afectan tanto a la utilización y selección del código como a las estrategias que emplea el sujeto para expresarse. En general, la comunicación escrita es duradera, *elaborada* y pensada dado que el diálogo con el lector es *diferido* en el tiempo y en el espacio; mientras que la producción oral es menos meditada, más *espontánea*, *inmediata* y *efímera* y, lo más importante, se produce una *interacción* con el interlocutor en el momento de la emisión. Ahora bien, también presentan semejanzas pues comparten tanto *códigos verbales* como *no verbales*, por más que en diferentes grados, requieren conocimientos previos para su ejecución o expresión, se rigen

por convenciones y, finalmente, ambas exigen estrategias para superar los posibles problemas de comunicación<sup>1</sup> (Cassany, 1989).

¿Qué suponen estas consideraciones sobre el código escrito cuando el alumno se enfrenta al proceso de escritura? Es evidente que la dificultad en el proceso de redacción está sujeta tanto al tema como al tipo de discurso y, en particular, a la competencia del alumno en la LE y a las estrategias que ponga en marcha. En general, cualquier sujeto tiene más o menos una idea de la estructuración y convención de los textos, ya que son reconocidos visualmente; no obstante, a la hora de proceder a su elaboración, la tarea no es tan fácil, porque muchas veces requiere un *proceso cíclico* de planificación y organización de ideas, así como unas tareas de revisión y evaluación que permitan controlar y cerrar el escrito. Además, de la misma manera que podemos encontrarnos en una misma clase con diversos tipos de aprendientes (el tipo visual, el auditivo, el verbal, el cognitivo, el creativo, etc.)<sup>2</sup>, tenemos que ‘atender’ a una diversidad de escritores según el proceso de composición que siguen, desde el *competente al no iniciado* pasando por el *bloqueado* hasta llegar al *sin código* –tipología desarrollada por Cassany a partir de Krashen<sup>3</sup>.

La pregunta, entonces, es ¿nos encontramos siempre con *escritores competentes* que planifican sus escritos o que revisan sus borradores? La respuesta, sin duda, es negativa. Este mismo comportamiento se reproduce en el aula y ha servido como base de investigación de nuevos planteamientos didácticos, a los que aludimos más adelante. En palabras de Cassany “cada uno utiliza unas técnicas propias de escritura y las combina a su manera. Obviamente, no hay contenidos previos e independientes al alumno: cada uno, a partir de la experiencia propia, debe desarrollar sus propias estrategias cognitivas” (1993)<sup>4</sup>.

A este respecto valga como muestra de un *escritor no iniciado* el comentario de un alumno al revisar el texto de un compañero: *Ute escribe como*

---

<sup>1</sup> Basado en el esquema: “Diferencias contextuales. Canal oral. Canal escrito” (Cassany, 1989: 36-37).

<sup>2</sup> Siguiendo la clasificación de Frederic Vester (1991: 97-98).

<sup>3</sup> Cassany (1989: 19-21).

<sup>4</sup> Art. consultado en la red, página no numerada en el documento.

*piensa, se nota que escribe lo primero que se le ocurre y la respuesta del alumno sí, tienes razón, no hago listas de ideas, ni planifico nada, ni..., nunca lo hago, tampoco en alemán*<sup>5</sup>. Aunque estos comentarios tienen un carácter circunstancial y anecdótico, no cabe duda de que se acercan a la realidad y ejemplifican el carácter intuitivo que ellos tienen de sus procesos de producción o de los de sus compañeros. Suponemos que este alumno escribe de manera más o menos secuencial, según las ideas van brotando en su mente sin transformarlas o reelaborarlas. (Para apreciar con más detalle estos comentarios nos remitimos a los textos a los que hace referencia esta alumna que aparecen numerados del 16 al 21 en el *Anexo 4*).

Fijémonos, por otra parte, en que cuando se escribe se tiene la intención de transmitir información a una segunda persona (*función interpersonal*) o, por el contrario, el destinatario es el mismo autor que utiliza la escritura como un instrumento de trabajo para desarrollar una actividad determinada (*función intrapersonal*)<sup>6</sup>. En ambos casos la lengua escrita tiene que responder a unos principios de coherencia, cohesión, gramaticalidad y adecuación que delimiten el escrito como un todo y no como frases inconexas y sin ninguna relación con el entorno verbal. Ante todo, la IL de un aprendiente de L2 puede reflejar doblemente las limitaciones, por un lado, al no conocer suficientemente la lengua y, por otro lado, por la propia complejidad del proceso de escritura (Fernández et al., 1998). De lo expuesto se deduce que, al ser la escritura una destreza que requiere práctica activa para apropiarse de ella y que evidencia materialmente los procesos de creación y dominio de la lengua, el desarrollo de la expresión escrita no es una tarea siempre exitosa, de ahí la relevancia del alumno en la situación y proceso de producción y el papel del profesor como guía en las diferentes fases de escritura.

Si bien en la LE el aprendiente parece estar más preocupado por la corrección gramatical y le exige mayor esfuerzo, “el axioma básico de la escritura

---

<sup>5</sup> Estos comentarios fueron expresados en clase al comentar con los alumnos los textos producidos. Las producciones de esta alumna se recogen en el Anexo 4.

<sup>6</sup> Cassany distingue varias funciones –registrativa, manipulativa, epistémica, comunicativa, certificativa y lúdica- que quedan englobadas dentro de las macrofunciones señaladas (1998: 9-8).

es que quien la ha adquirido ha obtenido una ganancia a emplear en cualquier cultura (Smith, 1994) y [...] la competencia que poseemos cuando aprendemos a escribir en una lengua se constituye en competencia para escribir en una segunda lengua (Krashen, 1991)<sup>7</sup>. Ahora bien, poseer competencia en la escritura en la L1 no significa tenerla automáticamente en la LE (Giovannini et al. 2000: 79), es una actividad compleja en la vida cotidiana que requiere práctica y dedicación independientemente de la lengua; son especialmente importantes los conocimientos previos que se posean, así como los intereses y el léxico seleccionado para verbalizar el pensamiento en frases. En todo caso, hay que destacar que cuando nos referimos al aprendiente de una L2, el código lingüístico que utiliza es más limitado que en su lengua materna, suele manejar un vocabulario más básico que el nativo, de tal manera que simplifica y generaliza reglas gramaticales como estrategia de comunicación<sup>8</sup>. Cuando describimos las características de la IL, señalamos que, entre otros, estos procesos de *simplificación* y *generalización* son comunes a los aprendientes de una LE y son esenciales en la adquisición de una LE. Por esta razón, las aptitudes ante la nueva lengua difieren de manera considerable en comparación con la lengua materna y, por consiguiente, repercuten en el desarrollo de la producción.

Todo lo dicho hasta aquí implica que existe una clara diferencia entre las muestras de la interlengua oral y de la interlengua escrita, motivada por las propias características, ya mencionadas, de los dos medios de expresión y, especialmente, por el contexto de producción. En otras palabras, en un mismo alumno la competencia escrita y oral no están normalmente equilibradas, si bien son dimensiones que se combinan y se favorecen; es decir, el alumno al disponer de más tiempo para la producción escrita, al ser menos determinante el contexto, puede hacerse dueño del texto e integrar otras destrezas que le ayuden a mejorar y poner en práctica los conocimientos previamente adquiridos.

En buena medida podemos apreciar también la *variabilidad* del sistema interlingüístico escrito en el sentido que Liceras apuntaba “los sujetos en la misma

---

<sup>7</sup> Cit. por Romero Loaiza (1998). Art. en la red, página no numerada en el documento.

<sup>8</sup> Véase además el apartado: *Características del sistema no nativo* (pág.17 y sigs.).

o diferente situación comunicativa utilizan reglas diferentes para una misma estructura” (1996:46). Paralela e independientemente del nivel al que remite un curso, los conocimientos lingüísticos y el dominio de la destreza escrita conllevan que las producciones de un mismo alumno presenten notables diferencias entre sí. Lo cual nos lleva a afirmar que, ante determinadas situaciones, el aprendiente puede controlar sus producciones para adaptarse a la situación comunicativa o producir un efecto determinado en el lector; por supuesto, no podemos olvidar los factores afectivos que inciden en el contexto de producción. Y se deben, al mismo tiempo, a la propia *variabilidad* del sistema interlingüístico.

En particular, cabe resaltar que a la variabilidad de las producciones contribuye la misma dificultad del proceso de enunciación en el que el aprendiente actualiza la lengua, así como al hecho de que la escritura es una actividad compleja que puede reflejar tanto el avance como la regresión, de tal modo que encontramos realizaciones no totalmente aceptables o áreas problemáticas que ya parecían totalmente superadas en producciones previas. De acuerdo con esto, los retrocesos en un estadio de la IL concreto no suponen que una etapa sea más compleja que la otra, sino que ofrecen información relevante al docente y al discente de los puntos que necesitan una atención especial ya sean gramaticales, socio-culturales o pragmáticos, ya que en la producción escrita el aprendiente desempeña un papel activo que va más allá de la categorización gramatical.

A la inversa, nos podemos plantear: ¿cuál es la acogida de las producciones no nativas por el lector?, ¿cuál es el grado de irritación que se produce cuando las producciones están alejadas de la lengua que se intenta aprender? Lo más llamativo es que no habrá criterios homogéneos, dependerá, por un lado del lector y de si es o no nativo de la lengua, en este caso el español, y, por otro lado, de la finalidad e intención con la que fueron escritos. En principio, y apoyándonos en Sonsoles Fernández (1988) y en nuestra experiencia, los textos producidos por un extranjero tienen, por lo general, una buena acogida. El lector ante ideas confusas colabora en la comunicación relejendo e infiriendo lo que el

autor ha querido decir, aporta una sonrisa ante alteraciones léxicas o elude las frases confusas o dislocadas.

En cambio, el propio aprendiente no está siempre capacitado para dilucidar qué es más correcto o adecuado en la lengua meta, particularmente ante errores de competencia lingüística o pragmática, ni siempre es tan tolerante en su intento de progresar más allá de su interlengua. Intentar justificar esta actitud supone remitirnos al perfil personal del aprendiente y a sus necesidades académicas o comunicativas. Paralelamente, las posturas de los docentes tampoco coinciden, a parte de la motivación o actitud de sus alumnos ante las peculiaridades de la interlengua escrita, es obvio que se ciñen a las variables del enfoque metodológico y del contexto educativo.

Resumiendo, la lengua de la producción escrita nos brinda datos observables de las áreas que ofrecen mayor dificultad al aprendiente, refleja las particularidades de las producciones en la interlengua y tiene la ventaja de que su práctica y su corrección, seguramente, son un vehículo para mejorar la competencia lingüística del aprendiente.

De lo esbozado aquí podemos deducir ya la repercusión de la instrucción en la expresión escrita, así como el papel que cumple la corrección en el aula de L2.

## **2. Consideraciones sobre la instrucción en la clase de expresión escrita**

El objetivo de la enseñanza de la expresión escrita en la clase de L2 surge de una cuestión primordial: ¿para qué se escribe y cuál es su tratamiento en el aula? El papel relevante dado a la competencia oral en las últimas décadas posiblemente ha propiciado, que en los enfoques metodológicos y en los manuales, la escritura sea sólo un medio y no una finalidad en sí misma, en

muchos casos ha quedado relegada a hacer ejercicios para practicar un aspecto morfológico o léxico. No obstante, parece ser que en los últimos años se ha empezado a valorar la escritura, tanto en la LM como en la LE, como una vía más de interacción comunicativa no reñida con la realización de otras tareas y como medio de relacionarse con el espacio socio-cultural de la lengua en la que se está inmerso o que se aprende. Esto lo podemos comprobar no sólo en los nuevos enfoques sino también en los planteamientos en los manuales de EL2 o en la bibliografía especializada: “los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa [...], el conocimiento de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno socio-cultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, [...] son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita” (Camps, 1997)<sup>9</sup>.

Así pues, la destreza escrita está vinculada (Cassany, 1995) a la capacidad para hacer uso de conocimientos previos –recursos retóricos, elementos lingüísticos, conocimientos socioculturales, etc.– y procedimientos que desarrollen de manera eficaz el proceso de escritura –buscar ideas, hacer esquemas, revisar el texto, analizar el contexto, etc.–, así como a la actitud ante la escritura. En las investigaciones sobre los procesos cognitivos de la composición escrita “las conclusiones más frecuentes se referían a la insuficiencia de los subproductos de planificación y de revisión de los no expertos y a los niveles bajos en los que se realizaban ambas operaciones” (Camps, 1997)<sup>10</sup>.

De ahí que, al cambiar la actitud, se vea la necesidad de un procedimiento metodológico basado en el desarrollo de las estrategias del aprendiente con vistas a fomentar *escritores competentes* y autónomos –si partimos de la premisa que hay aspectos de la habilidad de la escritura que pueden enseñarse– y, al mismo tiempo, basado en la práctica continua. A la vez, un procedimiento metodológico basado en la integración de otras destrezas, especialmente, la lectura. Como demuestran las investigaciones de Smith y Krashen: “La comprensión lectora, la

---

<sup>9</sup> Art. consultado en la red, página no numerada en el documento.

<sup>10</sup> Art. consultado en la red, página no numerada en el documento.

lectura por placer, es con creces la actividad más eficiente para adquirir el código. Además parece ser imprescindible [...]” (Cassany, 1989: 58).

Por otra parte, ¿cuáles son los momentos de la escritura?, ¿cómo se pueden integrar en el aula?, ¿cómo guiar el proceso? Si partimos de un planteamiento metodológico básico –guiar el proceso de composición y dialogar con los aprendientes sobre las producciones–, seguiremos un esquema elemental: planificación, redacción y revisión. Etapas, por otra parte, que en la práctica, y según la tipología textual, deberían seguir un procedimiento no sólo *lineal* sino especialmente *recursivo*<sup>11</sup>, ya que se condicionan e interrelacionan. En la realidad del aula se corresponden con actividades antes, durante y después del proceso de escritura, con una tipología amplia de tareas, y, por extensión, con las diversas técnicas de escritura, desde la automática pasando por escritura libre hasta llegar a la escritura guiada o a la creativa.

La tarea didáctica consistirá, pues, en adiestrar al aprendiente en técnicas del tipo: cómo buscar ideas, estructurarlas o generarlas ante un posible bloqueo; cómo actuar con los recursos lingüísticos que convierten una palabra en frase y una frase en texto; cómo distinguir lo principal de lo secundario; cómo reducir errores; cómo presentar el escrito o mejorarlo; cómo aprovechar modelos de textos o convenciones culturales, qué factores intervienen en la redacción, etc. “Abandonamos el ámbito del *saber* para situarnos en el *saber hacer* [...]. No se trata de acumular datos o comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción” (Cassany, 1993)<sup>12</sup>. En otras palabras, conducir gradualmente el proceso de producción de una manera eficaz y productiva<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Tal y como hacen los escritores *competentes* y experimentados (Cassany, 1989: 106-107).

<sup>12</sup> Art. consultado en la red, página no numerada en el documento.

<sup>13</sup> Véanse otros aspectos en el capítulo 5: *Aplicaciones didácticas*.

### **3. Aportaciones de la corrección al desarrollo de habilidades en el proceso de escritura**

“Los errores son indicadores importantes para el docente sobre el estado de la lengua del estudiante”. “La corrección es un factor imprescindible en el proceso de aprendizaje del estudiante”. “Las estrategias de corrección deben reflejarse didácticamente con esmero para que desde el principio la corrección no perjudique ni los pretendidos efectos del aprendizaje ni el propósito de la comunicación”<sup>14</sup> (Timm, 1989: 164). Estas afirmaciones son suficientes para perfilar el papel de la corrección en la comunicación escrita. Ahora bien, antes que nada parece razonable preguntarse qué es la corrección. En palabras de Bialystok “con este término nos referimos a la posibilidad de corregir una respuesta después de que se haya formulado, y volver a la línea del proceso del educto” (1978: 189).

Es evidente no sólo que la corrección<sup>15</sup> es un componente del proceso de composición, sino que se diferencia de la corrección de otras destrezas en aspectos tan esenciales como el cuándo, el qué o el cómo, parámetros que delimitan los criterios de orientación de la reparación de la producción escrita desde ángulos diferentes. Pero, al mismo tiempo, comparten peculiaridades entre las que sobresale el para qué, es decir, ¿cuál es la función de la corrección de la producción escrita en el aula de EL2?, “¿corregimos para favorecer el aprendizaje o para evaluar?”<sup>16</sup> La respuesta a esta pregunta no es única y está supeditada a las variables del contexto de aprendizaje y de los aprendientes. Es más, ¿es el alumno consciente de que la corrección y revisión forman parte del desarrollo de la habilidad de la escritura?

En buena medida las aptitudes y técnicas de corrección están vinculadas a unas fases concretas, es decir, la identificación, la descripción y la rectificación de los componentes idiosincrásicos de la interlengua, etapas a las que deberíamos agregar otra de prevención o control. Simultáneamente hay que tener presente

---

<sup>14</sup> Trad. propia.

<sup>15</sup> Utilizamos el término en un sentido amplio, no necesariamente en el ámbito gramatical.

<sup>16</sup> Según el enunciado: *Corregir para aprender vs. corregir para evaluar* de Vázquez (1999: 55).

quién lleva a cabo la corrección, quién decide qué es o no es adecuado o correcto. La frontera no siempre está clara, resulta sin duda más fácil corregir desde un punto de vista gramatical, pero ciertamente éste no es suficiente. Y finalmente las actitudes, si “los textos son evaluados o no para una nota, si corregimos un *test* o examen la nota es inversamente proporcional al número de errores y seguramente los aprendientes están más interesados en la calificación que en la corrección en sí”<sup>17</sup>. Por tanto, podrá haber tantos modelos de corrección como correctores, tipos de aprendientes, actividades o situaciones de aprendizaje, puesto que los criterios no son homogéneos.

Ahora bien, desde un punto de vista didáctico tenemos que puntualizar cómo tratar las producciones, cómo reducir las peculiaridades y favorecer el proceso de creación, y aquí no pueden quedar al margen ni el contexto ni la voluntad del aprendiente de no cometer errores. Somos conscientes de que la reacción ante la corrección no es la misma en todos los aprendientes, así la dimensión emocional es relevante especialmente cuando está asociada al fracaso o a una nota. Averiguar cómo reacciona el aprendiente ante la corrección, cuál es su papel en el proceso, qué hace con los textos corregidos, significa, al mismo tiempo, estimular el aprendizaje activo y buscar tareas de orientación de la corrección a partir de los mismos escritos de los alumnos. Si partimos de que independientemente del criterio, la corrección puede tener efectos positivos en el aprovechamiento y la producción, entonces debe ser un tema explícito en el aula y en el proceso de escritura –sin olvidar que el abuso puede tener efectos negativos– y, a pesar de que sus efectos no son inmediatos, sí puede ayudar al aprendiente a mejorar paulatinamente el proceso compositivo<sup>18</sup>.

Como apunta Königs, los criterios de clasificación de las idiosincrasias de la IL han mejorado entre otras razones desde que “las teorías de aprendizaje suponen que el aprendiente también aprende a través de la evaluación de sus

---

<sup>17</sup> Adaptado de Kleppin (1998: 53).

<sup>18</sup> En el epígrafe *La frase y el texto* sugerimos algunos procedimientos de revisión que mejoren el texto tanto desde un punto de vista gramatical como estilístico.

producciones”<sup>19</sup> (1995: 268). En consecuencia, determinar la naturaleza del error nos exige un comportamiento diferente: ¿qué hacer con los textos?, ¿cómo tratarlos en una fase de postescritura o escritura? Sirva de paradigma de actuación la categorización de Edge, 1989, recogida por Kleppin (1998: 42): “los errores que son producto de algo que no se ha entendido bien o se ha olvidado, por tanto imposibles de detectar por el aprendiente, y que según la opinión del docente no deberían cometer: Los descuidos que el aprendiente mismo puede corregir, por ejemplo, en los textos escritos cuando los revisa o presta mayor atención, y finalmente los que son intentos de expresión de elementos o estructuras que aún no conoce”. La información suministrada a partir de estos criterios nos llevará a un grado de tolerancia y procedimientos de actuación diferentes.

Hablar de corrección y /o prevención significa de igual forma referirnos a la observación, a la aplicación de estrategias o al control consciente que podemos ejercer, como puede ser el empleo de reglas mnemotécnicas ante casos concretos de *fossilización* o la revisión de aquellos puntos que pertenecen al universo de los errores individuales, en definitiva un tratamiento reflexivo y consciente. Tarone recogiendo las aseveraciones de Krashen (1981) y el paradigma del conocimiento dual (conocimiento implícito y el conocimiento metalingüístico o monitor) manifiesta que “el conocimiento metalingüístico, por otra parte, se ‘aprende’ conscientemente por medio de la memorización de las reglas explícitas y de la práctica y la corrección de errores” (Tarone, 1983: 287). En palabras de Baralo “parece más verosímil pensar que la adquisición y el aprendizaje no son dos términos discretos y dicotómicos, sino más bien que se trata de un continuum de las distintas formas de conocimiento. La interfaz de un conocimiento a otro se produce por diferentes mecanismos y procesos entre los que se han propuesto: el uso, la práctica y la concienciación de las reglas del sistema” (1998: 54).

Esto nos lleva a focalizar los diferentes pasos y técnicas de corrección: ¿corregir todo y aportar las soluciones?, ¿marcar los errores y el tipo sin dar la solución?, ¿mejorar lo expresado?, ¿seleccionar frases incorrectas y proponer

---

<sup>19</sup> Trad. propia.

soluciones?, ¿qué comentarios o tono adoptar?, etc. El abanico es amplio, por ende, no es sólo la capacidad de detección y la competencia lingüística de los aprendientes –en el caso de las autocorrecciones– las que nos orientan, sino también el momento y la necesidad de una corrección-aclaración preferentemente selectiva, es decir, plantearse qué es más rentable explicar, qué aspectos debemos destacar del conjunto global del texto o, pensando en los exámenes, cuáles serían los más graves.

Krashen afirma que en el aula se debe atender a los dos procesos (adquisición y aprendizaje) y manifiesta que puesto que “los adultos tienen acceso al proceso de construcción creativa o adquisición del lenguaje” (1977: 145) “la presentación de las reglas gramaticales y la corrección selectiva de los errores sería eficaz para los usuarios del monitor” (1977: 151). Concepto de monitor “según el cual el conocimiento consciente de la lengua puede utilizarse para examinar, modificar o corregir el educto lingüístico” (Bialystok, 1978: 187). Aun cuando no es un tema simple ni hay recetas que garanticen el éxito, sí podemos fomentar la autocorrección en los aprendientes para favorecer la mejora y la autonomía en el aprendizaje. Ésta puede tener éxito, siempre y cuando se cumplan unas condiciones fundamentales para poner en funcionamiento el monitor: *disponer de tiempo suficiente, atender a la forma y conocer las reglas*. Un ejemplo de lo que estamos diciendo es la devolución del texto para que hagan una relectura de su texto o del de su compañero y propongan mejoras, o la clasificación de las peculiaridades significativas, teniendo en cuenta que pueden ser corregidos aquellos aspectos que son producto de deslices o las que en otras sesiones se han aclarado por aparecer con cierta frecuencia, atendiendo a la categorización de Edge (Kleppin, 1998:42).

Si la corrección pretende mejorar la producción del aprendiente y a la vez su autonomía, el hecho de entrenar para que sea él mismo quien se corrija, para que se valga de técnicas de revisión o mejora de sus propios textos, para que se familiarice con unas estrategias, no es improductivo, puesto que lo corregido y

trabajado por uno mismo queda más fácilmente en la memoria<sup>20</sup>. Tanto es así que “el aprendizaje se relaciona con procedimientos mentales no automáticos, reflexivos, basados en la memoria a corto plazo, que suponen un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua” (Baralo, 1998: 59). A la par, la revisión forma parte del propio proceso de escritura.

Al mismo tiempo, la corrección conlleva unas pautas compartidas de actuación que deben quedar claras para los participantes en el proceso, ya sea docente o discente. De ahí que se imponga establecer unas normas en las primeras sesiones –negociables con los aprendientes–: la presentación de los textos; la descripción de las señales utilizadas o marcas de corrección, especialmente si al corregir marcamos las alteraciones sin dar la solución adecuada; el dejar margen en los laterales del texto, de tal forma que se puedan hacer las anotaciones oportunas, etc.

Para que la corrección sea efectiva es indispensable que las marcas o símbolos utilizados no sean un nuevo código para descifrar: ¿qué evidencia cuando subrayamos una palabra o la incluimos en un círculo?, ¿qué significa una *C* o una *P*?, ¿la corrección es una mejora de lo expresado o es una corrección propiamente? De algún modo la corrección es también una cuestión de interpretación, por tanto debe quedar claro, siguiendo a Kleppin (1998), si algo no se corrige y por qué no se corrige, esto debe señalarse de manera explícita en el caso de la expresión escrita.

Del mismo modo, ¿por qué no limitar las peculiaridades antes de que se produzcan atendiendo a algunas de sus variables: entorno, interés, motivación, tipo de aprendiente, hábitos de aprendizaje, elementos lingüísticos, nivel, etc.? En esta línea, Holtwisch (1990), en su artículo “Fehler vermeiden statt Fehler verbessern”<sup>21</sup>, señala la relevancia de la prevención desde una perspectiva psicológica y, en concreto, la atención al entorno de aprendizaje y a los factores

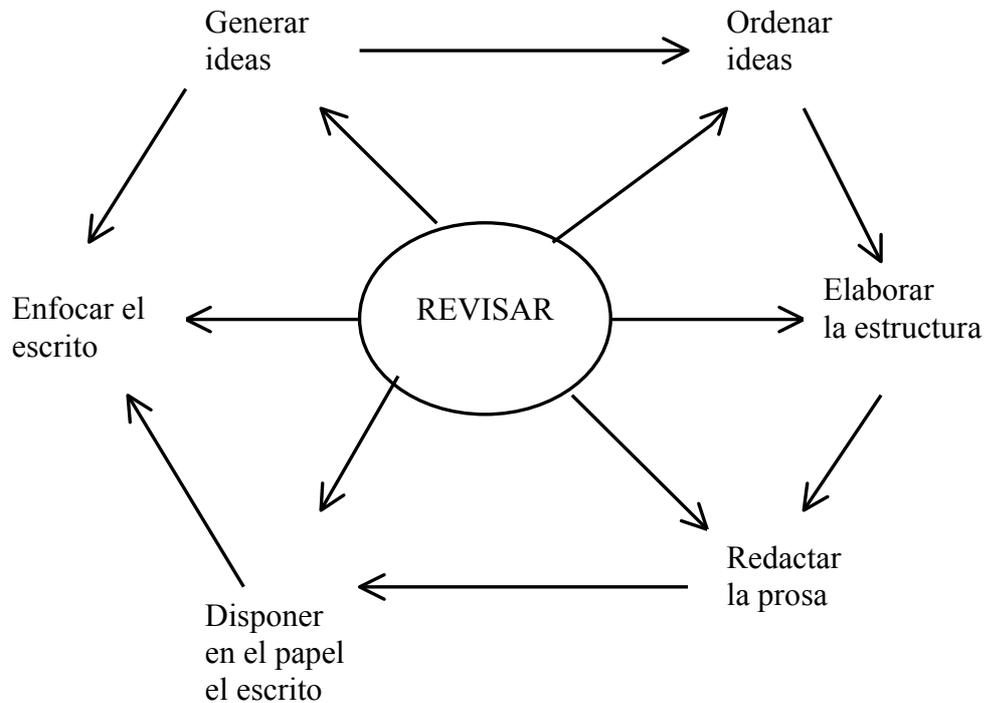
---

<sup>20</sup> En esta línea, véase la guía para revisar un texto que recogemos en el capítulo 5: *Aplicaciones didácticas*, epígrafe: *La frase y el texto*.

<sup>21</sup> ‘Evitar errores en lugar de corregirlos’.

emocionales como elementos determinantes en la retención y como consecuencia en el aprovechamiento y resultado. Por ejemplo ¿es lo mismo redactar un tema con el que me siento identificado que otro que no tiene conexión con mi entorno emocional?

En síntesis, y desde esta perspectiva, hablar de corrección significa aportar herramientas que favorezcan la adquisición de la lengua desde una actitud positiva y puesto que la corrección implica un proceso cíclico, partir de un criterio básico: la revisión y reelaboración de lo escrito como una estrategia más de aprendizaje de esta destreza.



[Esquema extraído de Cassany, 1999<sup>a</sup>:231]

## **Parte II: Variables y aplicaciones didácticas**

En este bloque, *Parte II: Variables y aplicaciones didácticas*, presentamos el ámbito de estudio, las variables de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje; en concreto, el perfil lingüístico, el contexto de aprendizaje, así como la lengua materna y los referentes culturales, aspectos todos ellos que de alguna manera influyen en la L2. A partir del seguimiento del curso de *EII*, y al hilo de las características de éste, señalamos las peculiaridades del desarrollo de la destreza escrita en el aula y extraemos unas conclusiones de las características que apreciamos en el proceso de construcción de comunicación escrita (Capítulo 3: *Descripción de variables*). Finalmente, nos basamos en estos criterios para diseñar actividades que respondan al desarrollo de esta destreza en el aula de ELE (Capítulo 4: *Aplicaciones didácticas*).

### *Capítulo 3. Descripción de variables*

1. *Contexto de desarrollo del estudio*
2. *Perfil de los alumnos y necesidades de aprendizaje*
3. *Descripción general del grupo EII*
4. *Observaciones y apreciaciones del desarrollo del grupo EII y de sus producciones*

### *Capítulo 4. Aplicaciones didácticas*

1. *La voz de las palabras*
2. *La voz de la imagen*
3. *La frase y el texto*
4. *El texto y su imagen*

## Capítulo 3. Descripción de variables

1. *Contexto de desarrollo del estudio*
2. *Perfil de los alumnos y necesidades de aprendizaje*
3. *Descripción general del grupo EII*
4. *Observaciones y apreciaciones del desarrollo del grupo EII y de sus producciones*

### 1. Contexto de desarrollo del estudio

Nuestro estudio está basado en el seguimiento y observaciones de un curso de expresión escrita, nivel superior, en la Universidad Justus-Liebig de Giessen, Alemania, durante el semestre de invierno 2001/02. Los criterios de orientación de este estudio están apoyados en fases de observación previas en otros grupos y cursos que nos han servido como punto de referencia, así como en las conversaciones con colegas y profesores de español como lengua extranjera.

A este respecto, el punto de partida fue el seguimiento durante un semestre de un grupo experimental con estudiantes de nivel elemental. Este reducido grupo –cinco estudiantes– realizó un trabajo complementario de expresión escrita fuera de los contenidos curriculares que se ofrecen en la universidad, paralelamente participaban en seminarios de español. Se les propuso una colaboración voluntaria explicándoles que estábamos interesados en hacer un seguimiento de las dificultades a las que se enfrentaban en el proceso de composición. Se tuvo una primera entrevista con ellos en la que se les pidió su cooperación para entregar los textos semanalmente o cada dos semanas durante un semestre.

A este grupo experimental se le indicó que podrían empezar escribiendo algunas cartas personales; en este sentido, aprovechamos la circunstancia de las relaciones personales que mantenían con hispanohablantes. Puesto que el objetivo era mantener un diálogo con los alumnos sobre los textos producidos, éstos se devolvían *sin corregir*, con notas y subrayando lo erróneo. Había encuentros mensuales para reflexionar sobre el proceso, –previamente ellos habían releído las composiciones y *corregido* lo subrayado como no adecuado en español–, en estos

encuentros unos y otros intentábamos encontrar una posible explicación y *solución* del aspecto señalado; principalmente estos encuentros nos interesaban para considerar qué aspectos deberíamos tener en cuenta en la programación de un curso de expresión escrita.

Se trataba de una reflexión con los aprendientes sobre las idiosincrasias de su sistema, así como el planteamiento y la comparación con su lengua materna: cómo era una determinada estructura o palabra en su lengua, si había sido inferida de otras lenguas o si la autocorrección les había resultado complicada. Asimismo, se comentaba cómo habían llevado a cabo la tarea de escritura, qué pasos habían seguido, de qué conocimientos previos se habían valido, etc. Al mencionarlo aquí pretendemos aclarar cómo esta información nos ha servido de modelo para redefinir nuestra actuación didáctica, así como de patrón para el seguimiento en el grupo de control, *Expresión escrita II*.

En este grupo de control seguimos un procedimiento diferente al mencionado en el grupo experimental, es decir, todos los alumnos escriben sobre los mismos temas, propuestos el primer día de clase, además semanalmente se preparan y revisan los textos en el aula. De tal manera que escriben en casa y en la siguiente clase reciben el texto, normalmente con anotaciones y aclaraciones; en algunos casos, por ejemplo, sólo se les marcan las repeticiones de textos anteriores o se les indica dónde se han equivocado. Así en la clase se analiza el conjunto de la producción, se presta atención a la mejora del léxico, se considera la organización del discurso o un nuevo enfoque del tema y se reflexiona sobre el proceso de composición. Mensualmente o al final del semestre entregan una versión revisada y mejorada de los textos originales. Con esta metodología básica se ha tratado de evitar los casos de textos corregidos que engrosan un archivo que no se vuelve a consultar, además de considerar los posibles avances en relación con los textos anteriores.

Todo esto ha propiciado que durante la clase se haya mantenido un diálogo constante con los alumnos, el objetivo era pedagógico: a) determinar si las

peculiaridades de la interlengua eran producto de un error accidental o equivocación, desconocimiento de una estructura determinada o falta de elementos lingüísticos para participar o colaborar en el desarrollo del tema; b) acentuar los propios estadios de aprendizaje en el que se encuentran y qué estrategias utilizar para mejorar el discurso, reducir los errores y mejorar las producciones; c) igualmente, constatar si las tareas de preescritura y postescritura habían repercutido en la producción, y comprobar si en la composición se habían seguido técnicas para activar ideas u organizar el discurso; d) servir de reflexión continúa sobre el proceso de escritura y su desarrollo; e) y, finalmente, integrar conscientemente al alumno en su propio proceso de aprendizaje, qué hace y cómo lo hace.

Sobre este grupo de control, *Expresión escrita II*, semestre de invierno 2001/2002, cabe señalar que no se pretendía que éste fuera objeto de estudio, sino que fue con posterioridad y ya terminado el curso cuando se decidió que serviría como modelo en este trabajo, tanto es así que aquí describimos las líneas que se siguieron dentro de la programación general del curso. Por ello, partimos a posteriori de las encuestas, entrevistas y *test* que habíamos realizado durante el semestre para delimitar el contexto de los alumnos, las variables individuales y de grupo así como de aprendizaje. Así comprobamos que en el grupo que nos ocupa, *Expresión escrita II*, se mantenían las constantes y variables de cursos anteriores y, especialmente, nos ha llevado a revisar nuestros planteamientos previos y centrarnos en los puntos problemáticos de la expresión escrita detectados a lo largo del curso<sup>1</sup>.

La metodología de trabajo en el aula, el diálogo con los alumnos, los cuestionarios realizados en tres fases, al principio, durante y al final del semestre, tanto de forma oral como escrita, y, finalmente, las producciones escritas de estos alumnos –textos producidos a lo largo del semestre, unas catorce semanas, y con

---

<sup>1</sup> Véase en el *Anexo 1* los cuestionarios que hemos tomado como modelo: *Estrategias de aprendizaje, Reflexión sobre estrategias para la mejora de la escritura y Recogida de datos sobre experiencias respecto a la expresión escrita*.

una media de cuatrocientas palabras– nos remiten a criterios y observaciones que plasmamos a lo largo del desarrollo de nuestro estudio.

## **2. Perfil de los alumnos y necesidades de aprendizaje**

El grupo de alumnos al que hacemos referencia remite a los parámetros generales de los estudiantes de la misma especialidad en la universidad: jóvenes alemanes entre 22 y 27 años. Ahora bien, también nos encontramos con alumnos mayores que después de trabajar durante unos años deciden seguir estudios universitarios o, incluso, jubilados, en este grupo participa un profesor de francés jubilado. Al mismo tiempo, y aunque podríamos hablar de un grupo monolingüe, no podemos olvidar un grupo de estudiantes cuya lengua materna no es propiamente el alemán, principalmente son estudiantes de origen turco, ruso, italiano o portugués. Hay que matizar especialmente este aspecto, ya que se podría considerar también el alemán como una segunda lengua materna, puesto que estos estudiantes han crecido y estudiado en Alemania, es decir, han aprendido alemán paralelamente a su primera lengua. En su formación escolar y universitaria, el alemán ocupa un lugar preferente como lengua de comunicación fuera del entorno familiar, en éste la lengua de comunicación suele ser la de los padres. En definitiva, podríamos caracterizarlos como hablantes nativos de dos lenguas. En el conjunto del grupo, las variables de estos estudiantes no son significativas y, aunque se han tenido en cuenta, no se mencionan aquí como tales.

Evidentemente, al encontrarnos en una universidad alemana, hablamos de una situación de ausencia de inmersión, así como de un contexto institucionalizado y guiado de aprendizaje de la L2. Estos estudiantes tienen el español como materia principal o secundaria en sus estudios, y algunos son alumnos de lo que en España se denomina de *libre configuración*. El español es la tercera o cuarta lengua que aprenden, el inglés es la primera lengua que han aprendido en la escuela, seguido del francés, en algunos casos el italiano o el portugués, pero ya en la universidad o por intereses privados. La mayoría ha

aprendido español en la universidad, en el primer semestre; ahora, se encuentran entre el séptimo o noveno semestre. Hay que hacer notar, sin embargo, que casi todos ya han estado en países de lengua española, estancias de un semestre para completar sus estudios o de un mes para hacer un curso de lengua o, simplemente, de vacaciones. Lo cual apunta a un español adquirido tanto en circunstancias institucionales como en la vida cotidiana. Es preciso mencionar, además, que todos los alumnos están siguiendo regularmente cursos de práctica de la lengua, cultura o literatura latinoamericanas o españolas, clases que son impartidas tanto en alemán como en español por diferentes docentes.

A parte de sus estudios, tienen intereses en aspectos socioculturales de Hispanoamérica y España, en algunos casos también disponen de información muy detallada sobre la economía, la música, la política, la educación o la vida cotidiana. No deja de ser significativo que el ámbito del español se presenta como una perspectiva futura de trabajo, es decir, el marco profesional pasa, probablemente, por las relaciones comerciales o internacionales con países de habla española.

Es evidente que, al estar nuestro papel repartido entre la labor del investigador y la del profesor –tal es así que nuestro estudio sigue los pasos de nuestra labor docente y reflexiona sobre ésta–, hemos llegado a algunos resultados del análisis de las encuestas sobre las necesidades de la escritura del grupo de *Expresión escrita II*, al que a partir de ahora llamaremos *EII*. Juzgamos que las encuestas realizadas en las primeras semanas del curso podrían ayudarnos a determinar y delimitar, especialmente, las experiencias que habían tenido con la expresión escrita tanto en español como en otras lenguas. Al mismo tiempo, los cuestionarios y diálogo sobre estrategias de aprendizaje, en general, podrían orientarnos para tomar decisiones en cuanto a la selección del material o a la secuenciación didáctica en el aula.

Del examen de las encuestas, en primer lugar, se desprende que las necesidades de escritura de la L1 en la vida cotidiana se centran en la escritura de

notas, listas de compra, invitaciones e impresos. En las relaciones personales, señalan que predomina el uso del correo electrónico e internet y, principalmente, que escriben al realizar tareas vinculadas con la universidad como tomar apuntes, hacer y preparar exámenes, trabajos, etc.

De esta manera, la escritura en español se utiliza poco o nada en la vida cotidiana, si bien en los contactos con hablantes de español actualmente es internet el punto de referencia de la correspondencia privada; de ahí que podamos considerar la escritura más como instrumento para aprender, memorizar estructuras o datos, preparar cursos, en definitiva tareas académicas. Hay que señalar que si lo comparamos con el uso de la expresión oral, hemos de apuntar que la expresión escrita, en este caso, requiere y se le dedica más tiempo.

Las diferencias entre el uso de la L1, el alemán, y la L2, el español, son evidentes; vienen marcadas tanto por la situación de no-inmersión como por el contexto educativo. Asimismo, la posible limitación léxica y gramatical, la falta de seguridad y la constante preocupación por el estilo y corrección determinan que el uso de la expresión escrita en español se limite a actividades propiamente ‘obligatorias’ y pocas veces relacionadas con actividades lúdicas o placenteras. Constatamos también que a la hora de escribir un texto encuentran similitudes en ambas lenguas, en aspectos relacionados con el estilo y la puntuación así como con el contenido y la organización de las ideas.

Parece interesante añadir, por último, que el uso de la escritura, tanto en una lengua como en otra, tiene un carácter práctico y en ambos casos, principalmente, relacionado con los seminarios de la universidad. En lo que atañe a la escritura en español, estas apreciaciones nos sugieren que podría ser conveniente, para completar estas necesidades académicas, integrar en los contenidos de futuros cursos y programaciones objetivos y materiales del Proyecto ADIEU que están destinados precisamente a *desarrollar aspectos relacionados con la escritura académica* (Vázquez, G. 2001a). Ahora bien, no debemos olvidar que estos alumnos están construyendo la competencia

comunicativa en español y que, como nos demuestran los textos producidos durante el curso, necesitan desarrollar otras capacidades para crear desde textos narrativos pasando por argumentativos hasta descriptivos. En breves palabras, son alumnos que aprenden español y que al mismo tiempo deben cumplir unos requisitos académicos para completar sus estudios.

### **3. Descripción general del grupo EII**

El grupo *EII* es un curso de expresión escrita que forma parte del currículum académico de los estudios de *Magister* y Lenguas Modernas aplicadas a la Economía, además de ser un curso que sirve de práctica para el examen final de carrera. Es decir, es uno de los cursos de lengua práctica que se puede elegir para conseguir los créditos necesarios de la carrera y a largo plazo pensando en el examen final donde la expresión escrita es materia obligatoria. Como ya hemos apuntado, los alumnos se encuentran en la fase final de sus estudios, lo que supone que en uno o dos semestres harán el examen final de carrera<sup>2</sup>.

Este grupo *EII*, Semestre de invierno 2001/02, está compuesto de quince estudiantes: poseen un buen dominio del español oral y escrito; han recibido instrucción formal con regularidad, los contenidos funcionales y gramaticales son conocidos; asimismo están familiarizados con el código lingüístico del español. Si bien, como apreciamos con frecuencia en los textos recogidos en el *Anexo 4*, hay aspectos que no están totalmente consolidados, tanto por lo que se refiere al código como a los procesos de composición.

De la misma manera, el nivel y la media de años que llevan aprendiendo español implican que tienen una estructura mental consciente del sistema de la lengua y que se han enfrentado con frecuencia a situaciones comunicativas muy variadas. De ahí que no sea desacertado apuntar que disponen de recursos para

---

<sup>2</sup> En el anexo 3 hemos incluido ejemplos del tipo de examen para este curso y para el examen final de carrera que se realizó en el último semestre de invierno 2002/03.

eludir o buscar otra alternativa, si no se sienten seguros o si quieren pisar terreno firme y no arriesgarse ante estructuras o usos no consolidados.

Todo ello implica que se trata de alumnos que necesitan practicar progresivamente las destrezas escritas para dar respuesta a necesidades académicas y formativas inmediatas; de hecho, la programación del curso se basa en una tipología amplia de textos y temas, atiende tanto al uso de la lengua, a la comunicación, como a la adecuación y a los aspectos formales desde un punto de vista gramatical. No cabe duda de que es una programación flexible<sup>3</sup>, tanto por lo que se refiere a los temas como al tipo de textos, de ahí que sean los mismos alumnos los que los propongan según sus intereses o necesidades y que sea un esbozo de programación.

Así y en cuanto a los temas<sup>4</sup>, apuntaremos que son libres, propuestos de común acuerdo con los alumnos al principio del semestre, según intereses individuales o de grupo. Con todo, es cierto que al ser las propuestas demasiado generales ha habido una reorientación en el tratamiento del tema o estructura para adaptarlos a los géneros textuales. Asimismo, la elección e intereses en los primeros días del semestre fueron matizándose a lo largo del mismo, e incluso algunos quedaron descartados o se incluyeron otros. A este respecto constatamos que los temas alejados de los intereses del alumno o que fueron planteados sin tareas previas dieron como resultado descripciones generales y poco elaboradas, con poca implicación por parte del alumno.

Los modelos textuales trabajados engloban ámbitos de uso amplio que remiten al contexto específico de la universidad o que surgen de la realidad socio-cultural del español o del entorno de los propios estudiantes, de ahí que se tenga en cuenta el desarrollo, por ejemplo, de capacidades narrativas, argumentativas o descriptivas. A lo largo del curso (catorce semanas) han escrito una media de diez textos por persona, no obstante, hay que indicar que diez lo han hecho con

---

<sup>3</sup> Véase en el *Anexo 2* un ejemplo de la programación general a la que nos referimos.

<sup>4</sup> Véase en el *Anexo 2* los temas que fueron propuestos por los alumnos en las primeras clases.

constancia y regularidad, los cinco restantes no han asistido regularmente e incluso no han llegado a finalizar el curso<sup>5</sup>.

Conviene resaltar que aunque hablamos de grupo, las tareas de escritura se han realizado individualmente en casa y los textos son material de trabajo en el aula, de ahí que en cada sesión se realicen generalmente tareas de preescritura y postescritura, es decir, presentación de aspectos teóricos sobre la expresión escrita, preparación del tema y análisis de las peculiaridades individuales y de grupo.

Por otra parte, puesto que la competencia lingüística de los alumnos es heterogénea y nos encontramos ante un grupo reducido, se ha hecho hincapié en la necesidad de una reflexión individual de los procesos y estrategias para mejorar los procesos compositivos, por un lado, y las necesidades lingüísticas, por otro. De ahí, la relevancia que han tenido las tareas de revisión y auto-revisión de los textos, de tal manera que nos sirvieran para dilucidar ante qué tipo de dificultades nos encontrábamos o que fallos de planificación u organización del discurso apreciábamos.

Por ello, hemos considerado necesario en este curso fomentar el desarrollo y empleo de estrategias que se centraran más en el contenido y la progresión del discurso que focalizar el curso en el análisis de errores. En cierto modo, se ha pretendido desviar la atención del alumno, su obsesión por el error, que el alumno estuviera más preocupado en lo que dice y cómo lo dice, en el desarrollo de la capacidad creativa, así como en la integración de contenidos trabajados en otros cursos. Sin embargo, al existir una preocupación insistente para que el docente corrija los errores y por la necesidad de eliminarlos, un aspecto que no pasa nada desapercibido en las clases, en algunas sesiones el análisis de errores ha monopolizado la programación de la clase.

---

<sup>5</sup> Véase en el *Anexo 4* los ejemplos de las producciones del grupo.

Esto se entiende mejor si pensamos en el contexto del curso: a largo plazo, se trata de superar un examen final donde el número de faltas influye significativamente en la nota. Lo cual evidencia, probablemente, que sea el ámbito gramatical al que los alumnos prestan a primera vista mayor atención, cumpliendo un papel secundario las cuestiones relacionadas con el desarrollo de la habilidad y procedimiento de escritura. Es más, escribir bien en español se reduce, en algunos casos, al conocimiento gramatical que se posee y a la competencia comunicativa que se transfiere del código oral al escrito y, especialmente, a no cometer errores.

Por lo que concierne a la estimación que estos alumnos tienen de las peculiaridades de su interlengua en general, se corresponde en cierto modo con las valoraciones por las que se ha pasado en el campo científico. En efecto, las definiciones del error son del tipo: *algo que alguien dice/ escribe que no es correcto..., todo tipo de faltas..., algo no correcto..., algo que no se corresponde a la gramática o el uso del español..., frase mal estructurada..., todo lo que es incorrecto...*; como apreciamos, son definiciones en términos negativos. En otros casos, podemos percibir que el alumno considera sus peculiaridades como elementos que manifiestan su proceso de aprendizaje o como una herramienta más de aprendizaje: *algo que me muestra que tengo que aprender más..., es la posibilidad de darme cuenta en qué partes de la lengua tengo que trabajar más..., una oportunidad de aprender una lengua..., hoy pienso que cada persona hace faltas para aprender de ellas, antes era algo horrible para mí pero ahora pienso que se puede aprender más..., me muestra donde tengo que aprender más...*<sup>6</sup>.

Consideramos que estas apreciaciones no aluden exclusivamente a errores que afectan al código, sino al error en un sentido más amplio, de tal manera que el mismo aprendiente es consciente de que el proceso de composición le plantea dificultades que se plasman en sus escritos y que puede aprender partiendo de ellas.

---

<sup>6</sup> Estas apreciaciones han sido extraídas de los cuestionarios pasados en clase o expresadas oralmente durante la clase.

Finalmente, conviene señalar que hemos aprovechado herramientas técnicas de trabajo como el ordenador y el correo electrónico; por un lado, las redacciones me fueron enviadas por internet varios días antes de la clase y, por otro, el ordenador nos ha servido para facilitar la revisión de los borradores y rentabilizar las dimensiones de la escritura.

#### **4. Observaciones y apreciaciones del desarrollo del grupo *EII* y de sus producciones**

¿Qué planteamientos subyacen en la experiencia enseñanza-aprendizaje de la escritura en grupos como el descrito? En primer lugar, se establece un vínculo teórico-práctico entre la adquisición desde un punto de vista teórico y la realidad del aula. En segundo lugar, el seguimiento de un curso ofrece información sobre la experiencia de aprendizaje y aporta criterios para el diseño de tareas en el aula real. Además, se constata que la escritura como instrumento para aprender la L2 pone en evidencia la existencia en un mismo aprendiente de una competencia comunicativa y lingüística heterogénea. Y, finalmente, la improvisación por parte del docente en el planteamiento de tareas o en la secuenciación didáctica aclara, seguramente, la falta de colaboración del aprendiente en el desarrollo de la tarea.

¿Cómo se reflejan estos aspectos en la producción de estos aprendientes?, ¿cuáles son las constantes en la conducción del proceso de escritura? Para dar respuesta a estos interrogantes nos apoyamos en experiencias previas, en la afirmación de los propios aprendientes expresadas de forma oral y escrita, así como en las observaciones de clase y, de especial manera, en los textos producidos por los alumnos. Estas aportaciones nos definen directrices a la hora de introducir variables en la programación de nuevos cursos y en el diseño de tareas o material didáctico elaborado.

Como hemos mencionado, las dificultades lingüísticas es una de las preocupaciones permanentes de nuestros alumnos. En el desarrollo del curso

constatamos que existen índices alejados del sistema del español, formas que los aprendientes no han consolidado totalmente, si bien se desprende que en muchos de los casos conocen el mecanismo de funcionamiento. Por eso, al delimitar las causas de tales peculiaridades sólo podemos apuntar tendencias y aproximaciones, e insistir, una vez más, en que muchas de las deficiencias se reducirían dedicando una lectura consciente y atenta a la revisión del escrito.

Veamos algunos ejemplos de alteraciones gramaticales. No deja de llamar la atención que a pesar de la frecuencia de uso y de la rentabilidad de la expresión del deseo o la persuasión, se detectan dificultades lingüísticas, explicables por la falta de atención, despiste o aplicación inadecuada de la regla, en estructuras tan comunes como las siguientes: *\*También es necesario que aprueban que saben aplicar la legislación de la UE en sus propios sistema (T. 3)<sup>7</sup>, \*Espero que esta publicidad es capaz de mantener a distancia muchas personas de los cigarillos (T. 20), \*Tienen una relación secreta y no quieren que el resto de la familia se da cuenta de esto (t. 48).*

Por otro lado, algunos casos de estructuras o formas fosilizadas necesitarían un tratamiento específico, baste como prototipo el uso de los tiempos en la expresión de la condición. Encontramos alteraciones que nos especifican que la estructura se presta a la fosilización, aunque se conozcan, en teoría, los parámetros de funcionamiento: *\*Tampoco no sería una catástrofe si al final hablaríamos tan sólo una lengua en todo el mundo (T. 40), \*Siento tener que decirles que hasta hoy no me han acreditado ni una peseta del dinero prometido y les sería muy agradecido si lo harían en la próxima factura (T. 37), \*Si sería posible me gustaría también que nos envíen material publicitario para hacer publicidad para sus vinos aquí en Alemania (T. 31).*

Al aprendiente de lengua materna alemana le resulta familiar la expresión de la condición junto a las coordenadas condicionales, si bien el esquema temporal difiere de manera considerable de su lengua materna, lo cual puede

---

<sup>7</sup> Entre paréntesis mencionamos el texto al que corresponden las muestras. Véase el *Apéndice 1*.

añadir una dificultad apreciable para elegir la forma apropiada. Estas anomalías son más frecuentes de lo que se podría esperar en el nivel del grupo *EII*, favorecidas principalmente por el paradigma e inferencias de la LM, en la medida en que se produce un conflicto entre la condición y el tiempo condicional, y por las mismas exigencias sintácticas del sistema lingüístico del español.

Ahora bien, junto a estas muestras erróneas, encontramos, en otros alumnos del mismo grupo, que estos parámetros han quedado automatizados y han escapado de la sombra de la fosilización en sus producciones. Parece razonable pensar, por las razones aducidas anteriormente, que es un indicio de lo que estos aprendientes han aprendido a categorizar en español: *A mi entender muchas personas fumarían menos si no hubiera publicidades de cigarrillos (T. 20)*, *Si las negociaciones se prolongaran a causa de ese desacuerdo sería cruel para los demás cuya entrada en la UE también se retrasaría (T. 3)*, *La ironía es que Enma podría comprender todo igualmente si no fuera tan cegado por su egoísmo (T. 9)*.

Resumiendo, estas dificultades lingüísticas pueden ser explicadas por inferencia de la estructura alemana u otras lenguas al español o por la misma situación enunciativa. Las concordancias anómalas –masculino-femenino, singular-plural– y las alteraciones ortográficas, sin embargo, pueden atribuirse a la falta de concentración o al desinterés por el mensaje en sí, así como a la improvisación y no siempre al desconocimiento del código. Aunque estas desviaciones nos llamen la atención desde una dimensión gramatical, no es precisamente en esta parcela donde apreciamos las dificultades de las destrezas escritas, sino en un marco más amplio que remite al conjunto de los procesos compositivos propiamente dichos.

Consideramos que las dificultades a las que nos enfrentamos en este tipo de cursos pasan más por alteraciones del discurso, omisión de elementos o estructuración de ideas, en gran medida por la falta de planificación y revisión del escrito por parte del aprendiente. Igualmente, en la tarea didáctica del docente la

ausencia o inadecuación de tareas previas a la textualización o posteriores a ésta se dejan entrever en las producciones.

En cuanto a la organización y estructuración del discurso, con frecuencia apreciamos la repetición de un determinado marcador en el conjunto de los textos frente a la escasa utilización de otros parámetros con semejantes valores; posiblemente, esto es reflejo de la transferencia docente y de la reiteración de modelos en actividades y tareas. En las producciones de nuestro grupo de aprendientes, prevalecen unos exponentes comunes, se percibe una preferencia por los operadores más neutros como, por ejemplo, *aunque*, hasta aparecen en una misma línea o texto sin introducir otras variantes: *Aunque en los dos países la gente diga voy a estudiar lenguas y aunque los nombres de las carreras en los dos países se parezcan mucho o sean iguales, el sistema son bastante diferente [...]* *Aunque por un lado el sistema de estudios alemán sea mucho menos organizado que el español y pueda llevar al estudiante a vivir varios años llenos de pereza (T. 37)*. Incluso algunos textos carecen o presentan escasas señales de cohesión o elementos que hagan la lectura menos difícil (p. e.: T. 16, 30 ó 50), lo que supone una acumulación de frases y falta de progresión temática en el escrito.

Es cierto, también, que en el registro informal nativo constatamos esta misma tendencia, si bien en los textos escritos más cuidados, principalmente por razones estilísticas, predominan otros marcadores lingüísticos más variados. Tanto es así que no podemos olvidar el papel fundamental que cumplen estos exponentes dentro del discurso: son apoyos lingüísticos que dan coherencia y orientan la descodificación del mensaje en un sentido u otro, de tal manera que las producciones sean adecuadas al contexto al que se refieren. Por ello, consideramos que estas repeticiones se pueden evitar si se presta atención a las tareas de revisión o se utilizan plantillas o esquemas.

También hallamos en los textos una variada gama de estrategias discursivas basadas en operaciones lingüísticas múltiples, con los mismos parámetros y valor semántico que en el sistema nativo; de hecho, consideramos

que el aprendiente los utiliza infiriendo del contexto la posible reacción del interlocutor, incluye sus interpretaciones en el contexto social e intenta evitar conflictos al exponer sus argumentos. De ahí que no sea errado considerarlas *fórmulas convencionales de cortesía social*, entendiendo la cortesía “como fruto de la necesidad humana de mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales y su manifestación externa sería el conjunto de «maniobras lingüísticas» de las que puede valerse el hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no son coincidentes” (Escandell, 1995: 33).

Es presumible pensar que éstas deben haber sido inferidas de la lengua materna y del conocimiento lingüístico que ya posee por haberlas adquirido previamente. Éste es el caso de paradigmas del tipo *admitamos que* (T. 19), *no es que* (T. 38), *no se puede negar que* (T.18), *no quiero decir que* (T. 8). Así al usar *no quiero decir que* se reinterpreta lo dicho y se insiste para que no resulte una amenaza para el receptor. Podríamos considerarlas una forma de *cortesía estratégica*, condicionada por el receptor, e implica el deseo de no resultar descortés ante una afirmación con argumentos demasiado directos.

Evidentemente, estos parámetros también están en relación con los diversos tipos de aprendientes en su papel de escritores y su competencia estilística en la fase de revisión. Esto último nos lleva a plantearnos, al mismo tiempo, que en el desarrollo de las destrezas escritas juega un papel importante la actuación del aprendiente en las diferentes etapas de la escritura y la lectura. En particular, les permite trabajar con elementos conocidos e integrarlos en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. De tal modo que el hábito de escritor y lector, independientemente de la lengua, aporta un bagaje aprovechable a la hora de verbalizar las ideas o pensamientos. Consideramos que muchos de los recursos de los que se han valido los alumnos para transmitir sus pensamientos e ideas se han apoyado en conocimientos previos adquiridos, posiblemente, junto con la lengua materna u otras lenguas.

¿Qué hemos echado de menos o qué fallos percibimos en la secuenciación didáctica? Entre otros, consideramos que, al realizarse principalmente las tareas de escritura en casa y no en clase, desaprovechamos claramente la observación directa del proceso de textualización y con ello, por ejemplo, hasta qué punto el aprendiente ha acudido a lo trabajado en clase o cómo se había enfrentado al desarrollo del tema, dónde se detiene, qué le plantea mayores dificultades, etc.

Nos aclararía casos anecdóticos de por qué dentro del conjunto de los textos de un alumno (T. 16-21), que suele entregar textos poco elaborados e inmediatos, nos encontramos de pronto un texto (19) alejado totalmente del estilo y de la dinámica del resto de sus producciones, no por el hecho de no presentar errores gramaticales, sino especialmente porque es un texto propio de un escritor más experimentado. Lógicamente, al no haber seguido el proceso de textualización, tendremos que aceptar que éste ha sido producido por el aprendiente en cuestión.

También evitaríamos que en algunos casos –como podemos apreciar en los textos referidos al tema de la Unión Europea– simplemente *copiaran* la información de un artículo o informe, o que encontráramos en los textos expresiones como *mantener el acervo comunitario* (T.17, 42 y 49), cuyo significado ningún alumno pudo aclarar cuando aludimos a ello en clase. Por otro lado, consideramos que al resultado de estas producciones en concreto ha contribuido de manera especial la toma de decisiones del docente. Es decir, fue planteado como una *redacción*, entendiendo ésta en el sentido de *Escriba un texto sobre la UE*. Por tanto, habría sido más adecuado favorecer la producción considerando y orientando la tarea de la escritura a través de una secuenciación didáctica coherente que implicara el desarrollo integrado de otras competencias, por ejemplo buscar ideas, revisar un escrito, o de otras destrezas como la lectura.

Por otro lado, comprobamos que la entrega de los textos corregidos desde el ámbito gramatical satisfacía a los alumnos sólo a corto plazo, en los primeros momentos, como un índice del conocimiento del código. Sin embargo, a largo

plazo no repercutían en el *saber hacer* ni en el desarrollo de la habilidad de la escritura. Además, echamos de menos producciones sugerentes y creativas, achacables a falta de reactivación de ideas en la secuencia docente. Asimismo, evidenciamos que los alumnos habían seguido preferentemente un proceso lineal más que recursivo ya que nos entregaban borradores no textos finales, es decir, las estrategias de apoyo parecen obviarse.

Sin embargo, este procedimiento –escribir en casa– en cierto modo enriqueció otras fases de la escritura en el aula, de tal forma que pudimos establecer un diálogo con los alumnos sobre lo que estaban haciendo y cómo lo hacían, considerar cómo trabajan sus compañeros y analizar las producciones, es decir, dedicarnos expresamente a las fases de preescritura y postescritura. Además, al partir de un procedimiento metodológico basado en la guía del proceso de composición y en el diálogo con los alumnos, obtuvimos progresivamente mejores resultados que en cursos anteriores.

Finalmente, el conjunto de estos factores invitan a pensar que al ser la escritura una destreza que se practica poco en la vida cotidiana, –motivada en este caso más por cuestiones de tipo académico que placentero–, se mantienen hábitos que son difíciles a veces de arrinconar y que por tanto necesitan una atención especial en el procedimiento didáctico formal. De esta forma en el capítulo siguiente sugerimos tareas que potencien y *conduzcan gradualmente* la producción, que presten atención a la creatividad, la estructuración de ideas y a las diferentes etapas del proceso de producción.

## Capítulo 4. Aplicaciones didácticas

1. *La voz de las palabras*
2. *La voz de la imagen*
3. *La frase y el texto*
4. *El texto y su imagen*

A partir de las valoraciones y criterios precedentes, planteamos la necesidad de poner mayor énfasis en el tratamiento global de las tareas de expresión escrita, y más expresamente en su plasmación en grupos como el descrito. Como hemos puesto de manifiesto en nuestras observaciones, las producciones son relevantes desde el momento en que dan información del estado en el que el aprendiente se encuentra; al mismo tiempo, son indicios que nos sugieren actividades para subsanar los problemas que surgen en el discurso escrito y así favorecer estrategias de producción.

Por nuestra experiencia, consideramos que es más rentable centrarse en el conjunto de los procesos que favorezcan la producción escrita que en los aspectos puramente gramaticales –parece verosímil pensar que estos últimos son aspectos que necesitan una categorización consciente para aprehenderlos y que remiten a distintos niveles de aceptabilidad–. Especialmente, consideramos que es útil atender al desarrollo de estrategias de producción y, asimismo, propiciar la reflexión continua del aprendiente sobre lo que hace y cómo lo está haciendo.

Bajo estas premisas, la secuenciación y concepción de tareas que mejoren la IL en la producción escrita requiere prestar atención también a la selección del material didáctico, como recurso previo y recurrente en todo el proceso, e implica, al mismo tiempo, integrar otras destrezas de forma natural. En las propuestas didácticas que siguen hemos concedido un papel relevante a la destreza lectora, por considerar que es un recurso para ampliar conocimientos y contribuir a enriquecer el léxico.

Proponemos actividades modelo que pueden realizarse en diferentes momentos del proceso de composición y que no son exclusivas de una fase. No siguen un criterio homogéneo ni una secuenciación en el aula, el criterio que las une es atender a las deficiencias que solemos encontrarnos en la IL de nuestros aprendientes y servir de prototipo al tratamiento de la expresión escrita en su conjunto. Especialmente, hemos destacado las peculiaridades del sistema no nativo y la complejidad del código escrito, de ahí que hagamos mención explícita a la rentabilidad de tareas de pre y postescritura. Se han tenido presentes las actividades de superación de dificultades o accionamiento de la creatividad, así como la práctica de la tipología textual. Igualmente, se pretende familiarizar al aprendiente con el complejo proceso de escritura. Sirvan, pues, los criterios y directrices expuestos en los capítulos precedentes como complemento a los recursos y tareas que vamos a ejemplificar.

## 1. La voz de las palabras

1. Va a leer un texto sobre Asturias, una región del norte de España. ¿Qué sabe de esta región?, ¿qué información supone que le ofrecerá el texto? **Hable** con su compañero sobre cómo se imagina el lugar y qué sospecha que puede encontrar allí.
2. Ahora **lea** el texto y subraye lo que no entienda.
3. **Determine** qué datos de los que aparecen en el texto son importantes para alguien que va a pasar allí una semana de vacaciones.
4. **Haga** una lista de los lugares interesantes para visitar, las costumbres, la gastronomía y las curiosidades que el autor del artículo menciona.
5. **Comente** con sus compañeros si Asturias podría ser el destino de uno de sus viajes, justifíquelo.
6. A continuación, **imagine** que usted ha estado de vacaciones en esta región y que ha escrito un diario de viaje.
7. **Narre** por escrito sus vacaciones. Además, en el relato le sugiero incluir al menos alguno de los siguientes puntos:
  - Tuvo un pequeño accidente
  - La primera noche la pasó durmiendo en la estación
  - Le robaron parte de su equipaje
  - Se encontró con alguien famoso
  - Se perdió en uno de los valles, etc.
8. **Lea** el relato de uno de sus compañeros. **Considere**, por ejemplo, si ha integrado información del texto a su relato o si el relato resulta creíble.
9. **Comente** si ha comprendido adecuadamente lo que su compañero ha narrado o por el contrario le ha

sido difícil seguir la lectura.

10. **Reflexione** sobre la organización y desarrollo del tema. Si lo considera necesario, aconseje a su compañero cómo puede mejorar su producción.

Para esta actividad de expresión escrita tomamos como punto de referencia el ámbito de las experiencias personales y, en concreto, el socorrido tema de las vacaciones. Pensemos, por ejemplo, en un grupo de alumnos habituados a pasar sus vacaciones viajando e interesados por seguir completando sus conocimientos de español. Como prototipo proponemos narrar unas vacaciones en Asturias (puntos 6 y 7). Para las tareas previas (puntos 1-5) facilitamos el siguiente texto que resume las características más destacadas de la región en cuanto a paisaje, costumbres, tradiciones, arte, curiosidades, etc.:

### Asturias

Tierra, cielo, gente: Asturias es una unidad indivisible, cuya historia sólo puede explicarse en atención de todos sus componentes. ¿Hubieran podido los primitivos astures resistir tan fieramente el empuje de las legiones romanas de no haber contado con sus agrestes montañas? Sin duda no. Pero, puesto que lo pudieron hacer e hicieron, templaron un alma bravía como pocas. Ella habría de volverse a fundir con el paisaje siglos más tarde, en 722, a la hora de rechazar a otros invasores no menos aguerridos: los árabes. La mítica figura de Don Pelayo, al frente de sus atrincherados visigodos, marcaría el comienzo de la Reconquista. Avanzó luego ésta hacia tierra castellano-leonesa y Asturias regresó poco a poco a sí misma de nuevo.

Siglos de existencia escasamente comunicada, y por ende autónoma, han hecho del pueblo de Asturias una comunidad singular, consciente de contar, a su escala, con todos los elementos necesarios para la constitución de un cuerpo social pleno.

Describamos a grandes trazos esta tierra empezando por decir que sus 10.564 kilómetros cuadrados son de franco predominio montañoso, sólo roto en su zona media por una depresión longitudinal: la cuenca de Oviedo. Sus elevaciones, propias de la cordillera Cantábrica, se alcanzan de norte a sur hasta alcanzar León. Al este cuenta con altitudes superiores a los 2.500 metros: son los Picos de Europa.

Los ríos asturianos son cortos y caudalosos: el Sella, el Nalón y el Navia son los principales. El clima, muy húmedo, favorece una abundante

vegetación. Los bosques son generosos: Muriellos cuenta con el robledal más importante de Europa, no obstante, la tala masiva y la ambición maderera han impuesto hoy los pinos y eucaliptos en las tierras bajas.

La estructura económica asturiana es diversificada. Tanto el sector primario como el secundario son importantes, dedicándose a cada uno de ellos un tercio de la población activa. La agricultura proporciona trigo, maíz, escanda, patata... y el manzano, del que se obtiene la sidra. En las zonas altas, los pastos ayudan a mantener considerable ganadería bovina, y también ovina.

Asturias («Asturies», como se dice en el bable que los asturianos heredaron de la lengua leonesa) es, en cambio, un destacado centro minero-industrial. La hulla de la cuenca del Nalón sustenta una fuerte industria siderometalúrgica (cinc, aluminio), concentrada en los núcleos principales de la zona central: desde la costa de Avilés y Gijón hasta el contorno de Mieres. Esta concentración industrial da cuenta también de los principales núcleos urbanos, alcanzando la zona densidades de hasta 400 habitantes por kilómetro cuadrado.

Cuenta la región asturiana con una vieja e importante riqueza monumental. Entre sus primeras y más impresionantes muestras habrá que contar con la ciudad protohistórica del Castro de Coaña, en el valle del Navia. Pero, propiamente hablando, el monumento asturiano más antiguo es el templo de Santiendes de Pravia. En efecto, el interés de Covadonga, cuna de España, no reside en sus monumentos, más próximos en el tiempo, sino en la histórica cueva y en la belleza exuberante del sitio en que se

emplaza, punto obligado de paso para el peregrino en tierra astur.

Hablar de «arte asturiano» equivale a evocar la arquitectura, que con base en aquella región, alcanzó su máximo esplendor, durante el siglo IX. De fuente visigótica, la manera asturiana se dotó de formas originales, en algún modo cercanas a las de la arquitectura carolingia: arcos apuntados o peraltados, temas de sogas en la decoración, bóveda de cañón y muros compuestos. Tres fases tiene el prerrománico asturiano: el del reinado de Alfonso II el Casto, el ciclo ramirenses y, en fin, la de Alfonso XIII el Magno. La de Ramiro I produjo el ciclo más característico. De la primera fase, ligada al nombre del arquitecto Tioda, deben mencionarse la Torre de San Miguel, la Cámara Santa y el templo de San Tirso de Oviedo. Del ciclo ramirenses no puede olvidarse bajo ningún concepto la basílica de San Miguel de Liño y el palacete próximo, convertido luego en el Naranco; es notable también la ermita denominada Santa Cristina de Lena, cerca de la villa de Pola. De la tercera fase cabe citar la basílica de San Adrián de Tuñón, las de San Salvador de Valdediós y Priesca, la de Santiago de Goviendes...

El atractivo asturiano empieza por sus paisajes: la costa recia, el verde interior, la montaña que se eleva hasta las más altas cumbres nevadas. El verano es estación adecuada para su conocimiento. Las playas de la llamada «costa verde» –Llanes, Ribadesella, Colunga, Villaviciosa, Gijón, Luanco, Salinas, Luarca– permiten la práctica de todos los deportes de mar y son un descanso para los cuerpos fatigados por todo un año de trabajo. La montaña parece idónea para el excursionismo, incluyendo, si se desea, la escalada de alta montaña (la cara vertical del Naranjo de Bulnes es el reto más arriesgado para los apasionados de este difícil deporte). Puede practicarse la pesca del salmón, trucha y anguilas en el Nalón, el Nora, el Lena, el Trubia y el Narcea, ríos idóneos para este plácido deporte. La caza mayor no está excluida: el puerto de Somiedo y el Coto de Degaña son los lugares adecuados. Allí se encuentran osos pardos, corzos, urogallos y rebecos. El águila real adorna también sus aires. Pero recuerde el cazador que algunas de estas especies deben respetarse como auténtico tesoro, por escasear peligrosamente y estar en peligro de extinción en nuestra península.

A la hora de la mesa, Asturias tiene un buen plantel de ofertas para el gastrónomo exquisito. La fabada, el jamón de Avilés, el salmón, las truchas a la asturiana, el queso de Cabrales... Todo ello puede regarse con un más que aceptable vino local, o bien con la inevitable sidra, cuyo rito deberá respetarse escrupulosamente.

Canciones y danzas populares acentúan el colorido singular de la región asturiana. La «asturianada», semiimprovisada y de forma libérrima, las «añadas» y «vaqueiras» y, entre los

bailes, la famosa «danza prima» de origen oscuro, el «corri-corri» de Cabrales y el fandango norteño.

Revista Viajar

[El texto procede del manual de C. Moreno,  
2000: 177]

Consideramos que un texto como el que precede es imprescindible, ya que por un lado, es una región que no se corresponde con los clichés socioculturales asimilados al español, por tanto, prácticamente desconocida, y, por otro, porque es un texto global del que se pueden extraer datos e informaciones (puntos 3 y 4) que cada uno puede seleccionar según sus intereses e integrar en el relato; en breves palabras, se trata de traspasar información de un texto a otro, y paralelamente, incorporar contenidos previos a partir de la experiencia propia del aprendiente (puntos 1 y 6). De hecho, no se trata de una lectura analítica, sino de una lectura auténtica, de tal forma que predomina el interés por el contenido.

La producción de un texto va asociada a un esquema que integre un contexto apropiado que estimule la producción; así, la creación de un contexto marcará las líneas que en la redacción eviten la dispersión o la falta de ideas (puntos 6 y 7). De esta manera se plantea como una narración libre en la que sugerimos unas ideas que podrían orientar el relato: un incidente, un encuentro casual, pérdida de documentos, una anécdota lingüística, etc.; experiencias que remiten a situaciones verídicas o personales.

Veamos un modelo producido en el grupo *EII* siguiendo este patrón:

#### *Las vacaciones asturianas*

Antes de ir de viaje con sus padres ese verano, Pedro, un amigo mío, me aseguró que esas vacaciones serían las más aburridas de su vida. No quería ir. Sus padres habían decidido pasar las vacaciones otra vez en España, pero no en la Costa de Sol como todos los años antes. Al padre de Pedro nunca le había gustado verdaderamente pelearse por un sitio en la playa con millones de turistas fanáticos. Por eso, compró algunas guías turísticas y estudió otras zonas de España que valen la pena de visitar. No hemos descubierto nunca por qué elige precisamente Asturias. Dijo que quería ofrecerle algo completamente diferente y extravagante a su familia. Ahora, me parece que lograr ese deseo.

Casi no podía esperar el vuelta de Pedro. Ayer la familia volvió a casa y eso es la historia de las vacaciones asturianas de Pedro:

“Llegamos a Oviedo el martes. Pasamos tres días en esa ciudad que no es tal aburrida como había esperado yo; sin embargo, eché de menos el mar y el deporte. Ya sabes, todos los veranos anteriores tenía la posibilidad de bucear y de esquí acuático. ¿Y ese verano? Todo se redujo a visitar iglesias, basílicas, museos y otros monumentos cansadores. Estaba debidamente contento por la decisión de mis padres que iríamos a tomar un coche de alquiler para ir a otros lugares en Asturias. No obstante, al llegar al alquiler de coches y elegir un pequeño Seat, el asistente no quería aceptar la tarjeta de crédito de mi padre. Los dos empezaron una gran discusión que probablemente estaba audible tres calles más lejos. Sea

como sea, por no saber el español realmente bien mi padre tuvo que darse por vencido y nos fuimos sin coche.

El día siguiente mi padre tenía ya otra idea: ¡Haríamos una excursión en las montañas! No exactamente me entusiasmé, pero todo parecía mejor que quedarnos en Oviedo. Nos marchamos temprano la mañana siguiente. Hacía buen tiempo y el paisaje estaba bastante bien. Cantamos, hizimos un picnic, seguimos marchando y notamos demasiado tarde que nos habíamos perdido. El sol ya estaba poniéndose. No teníamos otra opción: ¡Pasariamos la noche en una de las cuevas! Te lo juro, estaba la noche más tenebrosa de mi vida. Llegabamos todo lo necesario con nosotros así que, después de una comida simple, nos tumbamos en el suelo de la cueva para dormir. Mis padres se durmieron rápidamente mientras que yo estaba tumbado despierto. De repente, vi a una sombra. Estaba moviendo a lo largo de la pared. Cerré los ojos, los abrí otra vez; la sombra todavía estaba presente. Todo estaba totalmente silencioso. Sólo oí la respiración propia. No me atrevía a moverme. Cuando, asimismo, sentía un frío curioso que parecía partir de la sombra, estaba seguro: ¡Se trata de un fantasma! Me entró miedo. No se por qué no despertaba a mis padres. La idea nunca me ocurría. Naturalmente, no me creyeron ni una palabra cuando, por la mañana, se lo conté a ellos. Por eso, el fantasma siempre va a ser una experiencia mía.

Al volver al pequeño pueblo de donde habíamos comenzado nuestra excursión mi padre se rompió la articulación del pie. Un accidente ... ¡que nos había faltado! Sin embargo, no quiero quejarme nada más. Las vacaciones no ya estaban tan aburridas. Además, después de esas aventuras mi padre se sometió y viajamos en tren a la costa de Asturias para pasar la última semana descansando en la playa.”

Así la historia de Pedro y sus vacaciones aburridas que, a fin de cuentas, no parecen tan aburridas. Todavía no sé si puedo creer en su fantasma. Su padre, sin duda, tiene el pie enyesado; también he oído la historia de la tarjeta de crédito no aceptable. Pero, ¿un fantasma asturiana?

B.B.

Textos originales como éste nos sirven además de retroalimentación en tareas de postescritura al considerar los recursos de los que se ha servido el aprendiente para elaborar su escrito (puntos 8-10). Así el alumno puede apreciar en las primeras líneas cómo su compañero se ha valido de una ficticia tercera persona, introduciendo el estilo directo, para hacerle partícipe y transmitirle unas verosímiles vacaciones en Asturias. Además, esta técnica tan sencilla es una señal de la habilidad del autor en el proceso de escritura que puede servir de modelo a otros aprendientes (punto 10).

Veamos otras tareas:

1. **Piense:** cuándo y en qué situaciones suele usted escribir cartas. Considere los tipos que conoce y las convenciones que siguen.
2. **Lea** el *dossier* sobre las peculiaridades del género que le presentamos.
3. **Lea** con atención, por ejemplo, las siguientes muestras y saque sus conclusiones:

*Estimado señor Infante:  
Quiero recordarle que lleva diez días de demora en el pago del*

*alquiler correspondiente a este mes. De acuerdo con las condiciones del contrato que hemos firmado, debe usted pagar el alquiler por meses anticipados dentro de los primeros cinco días del mes, tal como ha venido haciendo hasta ahora.*

*Confío en que pueda subsanar esta situación cuanto antes, y en que me mantenga informada.*

*Cordialmente,*

*L.G.*

*Comentario: Carta firme y clara, como debe ser una reclamación. No contiene ningún ofrecimiento de ayuda al moroso, o de intento de colaborar con él o llegar a un acuerdo: exige el dinero debido, nada más. Es, a la vez, una carta cortés, que no excluye el diálogo. No conviene, en las reclamaciones, acudir de entrada a las amenazas, ya que hay que mantener la buena relación con el destinatario. Una carta débil o contradictoria, por ejemplo: demasiado dura al principio, pero acabada con un ofrecimiento de ayuda) puede ser contraproducente.*

*Querida doña Luisa:*

*Ha sido un placer conocerla por fin, después de tanto oír a Carlos hablar de usted. Le agradezco mucho su invitación, su cortesía, sus palabras, y también el jerez y las galletas, exquisitos los dos. La recordaré mucho, y espero volver a verla cuando visite otra vez Madrid.*

*Reciba un afectuoso abrazo,*

*L.*

*Comentario: Una carta formal, pero afectuosa y nada tiesa, de modo que no parece un agradecimiento obligado (aunque probablemente lo sea). El autor o autora detalla todo lo que provoca agradecimiento. La penúltima frase "La recordaré mucho, y espero volver a verla..." es una cortesía social más que una declaración literal, pero estas cortesías se usan en las cartas<sup>1</sup>.*

4. Teniendo como referencia los comentarios precedentes **comente** con sus compañeros otras muestras que aparecen en el *dossier* –elija ejemplos variados. Destaque las peculiaridades de esas cartas y compárelas entre sí.
5. Ahora **dirija** una carta al director del departamento para plantearle algunas cuestiones del seminario que le afectan, por ejemplo:  
  
Solicite un cambio de asignaturas de su plan de estudios  
Exprésele su malestar por los horarios de clases  
Insinúele algún problema con un docente  
Agradézcale su interés por los estudiantes, etc.  
  
Comience y termine la carta como si esta fuera real, es decir, no olvide las convenciones del género.
6. **Escriba** esta misma carta a un compañero de clase, si bien alterando la organización y el registro.
7. **Revise** detenidamente ambos textos y haga las transformaciones oportunas teniendo en cuenta el destinatario.
8. **Lea** en clase las dos cartas y **aclare** a sus compañeros cuáles son los factores que usted ha tenido en cuenta al escribirlas, qué diferencias hay en ellas.
9. **Corrija** y **revise** el texto con su compañero desde un punto de vista gramatical y estilístico.
10. **Considere** si las funciones expresadas se corresponden con sus correspondientes elementos lingüísticos o si se podría haber utilizado otros elementos más adecuados a las coordenadas contextuales.

<sup>1</sup> Modelos de cartas y comentarios extraídos de G. Reyes (1998).

Al hablar de producción escrita nos referimos también, entre otros aspectos, a la expresión de unas funciones y a su integración en un tipo de texto. El género epistolar es uno de los más demandados por nuestros estudiantes, seguramente porque es un género que posee unas características vinculadas a convenciones que desconocen. Existen formalidades que pueden variar de una lengua a otra y, evidentemente, dependen del destinatario, de la relación con el autor y de la intencionalidad. Es cierto que es un género cuya versión tradicional ha dado paso a la carta electrónica y a la relajación de algunas fórmulas, pero, aun así, las características y fórmulas se mantienen y las relaciones interpersonales siguen necesitando de este diálogo a distancia.

Es indiscutible que la integración en el aula pasa por las mismas necesidades de los alumnos, en este caso demandan aspectos muy concretos en cuanto a las expresiones y convenciones del género y, a la vez, sobre los subgéneros: personales, profesionales o comerciales. Por ello, consideramos pertinente proporcionar un *dossier* que incluya una reflexión sobre este registro, sus convenciones y dimensiones, sin olvidar que contenga modelos propios, para leer y, tal vez, adquirir conscientemente algunas de las convenciones textuales (puntos 2-4).

El manual de redacción de Graciela Reyes (1998) dedica un capítulo muy completo a este tema, el cual aprovechamos para realizar el *dossier* propuesto para la lectura y la reflexión (punto 2). Entendemos que al ser un manual no expresamente dedicado al ELE, a primera vista, podría resultar complicado; sin embargo, los diferentes apartados, así como los ejemplos, son ilustrativos y además se puede eliminar aquello que nos resulte superfluo para nuestros objetivos. Los modelos de cartas con comentarios son relevantes desde un punto de vista pragmático, ayudan a entender mejor el porqué de una expresión o qué connotaciones tiene la elección de unos elementos lingüísticos y, paralelamente, propiciar la autonomía a la hora de escribir sirviéndose de la reflexión pragmalingüística (punto 3).

Si compartimos la hipótesis de que también el *escribir se adquiere al leer* (Krashen), ya que al leer se desarrolla un conocimiento extensivo a la escritura, entonces, la lectura está plenamente justificada, tanto por lo que se refiere al vocabulario como a la organización y generación de ideas o a la mejora del estilo. Al comparar varias cartas podemos apreciar las diferencias de registro o estilo que tienden a seleccionar un vocabulario relacionado con estas cuestiones. Así, los alumnos pueden leer el *dossier* y las cartas comentadas individualmente y comentar los aspectos sobresalientes o llamativos en grupo, como actividad previa a la redacción (puntos 1-4).

La integración de los aspectos pragmalingüísticos en esta tarea tiene la ventaja de que este género se presta a muchas variaciones temáticas, lúdicas o estilísticas asociadas al mundo emocional de los aprendientes: la frecuencia de las cartas electrónicas, una carta de presentación ante una oferta de trabajo o una carta de queja a la administración de la universidad. Pongamos un ejemplo práctico, nuestros estudiantes deben dirigir una carta a un lector real, por ejemplo, al director del departamento para exponerle varias cuestiones, entre ellas: solicitar la alteración de algunas asignaturas intentando convencerle de que sería lo más conveniente, expresar el malestar por un cambio de horario sufrido, sugerir la destitución de un profesor, etc.; y, a la vez, la misma carta dirigida a un amigo, adaptándola al nuevo destinatario. Es decir, para que la tarea no adolezca de un marco confuso hay que considerar desde el primer momento al lector (puntos 5 y 6). Recogemos a continuación una muestra producida siguiendo estas indicaciones:

Departamento de filología hispánica  
Sr. Dr. Sinnombre  
Jefe del Departamento  
Karl-Glöckner-Str. 21 G

D-35394 Gießen

Gießen, 24 de noviembre de 2001

Estimado Sr. Sinnombre:

hace ya bastante tiempo que estoy estudiando en el instituto de filología hispánica y le quiero decir que me siento muy a gusto. Según mi opinión el nivel profesional de los profesores es muy alto y – algo que no se encuentra en todos los institutos – el ambiente entre profesores y estudiantes es muy bueno.

No obstante, últimamente han habido algunos cambios que, por una parte no los entiendo, y por la otra no me parecen buenos para la calidad de las asignaturas.

El primer cambio se refiere a la nueva reglamentación de que las clases tienen que empezar a la hora prevista, que sería siempre a las “y cuarto”. Hasta ahora siempre se ha podido empezar un poco antes o un poco después de esta hora prevista. Era muy práctico, porque así se ha podido adaptar el horario de las clases a las necesidades de profesores y estudiantes de coger un bus, tener tiempo para comer, o tener tiempo para ir del Phil II al Phil I. Las desventajas de esta reglamentación nueva son grandes y no veo ninguna ventaja.

El segundo cambio mencionado se refiere al personal. En el último semestre varios profesores se han ido de la universidad – y según los rumores se irán otros más –. Se trata especialmente de los profesores españoles que dan clase de traducción y de expresión escrita. Muchos de mis compañeros de estudios se quejan de que a los profesores les cuesta ocuparse de los problemas lingüísticos y gramaticales que tienen. Por ejemplo les cuesta explicar problemas gramaticales y responder concretamente a preguntas. Suele pasar a menudo que dan respuestas que no tienen nada que ver con la pregunta. Todo eso da la impresión que estos profesores no dominan suficientemente bien la gramática de la propia lengua. A mi me pasa lo mismo en mi lengua materna, pero tampoco doy clases de alemán. No sé si los profesores nuevos son una especie de “sustitución de emergencia” para los que se han ido, porque no se ha podido encontrar personal adecuado antes de que el semestre empezara, pero me parece necesario encontrar personas con una formación mejor.

Espero que no tome mal lo que he escrito. La intención de esta carta es una crítica constructiva. Si le parece adecuado, me gustaría hablar sobre estos temas con usted en su hora de consulta.

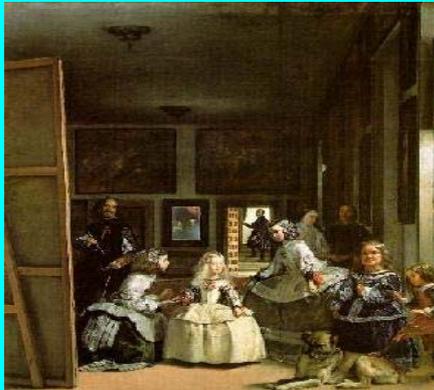
Cordialmente,

G. W.

Plenamente justificadas están pues las tareas de postescritura (puntos 7-10) que abarquen el intercambio de cartas en la clase y la evaluación de los propios alumnos para ver si el tono se corresponde con el destinatario, si la elección de los elementos lingüísticos son adecuados al contexto, si, por ejemplo, funciones como la expresión del deseo o la queja están reflejadas de manera sutil e indirecta en la cadena argumentativa, o, por el contrario, son demasiado directas y encontramos matices de exigencia o descortesía. Es decir, si apreciamos huellas de *cortesía estratégica* que impliquen el deseo del emisor de no resultar descortés ante una afirmación con argumentos demasiado directos (punto 10). De tal manera que la corrección no se limite únicamente a reparar aspectos gramaticales sino que la revisión del texto contribuya especialmente a desarrollar la destreza escrita también desde el análisis de los modelos producidos.

## 2. La voz de la imagen

1. **Busque** con su compañero palabras relacionadas con pintura, impresiones y sensaciones.
2. **Traiga** a clase imágenes de cuadros famosos y **describalos**.
3. **Comente** con su compañero: ¿que estilos pictóricos le gustan?, ¿qué pintores destacaría y por qué?, ¿qué época prefiere?
4. **Piense** en obras de pintores españoles que haya visto y le hayan llamado especialmente la atención. ¿Por qué las recuerda?, ¿qué colores y formas predominan en ellas?, ¿a qué estilos corresponden?
5. **Observe** estos dos cuadros. Identifiquelos con una época y un estilo. ¿Qué tienen en común?, ¿qué los diferencia?



6. **Póngales** un título a cada cuadro.
7. **Imagine**: ¿Cuál cree que es el título de cada cuadro, y el autor?
8. **Recopile** con su compañero información sobre Velázquez y su tiempo, así como sobre Picasso y su época.
9. **Supongamos** que ambos pintores comparten un espacio en el tiempo y una revista publicase una entrevista sobre ambos. Haga hipótesis fantásticas sobre ese encuentro: ¿qué tipo de preguntas les haría?, ¿qué opinión le merece a Velázquez la obra de Picasso y viceversa?, etc.
10. Ahora **escriba** usted esa entrevista con su compañero. Tenga en cuenta cuándo fueron pintadas ambas obras y el estilo de cada una.
11. **Revíselo** detenidamente y modifique lo que crea conveniente.
12. Por último, **intercambie** el texto producido con el de otra pareja del curso y **léalo** con atención. Coménteles sus primeras impresiones.

La integración de elementos culturales y la estimulación de la creatividad están vinculadas, en alguna medida, al planteamiento de un tema desde un punto de vista discursivo. Sin duda, la imagen es una de las herramientas que más podemos aprovechar en esta línea, para ello proponemos dos cuadros de pintores españoles de diferentes épocas, Velázquez y Picasso: *Las Meninas*. Combinado,

paralelamente, con información sobre ambos pintores (puntos 5-8). La evidencia de la diferencia de estilo de los cuadros, aun tratándose de la misma escena, nos lleva inmediatamente a la comparación (punto 5). Sin embargo, esa evidencia sólo se quedaría en la reproducción en palabras de las características de los cuadros sin apenas variantes.

Si pretendemos que sea una tarea que genere nuevas ideas, podríamos proponerla desde un anacronismo deliberado inspirándonos en las imágenes y en los autores (punto 9). Lógicamente se trata de cambiar las coordenadas espacio-temporales para reflejar las posibles repercusiones de las alteraciones contextuales en un texto. Así pues, lo planteamos desde el supuesto en que ambos pintores pudieran compartir temporalmente un espacio en el tiempo y una revista publicase un reportaje ante la segunda versión de *Las Meninas*.

Meterse en la piel de ambos artistas supone plantear hipótesis fantásticas: ¿qué ocurriría si Picasso y Velázquez se encontraran?, ¿cuál sería su opinión sobre la obra de Velázquez?, ¿cuáles podrían ser los argumentos de Picasso para pintar de nuevo *Las Meninas*?, y Velázquez ¿cómo reaccionaría ante la reproducción de su creación?, ¿cómo comentaría la versión picassiana?, etc. (punto 10). Como recoge Rodari con esta técnica “los acontecimientos narrativos se multiplican espontáneamente al infinito” (1991: 30) lo cual ayuda a introducir en la historia elementos nuevos y variados.

Una variante de la actividad. Cervantes ha presenciado el rodaje de *El Quijote* y escribe un informe sobre sus impresiones<sup>2</sup>: ¿cuáles serían sus comentarios?, ¿qué le ha parecido la elección de los protagonistas?, ¿qué opinión le merece la ambientación?, etc. No cabe duda que en estas propuestas estamos tomando como referencia no sólo la técnica de las hipótesis fantásticas de Rodari –*qué ocurriría si...*–, sino también la fábula en *clave obligatoria*<sup>3</sup> al cambiar las coordenadas contextuales para desarrollar una nueva *historia*.

---

<sup>2</sup> Sobre una idea de Ulrich Bliesener en el art. cit. en la bibliografía (1995: 252).

<sup>3</sup> Rodari aplica a los cuentos populares esta técnica que altera las categorías de tiempo y espacio para conseguir así múltiples variaciones en los relatos (1991: 79-81).

Consideremos otra propuesta:

1. A continuación va a ver un corto de apenas unos minutos: *El columpio*. **Fijese** con atención en la situación y en los personajes. Tenga en cuenta que en ningún momento acompañaremos las imágenes con sonido.
2. **Describa** las imágenes a sus compañeros. Describa los protagonistas y el espacio.
3. **Comente** en un pequeño grupo: ¿cuál podría ser la relación entre los protagonistas?, ¿por qué se comportan así?, ¿de dónde vienen y a dónde se dirigen?
4. Vuelva a verlo y **piense** en un esquema narrativo de esa escena. Tenga presente que no nos interesa el diálogo original.
5. **Póngase de acuerdo** con un compañero e **invente** un posible diálogo o historia entre los personajes.
6. **Escriba** la historia o el diálogo asociado a las imágenes.
7. **Intercambie** su texto con otros del grupo, **léalo** y **responda** a las preguntas que le planteen.

Dentro del espacio visual podemos valernos de otros códigos no lingüísticos que sirven como material de trabajo y que generan ideas adicionales. En este sentido, el lenguaje cinematográfico privado de alguno de sus componentes, en este caso la palabra para dejar hablar a la imagen, nos ayuda a configurar una historia de ficción. Tomamos como referencia un cortometraje del cine español de escasos unos minutos, *El columpio*.<sup>4</sup> En éste dos jóvenes se encuentran en una estación de metro, mientras esperan se miran disimuladamente manteniendo un monólogo interior cuyos pensamientos van dirigidos al otro.

Dejando al margen la historia original, la creación de una nueva ficción se apoya en los gestos y movimientos de los personajes, pero no en las palabras. Esta escena vista sin sonido es un estímulo para propiciar la recreación de un diálogo abierto entre ambos personajes, un nuevo monólogo o la historia que hay detrás de esas escenas. Será el aprendiente el que desde su perspectiva e inspirándose en las imágenes las contextualice y construya su propia ficción.

Por último, conviene añadir que el lenguaje visual establece campos asociativos que permiten añadir variaciones y motivos a una composición, es

---

<sup>4</sup> Cortometraje dirigido por Álvaro Fernández Armero (1992).

además una herramienta aprovechable para introducir y servir de referencia a contenidos socioculturales en el ámbito de un proceso recursivo como es la escritura.

### **3. La frase y el texto**

En este apartado más que proponer tareas nos centramos en la aplicación de procedimientos didácticos que reduzcan las idiosincrasias y favorezcan el desarrollo de habilidades en el proceso de creación de un texto. Prestamos atención a las técnicas de corrección y revisión que conlleven una reflexión consciente del proceso de composición, y a la vez residan en la práctica. Tendremos como punto de referencia los criterios expuestos en el epígrafe *Aportaciones de la corrección al desarrollo de habilidades en el proceso de escritura*, recogido en el marco teórico.

Sin duda alguna la escritura en una LE comparte habilidades con la escritura en la LM. A una de éstas hacemos alusión cuando finalizado el proceso de redacción revisamos el texto teniendo en cuenta las peculiaridades que afectan al código y a los procesos compositivos. Los factores que favorecen las producciones, independientemente de lo aprendido pero no adquirido, muchas veces tienen que ver con otros procesos cognitivos. Así, escribir también es pulir, mejorar conscientemente el texto y el caso de la escritura en la LE no es una excepción.

Por eso, proponemos entregar a los aprendientes un esquema de los conectores textuales que les sirva de pauta para establecer relaciones significativas entre los párrafos y frases; y, especialmente, para que se habitúen a la riqueza de marcadores que favorecen la organización y desarrollo de ideas. En alguna medida, como escritores, tanto de la LM o de la LE, no siempre podemos confiar en la memoria para que nos aporte el exponente adecuado, la mayoría de las veces repetimos una y otra vez el mismo, sin percibir que podríamos mejorar un poco la impresión que vamos a causar en el lector si pensamos también en él cuando

revisamos el borrador. Así pues, no vendría nada mal acostumbrar al aprendiente a recurrir, junto con el papel y el bolígrafo o el ordenador, a una herramienta como la mencionada, una estrategia más de compensación en el proceso de redacción:

**Ejemplo A:**

Ordenadores discursivos	
<b>Adición:</b> Para añadir nuevos argumentos o seguir hablando del mismo tema.	Además: Asimismo, incluso, más aún, encima*, por otra parte, al mismo tiempo, algo parecido/semillante ocurre con, es más, cabe añadir/observar, etc., por un lado...por otro lado, también, otro tanto puede decirse de, por el contrario, en cambio, etc.  *coloquial
<b>Oposición o contraste:</b> Para oponer o contrastar varias ideas, introducir nuevos elementos que pueden estar en contradicción con lo dicho o expresan una restricción o atenuación.	Sin embargo: Aun así, no obstante, pero aunque, ahora bien, con todo, a pesar de ello/eso/todo, pese a todo, en cambio, así y todo, al fin y al cabo, a fin de cuentas, es verdad que, verdad es que, etc.
<b>Consecuencia:</b> Para añadir el resultado, el producto, de una acción, idea, etc.	Por tanto: Así pues, por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, consecuentemente, por ello/eso/esto, de ahí que, por lo cual, por esta razón, por ende, total que, así, a causa de esto/eso/ello, así que, de modo que, de suerte que, etc.
Otros ordenadores discursivos	
Enumerar, clasificar u ordenar la información.	Ante todo, antes de nada, antes que nada, primero de todo, en primer lugar, en segundo lugar...;por último, por fin, finalmente, en cuanto a, respecto a, a este respecto, al respecto, en lo que concierne a, en que atañe a, por lo que se refiere a, por lo que afecta a, por una parte...por otra parte, de un lado...de otro.
Para aclarar lo que se ha dicho.	Es decir, o sea que, en otras palabras, quiero (queremos) decir que.
Demostración.	Efectivamente, en efecto, tanto es así (que), por supuesto, ciertamente, desde luego, lo cierto es que, la verdad es que, sin duda (alguna).

Para referirse a otro elemento del que todavía no se ha hablado.	Con respecto a, respecto a, a este respecto, al respecto, en cuanto a., en lo que concierne a, en lo que atañe a, en lo tocante a, por lo que se refiere a, por lo que afecta a.
Para llamar la atención sobre un nuevo argumento que se presenta para apoyar un razonamiento.	Si se tiene en cuenta (que), si se considera que.
Opinión.	En mi (tu..) opinión, a mi (tu...) juicio, a mi(tu ...) modo de ver, en mi (tu..) criterio, a juicio de los expertos, a juicio de muchos, según él (ellos...), en opinión de, en opinión general, a mi (tu..) entender, a mi (tu...) parecer, yo (tu..) creo que, yo(tu...) opino que.
Explicar la causa de algo.	Porque, debido a (que), a causa de (que), por + adj., sut. Infinitivo, ya que, puesto que, como.
Acabar de dar información o cerrar un texto.	Finalmente, en último lugar, por último.
Para presentar conclusiones.	En suma, en una palabra, en fin, puede decirse / afirmarse que, para concluir / terminar, en resumen, brevemente, en resumidas cuentas, total.

Asimismo, podemos apoyarnos en otros diagramas más explícitos y menos estructurales como el siguiente<sup>5</sup>:

**Ejemplo B:**

1. CAUSA:

**A causa de** + Nombre

- Los barcos no pudieron salir a pescar **a causa de** la tormenta.

**Gracias a** + Nombre  
+ **que** + Frase

- **Gracias a** la ayuda de su psiquiatra, pudo superar sus frustraciones.
- **Gracias a que** su psiquiatra lo ayudó, pudo superar sus frustraciones

**Por culpa de** + Nombre  
+ **que** + Frase

- **Por culpa de** tu primo, que es un pesado, vamos a llegar tarde al cine.
- Vamos a llegar tarde al cine **por culpa de que** tu primo se está retrasando.

**RECUERDA:**

**Como** siempre va en primer lugar.

**Como** has llegado tarde, nos hemos ido.

<sup>5</sup> Resúmenes extraídos del manual *Abanico*. Podemos consultar también Cassany, (1999a: 155-157).

**Ya que, puesto que, dado que** presuponen que la causa que introducen es conocida por el interlocutor ( a diferencia de **porque** y **como**).

Pueden presentar la causa antes que la consecuencia (igual que **como**) o en segundo lugar (igual que **porque**) aunque es más normal lo primero.

Arturo. Soltero solitario.  
**55 años.** Alto, fuerte. Buena posición económica. Romántico.  
**Intenciones serias.**  
**Adjuntar fotografía.**

- **Dado que tus intenciones son serias** y que **tu edad** no es la de un joven enamorado, me atrevo a escribirte esta carta para contarte cosas sobre mí.
- **Puesto que pides una fotografía**, te mando la única que tengo a mano.

Para presentar la causa de algo con connotaciones negativas, usamos también muy a menudo:

**Por** + Infinitivo o Infinitivo compuesto      Te has puesto enfermo **por** trabajar tanto.  
+ Nombre      Nos han cortado el teléfono **por** falta de pago.  
+ Adjetivo      Le han suspendido **por** vago, no da ni golpe y luego quiere aprobar.

## 2. OPOSICIÓN:

**En cambio**      Se comparan cosas subrayadas que son distintas.  
**Mientras que**

- Manolo es un encanto. **En cambio**, su mujer es bastante antipática.
- Manolo es un encanto, **mientras que** su mujer es bastante antipática.

**Sin embargo**      Se comparan cosas y se contradice una expectativa que genera la primera información.

- En su familia todos son rubios, **sin embargo**, ella es morena.

Lo lógico sería pensar "ella también es rubia".

**Sin embargo**  
**Aun así**  
**A pesar de eso**

Se contradice una expectativa que genera la primera información.

- La mujer de Manolo lo trata fatal, y **aun así**, él la quiere muchísimo.

Lo lógico sería pensar "él no la quiere".

### *Ejemplo C:*

Para seguir hablando del mismo tema y, además, dar más información

➕ ⇒

**también,/asimismo/ además**

Para oponer y contrastar varias ideas

⇒ ⇐

**pero/sin embargo/en cambio**

Para enumerar y clasificar la información

① ⇒ ② ⇒

**en primer lugar/en segundo lugar/**

**por una parte/por otra (parte)**

**por un lado/por otro (lado)**

Para explicar la causa de algo

⇒ ○ ⇒

**porque**

- No te he llamado **porque** no he tenido tiempo

**debido a / causa de** + Sintagma Nominal

- El puerto se cerrará **debido a/a causa de** la mala situación atmosférica

**debido a que/ a causa de que** + Verbo

- El puerto se cerrará **debido a/a causa de que** continúa la mala situación atmosférica

**por** +  
Adjetivo  
Sustantivo  
Infinitivo

- Juan ha tenido ese accidente **por** imprudente
- Juan ha tenido ese accidente **por** imprudencia
- Juan ha tenido ese accidente **por** ser tan imprudente

Siempre en  
primera  
posición

Para expresar la causa  
de algo valorando esa  
acción, normalmente  
de manera negativa

**ya que /puesto que**

- **Ya que/ puesto que** no hay nadie más, podemos empezar
- Podemos empezar, **ya que/puesto que** no ha venido nadie más

**como**

- **Como** estábamos muy cansados, nos fuimos a la casa

Para expresar la consecuencia de la información dada anteriormente

○ ⇒

**así que/ por que**

- Se puso a llover, **así que/por eso** tuvimos que volver

**de modo que**

- No quedaba nada para beber, **de modo que** tuvimos que ir a comprar algo

Para expresar  
consecuencias  
o conclusiones  
finales

Para acabar de dar información o cerrar el texto

⇐

finalmente/en último lugar/por último

[Resumen extraído de *Abanico*, 1995: 136, 163-164]

Igualmente, al ser éste uno de los aspectos que más práctica necesita y que se echa de menos en las producciones, es adecuado, como tarea tanto de preescritura como postescritura, realizar ejercicios para colocar el conector apropiado o completar textos donde faltan estos marcadores. Como Escandell acertadamente apunta si “cada conector proporciona instrucciones bastante precisas sobre la interpretación que debe hacer el destinatario” (1993: 120),

entonces el redactor debe dirigir una mirada consciente a estas señales. Recomendamos como modelos estas actividades<sup>6</sup>:

**Actividad A** *¿Puede continuar estas conversaciones con ya que, dado que o puesto que?*

a) ● ¡Hace un calor horrible!  
 Sí, es verdad, y creo que \_\_\_\_\_ lo mejor es que dejemos de estudiar y nos vayamos a la playa.

b) ● ¡Qué poca gente hay hoy en clase!  
 \_\_\_\_\_

c) ● Ha llamado Paquita y me ha dicho que si salimos a comer con ella y Ramón.  
 Si quieres, ve tú. Yo me voy a quedar toda la tarde en casa.  
 \_\_\_\_\_

**Actividad B:** *Relacione los elementos de cada columna y escriba después las frases que hayas construido:*

No pudimos ir de excursión Hemos conseguido pagar la casa Nunca hace bien las cosas Han llegado una hora tarde Os habéis perdido la primera parte del concierto He conseguido publicar el libro Muchos bosques se han perdido No hubo más víctimas en el accidente	A CAUSA DE  GRACIAS A (QUE)  POR CULPA DE (QUE)  POR	un préstamo del banco. el avión tuvo una avería. la ayuda de un amigo editor. el mal tiempo que hacía. los incendios provocados. Impaciente. Jamás las termina. los equipos de rescate llegaron a tiempo. llegar tan tarde.
---	--	--

**Actividad C:** *Lea con atención estos comentarios relativos al medio ambiente y coloque el conector que sea necesario.*

1. Muchas poblaciones españolas sufren restricciones de agua \_\_\_\_\_ no existir reservas ni medidas de prevención.
2. \_\_\_\_\_ la situación meteorológica ha sido nefasta, este verano continuarán los cortes de agua.
3. La deforestación de la Península Ibérica es alarmante, \_\_\_\_\_ hay que buscar soluciones urgentes.
4. El desierto sigue ganando terreno \_\_\_\_\_ la deforestación.
5. En España la cantidad de agua embalsada es mínima. \_\_\_\_\_, en el resto de Europa, el nivel de abastecimiento es suficiente.
6. \_\_\_\_\_ la sequía, la cosecha de este año ha sido muy mala.
7. Los campos están muy secos \_\_\_\_\_ este año no ha llovido prácticamente nada.
8. El ministro de Obras Públicas anunció las nuevas medidas para combatir la sequía. \_\_\_\_\_ presentó el nuevo plan de carreteras.
9. Existe una aparente conciencia general sobre la necesidad de respetar y cuidar el medio ambiente, pero \_\_\_\_\_ se continúa actuando de manera incivilizada.
10. Muchas especies animales mueren cada año \_\_\_\_\_ la caza ilegal.

<sup>6</sup> *Abanico* (1995: 136-137, 163-167), así como actividades complementarias en el cuaderno de ejercicios (76-77, 87-88).

**Actividad D:** En el siguiente texto hemos quitado los conectores. Primero intente leerlo y después coloque las palabras que piensa que faltan.

Cada vez que miraba los folletos con fotografías de las playas, Juan Fajardo empezaba a inventarse historias y a olvidarse de su presente. No tenía muchas aspiraciones en su vida, y lo único que deseaba era tener un mes de vacaciones en su oficina para buscar aventuras. Era una persona no muy inteligente. \_\_\_\_\_ tenía un físico muy atractivo para las mujeres. Era alto, moreno, con los ojos verdes y una sonrisa misteriosa. Siempre estaba tratando de ligar con cualquier chic, y su única ilusión en la vida era enamorar a las mujeres sin sentir un verdadero amor. \_\_\_\_\_ esta necesidad de fascinar a todas las chicas, estaba completamente obsesionado por su aspecto, y \_\_\_\_\_ por parecer siempre simpático y divertido [...].

El alumno en su papel de escritor y a la vez de aprendiz de EL2, responsable de sus producciones, tiene un papel que no siempre puede ni debe delegar en el docente, éste es el caso de algunas peculiaridades de su interlengua. Si estamos de acuerdo en que los errores son exponentes de que se está aprendiendo y de que nos revelan dónde tenemos que prestar una atención especial, no se trata tanto de eliminarlos sino de reducir los evitables de una manera consciente.

En la propuesta de Graciela Vázquez *Hoja reduce-errores* (1999: 82), la autora recomienda una serie de puntos que habría que repasar antes de entregar un trabajo escrito, por ejemplo *¿está la preposición a delante del objeto directo personificado?* La lista recoge una muestra de los aspectos gramaticales que más se repiten y que generan errores, está elaborada pensando especialmente en aprendices de lengua materna alemana:

#### **Hoja reduce-errores\***

**Antes de entregar el trabajo escrito, fíjate a ver si encuentras algunos errores de los que se mencionan aquí.**

¿Está la preposición “a” delante del objeto directo personificado?

Comprueba que el verbo concuerde con su sujeto: si se trata de construcción impersonal, mira si el objeto es singular o plural.

Adjetivos y participios: mira bien las terminaciones (femenino / masculino, singular / plural).

Fíjate en el orden de las palabras, sobre todo en las frases de relativo y cuando se usa el estilo indirecto.

Ten cuidado con el uso de “aquí” y “éste” como deícticos, normalmente es “allí” y “ése”.

Si todavía te equivocas con “ir” y “venir”, “desde hace” y “hace que”, “más de”, “gusta” y “gustaría”, “traer” y “llevar”, etc., presta especial atención a esos pares u otros que sean poco claros para ti.

Lee dos veces las frases que contengan “por” y “para”.

Si dudas de la traducción de una palabra o de su ortografía, consulta el diccionario.

Para saber si se trata de perfecto, imperfecto o indefinido, relea el contexto (lo mismo con subjuntivo). Busca indicadores temporales y de modalidad.

Si el verbo es reflexivo, mira si lleva la preposición o no: una cosa es “decidir algo” y otra “decidirse a hacer algo”.

Si el orden de la frase es OVS (objeto-verbo-sujeto) piensa que pueden aparecer pronombres de objeto directo e indirecto y la preposición “a”.

No te olvides del artículo que precede a los pronombres relativos.

Ten a mano las reglas de los acentos y la separación de las palabras.

Si no sabes cómo se dice algo que quieres expresar, inténtalo, pero pon la traducción al lado.

\*No se trata de escribir una gramática, sino más bien de apuntar los errores gramaticales más reiterativos y, en realidad, sería conveniente que cada estudiante escribiera sus propia lista", Vázquez (1999: 82).

Esta tabla puede resultar especialmente efectiva en las tareas de revisión de la escritura, así como durante el proceso de producción al ser una estrategia más de apoyo, siempre y cuando se utilice con regularidad y sea completada con los errores individuales.

Lógicamente, al hablar de corrección en un sentido más amplio, es necesario tener en cuenta, especialmente, los procesos compositivos propiamente dichos. En este sentido, un instrumento útil es una guía para facilitar la tarea de autorrevisión:

#### **Guía de preguntas para revisar un texto escrito:**

##### **1. Enfoque del escrito**

- ¿El tipo de texto es adecuado a la situación?
- ¿Alcanza el texto el propósito que persigo? ¿Queda claro lo que pretendo?
- ¿Reaccionará el lector tal como espero cuando lea el texto?
- ¿Quedan claras las circunstancias que motivan el escrito?

##### **2. Ideas e información**

- ¿Hay información suficiente? ¿Ni mucha ni poca?
- ¿Entiendo todo lo que se dice? ¿Lo entenderá el lector? ¿Las ideas están suficientemente claras?

**3. Estructura**

- ¿Está suficientemente clara para que ayude al lector a entender el mensaje?
- ¿Los datos están bien distribuidos en cada apartado?
- ¿La información relevante ocupa un lugar importante: al principio del texto, de los apartados o de los párrafos?

**4. Párrafos**

- ¿Cada párrafo trata de un subtema o un aspecto distinto?
- ¿Tiene una longitud adecuada?
- ¿Tiene cada uno una frase que designa el tema?
- ¿Están marcados visualmente en la página?

**5. Frases**

- ¿Hay muchas que sean negativas, pasivas o demasiado largas?
- ¿Son variadas en extensión, orden, modalidad y estilo?
- ¿Tienen la información importante al principio?
- ¿Contienen algún *tic* o vicio de redacción?
- ¿Hay muchos indicios o subordinadas largas?

**6. Palabras**

- ¿Hay alguna palabra comodín que repito con frecuencia?
- ¿Empleo el léxico o la terminología precisa?
- ¿Empleo los marcadores textuales de forma apropiada?
- ¿El lector entenderá todas las palabras del texto?

**7. Puntuación**

- ¿Los signos de puntuación están bien colocados?
- ¿Es apropiada la proporción de signos por frase?
- ¿Hay paréntesis que no sean necesarios?

**8. Grado de formalidad**

- ¿El escrito se dirige al lector de forma apropiada?
- ¿Hay alguna expresión o palabra muy informal o vulgar?
- ¿Hay alguna expresión sexista o irrespetuosa?

[Extraído de Giovannini , A. et al. 2000: 86-87]

Todo lo expuesto aquí implica situarnos en el ámbito del *saber hacer*. Esto, evidentemente, requiere una modalidad de trabajo donde se incida en el papel activo del alumno y, paralelamente, en la consideración de la corrección como un procedimiento que desarrolla habilidades en el proceso de escritura.

#### 4. El texto y su imagen

1. Portada del libro *Doce cuentos peregrinos* y fotocopia del índice de relatos. **Desarrolle** hipótesis creativas sobre el contenido: ¿qué le sugieren los títulos?, ¿qué tipo de historias pueden tratar?, ¿cuál puede ser el tema?, ¿cuál le gustaría leer?, ¿por qué?

Prólogo. Por qué doce. Por qué peregrinos.....	5
Buen viaje, señor presidente .....	15
El avión de la bella durmiente.....	47

Me alquilo para soñar.....	77
“Sólo vine a hablar por teléfono”.....	89
Espantos de agosto.....	111
María dos Prazeres.....	117
Diecisiete ingleses envenenados.....	137
Tramontana .....	155
El verano feliz de la señora Forbes.....	165
La luz es como el agua.....	187
El rastro de tu sangre en la nieve.....	191

2. **Haga suposiciones** sobre el tema de estos relatos, y en concreto con el texto *El avión de la bella durmiente*.
3. **Lea** el relato *El avión de la bella durmiente* en casa. En las próximas clases dedicaremos algunos minutos a aspectos que usted necesite aclarar o comentar. Tenga en cuenta la tarea en su conjunto.
4. **Haga** una ficha de lectura: notas sobre el autor, resumen del relato, palabras nuevas asociadas a su contexto, opinión, personajes, aspectos que le hayan llamado la atención, referencias socio-culturales.
5. **Comente** con sus compañeros su lectura, aspectos que le han resultado interesantes, aspectos que le han parecido difíciles, valoración del relato en general.
6. **Piense**: ¿recomendaría la lectura de este relato?, ¿por qué?
7. Después de la lectura del texto le proponemos varios caminos:  
**Reescriba** la historia desde el punto de vista de la *bella*.  
**Escriba** otra historia a partir del título.  
**Continúe** la historia original.
8. **Intercambie** con sus compañeros el texto que ha escrito y **lea** lo que escribieron los otros, cómo han resuelto la tarea, cómo han utilizado aspectos del texto original, en definitiva cómo han manipulado y creado un nuevo texto.
9. **Comente** y explique las impresiones que le han causado esos textos, también desde un punto de vista crítico.

Hemos diseñado actividades preparatorias, que contextualicen y faciliten la lectura, para anticiparnos al texto, teniendo en cuenta los conocimientos previos que el aprendiente posee, en este caso, sobre un escritor de habla española o sobre el mismo proceso de lectura, y que ahora puede compartir o ampliar con sus compañeros. En concreto, las tareas vienen motivadas por el interés que despierta en muchos de nuestros alumnos leer autores que ya conocen en su propia lengua o que alguien les ha recomendado.

Se organiza esta tarea dentro y fuera del aula por considerar que el proceso de lectura es una actividad individual en la que se necesita un ambiente determinado para apropiarse del texto –sobre todo si se trata de un texto extenso–, unos prefieren escuchar música cuando leen, otros sólo lo pueden hacer en el más

absoluto silencio, y otros en cualquier parte. La lectura en sí es eficaz en doble sentido: el texto y su imagen se desarrollan mutuamente, las frases van configurando el texto y éste su imagen. Es decir, la lectura provoca unas escenas claramente definidas y paralelamente a esa imagen implica y sugiere nuevos textos. Lo cual es un recurso para proponer actividades que estimulen y faciliten, en interacción con el texto, el complejo proceso de la escritura y desemboquen en la construcción de textos personales.

Según el objetivo que nos hemos propuesto, consideramos las fases (1-6) de preescritura para integrarlas en la escritura. Así, pues, el índice de los relatos es un estímulo ideal para propiciar la lectura y para anticipamos al texto al establecer hipótesis de lectura. El índice tiene un gran potencial que nos permite interpretar de forma libre y creativa, cumple los requisitos de lo que Gianni Rodari ha venido en llamar el *binomio fantástico* y da juego a la explotación didáctica.

Posteriormente, cuando el aprendiente lea los relatos, en este caso *El avión de la bella durmiente*, se puede producir un proceso interactivo en el que el alumno encuentra nuevas ideas, reacciones o nuevos planteamientos al tema; el título nos acerca tanto a la lectura como a la escritura, en este caso nos hace la historia más familiar, ante todo están presentes los populares cuentos clásicos.

Elegir *El avión de la bella durmiente* supone hacer unas referencias al clásico cuento de *La bella durmiente*. La distancia entre *avión* y *bella durmiente* provoca sorpresa y activa / estimula el elemento fantástico, aspectos que preparan y potencian la práctica de la escritura al ser palabras que llevan asociada una *historia*, produciéndose una interacción del lector con el texto que puede activar conocimientos previos.

De hecho, el autor enmarca la historia a lo largo de un día completo, con planteamiento, desarrollo y desenlace, de tal forma que esto facilita participar en la sucesión de los acontecimientos para asociar los indicios que el autor-protagonista va dando y hacer partícipe al lector-observador de sus

contextualizadas reflexiones. Se produce un intercambio entre el autor-Márquez y el lector-alumno, ambos se complementan, la lectura actualiza y modifica el texto, y a partir de aquí el lector-alumno se puede convertir también en autor y apropiarse del texto para reelaborarlo.

En la fase 7 daremos pistas al alumno para que extraiga fragmentos del texto que le sirvan como base. Los pensamientos del narrador-protagonista sobre la bella: *empezaba a aburrirme cuando vi la aparición instantánea que me dejó sin aliento..., hasta que la empleada me bajó de las nubes; o dónde puede estar: de pronto se me ocurrió que aquel era un refugio adecuado para la bella, y la busqué en los otros salones...* Información contextual sobre el caos en el aeropuerto o en la ciudad a causa de la nevada: *habíamos asumido nuestra conciencia de naufragos. Las colas se hicieron interminables frente a los siete restaurantes, no pude evitar la idea de que también la bella debía estar en algún lugar en medio de aquellas hordas masas; y se fue sin despedirse siquiera, sin agradecer lo mucho que hice por ella.*

No cabe duda de que las características de este relato determinan significativamente una explotación didáctica como la tarea del punto 7, puesto que sólo tenemos la perspectiva del narrador-protagonista, en ningún caso, sabemos qué ha estado haciendo o pensando la *bella* durante las largas horas de espera en el aeropuerto.

En el punto 8 pretendemos desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar el trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores autónomos y eficientes, más allá del seguimiento del profesor, e igualmente acercarse al mundo creativo de sus compañeros.

En suma, esta actividad de expresión escrita que está basada en la comprensión lectora nos insta también a alterar la secuenciación de la actividad y partir de los propios textos de los alumnos como material básico de las tareas. El siguiente modelo de producción podría servir de punto de partida:

Eran las nueve de la mañana. Hacía mal tiempo como siempre cuando estoy en Europa, y especialmente cuando estoy en París. Pero aquella vez estaba nevando sin parar, y sentada en el taxi hacia el aeropuerto Charles de Gaulle, pensé que vivir haciendo y deshaciendo maletas me había convertido en una persona sin raíces familiares y sin un círculo de amigos. No había hablado con mis padres desde hacía mucho tiempo, pero ellos sabían que yo estaba aún con vida puesto que me podían ver en la televisión paseando por las maravillosas pasarelas del mundo de la moda.

El taxi llegó al aeropuerto, bajé pagando al taxista con el último dinero suelto que llevaba en el bolsillo de la chaqueta de lince. Casi habría dejado mi cofre en el taxi si el hombre no hubiera llamado la atención de mi cofre favorito. Era de la colección actual de Dior y el maestro en persona me lo había regalado.

Cuando entré en el vestíbulo, el lugar estaba lleno de gente, de niños que lloraban y gritaban. Sólo quería embarcar y abandonar esta ciudad, o mejor dicho, este continente. Vi a gente que hacía la cola para abordar el avión de Nueva York, y de pasada me decidí ir a un restaurante para comer algo porque una mujer con un montón de maletas estaba discutiendo con la empleada en la fila de registro. Me parecía que la discusión iba a tardar horas y horas.

Después de haber pedido la comida, conté mi agenda llena de citas para los próximos seis meses. En ese momento oí que todos los vuelos estaban diferidos. Normalmente solía llamar a mi agencia, pero, en aquel momento no lo hice. No porque la comunicación con la ciudad estuviera interrumpida (me enteré de esto mucho después), sino porque no quería hablar con nadie. Tampoco tenía ganas de esperar con los demás de la primera clase en una sala de espera con música enlatada y un ambiente artificial de primavera.

Pasaron diez horas de aislamiento cuando finalmente anunciaron que el vuelo de Nueva York iba a despegar. Me puse en camino. Poco después los otros pasajeros llegaron. Un hombre se sentó en la poltrona vecina y la mujer con el montón de maletas también estaba sentada dos lugares detrás. Como siempre puse las cosas en su sitio y en orden. El champán de bienvenida también llegó, como siempre. Sin preguntarme, mi vecino tomó dos copas y me ofreció una. „Oh Dios, es otra vez uno de estos hombres que suelen utilizar las ocho horas y los doce minutos del vuelo para intentar ligar con una mujer", pensé. Rechacé su ofrecimiento así como la copa. Pedí un vaso de agua y le pedí al sobrecargo que no me despertara por ningún motivo durante el vuelo. El agua llegó, la bebí con dos somníferos, bajé la cortina de la ventana, extendí la poltrona al máximo y me puse el antifaz de dormir. Siempre el mismo proceso. Lo hice como una autómatas puesto que paso una gran parte de mi vida en el avión. No quería hablar con la gente porque tales conversaciones siempre son superficiales, y ya estaba harta de superficialidad. Absorta pensaba en mi novio, en su propuesta para casarnos, ya iba siendo hora de cambiar mi vida, me quedé dormida.

Me desperté a tiempo cuando el avión estaba a punto de aterrizar. Me sentí muy lozana y absolutamente dispuesta a casarme con Alejandro. Me puse un maquillaje rápido y ligero. Tan pronto como abrieron la puerta me fui. No dije nada a mi vecino, no me despedí. Nunca lo hago.

Hay relatos literarios que nos dan juego para hilvanar actividades que integren varias destrezas, en este caso, la expresión escrita y la comprensión lectora; pensamos en la frecuencia con la que ambas aparecen juntas también fuera de un contexto académico. De ahí que hayamos decidido integrar actividades y experimentar con un texto literario sin adaptar, que a pesar de ser un relato contiene los elementos clásicos y el interés de una novela. Por otro lado, nos parece que trabajar con textos sin adaptar tiene la ventaja de que se potencia la

progresión textual frente a la gramatical, se trata de que el alumno decida cuánto necesita entender.

*Me alquilo para soñar o El rastro de tu sangre en la nieve*, por lo que tienen de sorprendentes y sugerentes, son otros relatos que hacen que se lea y, en definitiva, se escriba de forma diferente, cubren el objetivo final –construir la competencia comunicativa– y sirven de estímulo para la expresión escrita. En otras palabras, se pretende desarrollar las destrezas escritas desde la articulación de la comprensión lectora y la expresión escrita.

## **Conclusiones generales**

Hemos pretendido en este estudio poner de relieve algunos aspectos concretos concernientes al desarrollo de la expresión escrita y como consecuencia al proceso de construcción de la competencia comunicativa. De las variables y el tratamiento del tema que hemos expuesto, pueden deducirse las siguientes conclusiones generales:

Tenemos que atender especialmente al contexto de enseñanza-aprendizaje y a los objetivos académicos predeterminados para valorar la IL de los alumnos y sus necesidades. En el caso que nos ocupa –como hemos puesto de manifiesto en la descripción de variables– se exige un alto grado de corrección gramatical, en las pruebas intermedias, que tiene que ir acompañado de una competencia comunicativa alta en los exámenes finales. Por ello, en las propuestas didácticas se ha hecho especial hincapié en las actividades de postescritura centradas en la reflexión continua del aprendiente sobre qué hace y cómo lo hace.

El aprendizaje formal en la expresión escrita puede y mejora las producciones de la LE gracias a la regularidad y participación activa del aprendiente y pretende ofrecer herramientas útiles que den autonomía al aprendiente. De esta manera, los pasos seguidos en las tareas didácticas planteadas tratan de familiarizar al aprendiente con las distintas fases del proceso de escritura y sus efectos en el escrito.

A diferencia de la expresión oral, la producción escrita posee unas peculiaridades que conllevan criterios diferentes de corrección, lo cual facilita la reparación desde el punto de vista normativo y pragmático, sin paralizar ni desvirtuar la comunicación. De ahí que las plantillas para revisar y corregir, así como la lectura crítica sean herramientas aprovechables en este sentido.

De las explicaciones e intuiciones de los alumnos, se puede extraer información relevante que determine la tipología de las idiosincrasias de la

interlengua, así como del procedimiento seguido en la constitución del código escrito, aclaraciones que requieren una atención especial tanto por parte del profesor como del investigador.

La interlengua es un sistema autónomo que se rige por sus propias reglas en el intento de acercamiento del aprendiente al sistema nativo, de ahí que pase por distintos estadios evolutivos y cambios constantes y que sus peculiaridades sean datos que ofrecen información del proceso de aprendizaje individual o de grupo a los responsables del proceso enseñanza-aprendizaje, docente y discente.

La lengua materna u otras lenguas también repercuten de manera significativa en la creación del sistema no nativo escrito e influyen en el ritmo de aprendizaje de la L2 que se asienta en el conocimiento lingüístico adquirido.

Finalmente, *para dominar una lengua no materna es imprescindible el dominio de la propia lengua* y, a pesar de que el desarrollo de aptitudes discursivas en la lengua materna no implica automáticamente el éxito en la lengua extranjera, sí es, en cambio, la base sobre la que se asientan los procesos de creación de un sistema nuevo.

En suma, una vez delimitadas estas conclusiones generales y basándonos en el conjunto del trabajo, nuestro estudio nos conduce a proponer una continuación de éste planteándonos la recepción de las producciones escritas de hablantes extranjeros por hablantes nativos de español –no viciados por el contacto directo con hablantes de otras lenguas–. En concreto, se trataría de investigar cuál es el grado de aceptabilidad y coherencia comunicativa que transmiten, cuál es el índice de irritabilidad, hasta qué punto las estructuras y los giros son extraños o ajenos a la lengua meta, en este caso el español. Y, conforme a estos hechos, identificar cuál es la actitud habitual ante estas producciones vinculada a la competencia global del hablante de español como lengua extranjera.

## **Bibliografía consultada**

**ADJÉMIAN, CH.** (1976): “La natura dei sistemi interlinguistici”. En Arcaini, E. y Py, B. (eds.): *Interlingua: Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma. Istituto della Enciclopedia Italiana, 1984, 77-102.

– (1982): “La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor, 1992, 241-262.

**ARCAINI, E. y PY, B.** (eds.) (1984): *Interlingua: Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma. Istituto della Enciclopedia Italiana.

**BARALO, M.** (1996): “Errores y fosilización”. Colección Aula de Español. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.

– (1996): “La teoría lingüística y la teoría de adquisición de lenguas extranjeras”. En *REALE*, 5, 9-41.

– (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.

**BAUSCH, K. R. et al.** (eds.) (1995, 3ª ed.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen y Basel. Francke Verlag.

**BELLO, P. et al.** (1990): *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid. Santillana.

**BIALYSTOK, E.** (1978): “Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor, 1992, 177-192.

**BLANCO PICADO, I.** (2002): “El error en el proceso de aprendizaje”. En *Cuadernos Cervantes*, 38, 12-20.

**BLIESENER, U.** (1995, 3ª ed.): “Übungen zum Schreiben”. En Bausch, K-R. et al. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen y Basel. Francke Verlag, 1995, 249-252.

**BUSTOS GISBERT, J. M.** (1998): “Análisis de errores: problemas de categorización”. En *DICENDA. Cuadernos de filología hispánica*, 16, 11-40.

**CAMPS, A.** (1997): “Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita”. En *Signos. Teoría y práctica de la educación* 20, 24-33. <http://www.quadernsdigitals.net/articles/signos/signos20/s20encomp.htm>, [Consulta: 27.05.02].

**CARTAGENA, N. y GAUGER, H. M.** (1989): *Vergleichende Grammatiken Spanisch-Deutsch*. Mannheim. Dudenverlag.

**CASSANY, D.** (1989, 9ª ed.): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós Comunicación.

– (1990): “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. En *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. En *Página personal de Daniel Cassany*. <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/>, [Consulta: 27.05.02].

– (1993): “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”. En *Cuadernos de pedagogía*, 217, 82-84. En *Página personal de Daniel Cassany*, <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/ideas.htm>, [Consulta: 27.05.02].

– (1998): “Los procesos de escritura en el aula de E/LE”. En *Revista Carabela*, 46, 5-22.

– (1999a): *La cocina de la escritura*. Barcelona. Editorial Anagrama.

– (1999b): “La comunicación escrita en E/LE”. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolingua. Madrid. Fundación Actilibre, 47-66.

- (2000, 8ª ed.): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó.
- (2001): “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición”. En *Glosas didácticas*, 4. Revista en la red de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. <http://sedll.org/docs/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>, [Consulta: 27.05.02].

**CORDER, S. P.** (1967): “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid. Visor, 1992, 31-40.

- (1971): “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor, 1992, 63-77.
- (1978): “La lingua dell’apprendente”. En Arcaini, E. y Py, B. (eds.): *Interlingua: Aspetti teorici e implicazioni didattiche*. Roma. Istituto della Enciclopedia Italiana, 1984, 49-72.

**EGUALIZ PACHECO, J. y de VEGA SANTOS, C.** (1996): “Criterios para la evaluación de la producción escrita”. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolingua. Madrid. Fundación Actilibre, 75-94.

**ESCANDELL VIDALL, M. V.** (1993): *Introducción a la pragmática*. Madrid. Anthropos.

- (1995): “Cortesía, fórmulas indirectas y estrategias indirectas”. En *Revista española de lingüística*, 25, 1, 31-66.

**EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA** (1998?<sup>1</sup>): *Gramática del español en los cursos de E/LE*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.

---

<sup>1</sup>Para la fecha tenemos en cuenta el resto de volúmenes de la obra publicados en 1998.

**FERNÁNDEZ, C. y SANZ, M.** (1998): *Principios metodológicos de los enfoques comunicativos*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.

**FERNÁNDEZ, C. et al.** (1998): *Didáctica del español como lengua extranjera. Las destrezas lingüísticas*. Madrid. Fundación Antonio de Nebrija.

**FERNÁNDEZ, S. y RODRÍGUEZ, A. M.** (1988): “Corrección de errores y comunicación”. En *Adquisición de lenguas. Teoría y aplicaciones. Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Santander, 237-247.

**FERNÁNDEZ, S.** (1988): “Interlengua y análisis de errores. Un estudio evolutivo sobre producciones escritas”. En *Cable*, 1, 27-36.

– (1991): “Los errores, indicios y estrategias del proceso de aprendizaje”. En *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta única. Actas del I Congreso Internacional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras*. Instituto de Ciencias de la Educación. Univ. Autónoma de Barcelona, 56-75.

– (1994): “Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera”. En *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, 267-278.

– (1996): “Errores de desarrollo y errores fosilizados en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico”. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de León, 147-154.

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

**FERRÁN SALVADÓ, J.M.** (1990): “La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas”. En Bello, P. et al.: *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid. Santillana, 282-300.

**GIOVANNINI, A. et al.** (2000, 2ª reimp.): *Profesor en acción 3. Destrezas*. Madrid. Edelsa.

**GÓMEZ ASENSIO, J. y SÁNCHEZ LOBATO, J.** (coord.) (2001): *Interferencias, cruces y errores*. Colección Forma. Madrid. SGEL.

**GÓMEZ CASAÑ, P. y MARTÍN VIAÑO, M. del M.** (1990): “La expresión escrita: de la frase al texto”. En Bello, P. et al.: *Didáctica de segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid. Santillana, 43-63.

**GONZÁLEZ CRUZ, I.** (1993): “Lengua, sociedad y progreso: coordinadas para el estudio de las interferencias léxicas”. En *Revista de lenguas para fines específicos*, nº 0. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 43-55.

**HOLTWISCH, H.** (1990): “Fehler vermeiden statt Fehler verbessern”. En *Zeilsprache Englisch*, 20 (2), 7-12.

**HUFEISEN, B. y NEUNER, G.** (1999): *Angewante Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Colección Fernstudieneinheit, 16. Berlin y München. Langenscheidt.

**KAST, B.** (1999): *Fertigkeit Schreiben*. Colección Fernstudieneinheit, 12. Berlin y München. Langenscheidt.

**KARBE, U. y PIEPHO, H-E.** (2000): *Fremdsprachenunterricht von A bis Z. Praktisches Begriffswörterbuch*. Forum Sprache. Ismaning. Max Hueber Verlag.

**KLEIN, W.** (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. París. Armand Colin.

**KLEPPIN, K.** (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Colección Fernstudieneinheit, 19. Berlin y München. Langenscheidt.

**KÖNIGS, G. F.** (1995, 3ª ed.): “Fehlerkorrektur”. En Bausch, K. R. et al.: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen y Basel. Francke Verlag, 268-272.

**KRASHEN, S.** (1977): “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en la L2”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor, 1992, 143-152.

**LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H.** (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Versión española de Benítez Pérez, P. y Molina Martos, I. Madrid. Gredos.

**MARTÍN MORILLAS, J. M.** (1985): “Sistemas de monitorización y errores de competencia y actuación en una segunda lengua: método de educación y análisis”. En *Las lenguas de España: adquisición y uso. Actas del segundo Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*. Universidad de Granada. AESLA, 185-201.

**MARTÍN PERIS, E.** (1993): “Propuestas de trabajo de la expresión escrita”. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolingua. Madrid. Fundación Actilibre, 181-192.

**MUÑOZ LICERAS, J. M.** (ed.) (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor.

– (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid. Editorial Síntesis.

**NEMSER, W.** (1971): “Los sistemas aproximados de los que aprenden segundas lenguas”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor, 1992, 51-61.

**ORTEGA OLIVARES, J.** (1998): “Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español LE”. En *Rilce*, 14.2, 325-347.

**PASTOR CESTEROS, S. y SALAZAR GARCÍA, V.** (ed.) (2001): *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de*

*lingüística*. Universidad de Alicante. Edición electrónica.  
<http://publicaciones.ua.es/LibrosCap/84-699-5301-x.asp>. [Consulta: junio 2002].

**PÉREZ SALDANYA, M.** (2000, 3ª reimp.): “El modo en las subordinadas relativas y adverbiales”. En Bosque, I. y Demonte, V.: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid. Espasa Calpe. Vol. 2, 3253-3322.

**PORTOLÉS, J.** (1998): *Marcadores del discurso*. Barcelona. Ariel.

**SANTOS GARGALLO, I.** (1993): *Análisis contrastivo. Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid. Síntesis. Lingüística.

– (1994): “Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica”. En *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, 169-174.

**VV. AA.** (1998): *La expresión escrita en el aula de E/LE*. Monográfico. Revista *Carabela*, 46. Madrid. SGEL.

**VÁZQUEZ, G.** (1987): “Hacia una valoración positiva del concepto de error”. En *Actas de las Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid. Ministerio de Cultura, 151-162.

– (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt. Peter Lang Verlag.

– (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.

– (coord.) (2001a): *Actividades para la escritura académica. ¿Cómo escribir una monografía?* Proyecto ADIEU (Discurso Académico en la Unión Europea). Madrid. Edinumen.

– (coord.) (2001b): *Guía didáctica del discurso académico. ¿Cómo escribir una monografía?* Proyecto ADIEU (Discurso Académico en la Unión Europea). Madrid. Edinumen.

– (2002): “Análisis didáctico del discurso académico español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido”. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolingua. Madrid. Fundación Actilibre, 213-221.

**VESTER, F.** (1991, 18ª ed.): *Denken, Lernen, Vergessen*. München. Deutscher Taschenbuch Verlag.

**RODARI, G.** (1991, 3ª ed.): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona. Aliorna, S.A.

**ROMERO LOAIZA, F.** (1998): “Smith y Krashen: Writing and the competence”. En *Revista de Ciencias Humanas*, 18. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev18/romero.htm>. [Consulta: 07.06.02]

**SELINKER, L.** (1972): “La interlengua”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor, 1992, 79-101.

**TARONE, E.** (1983): “La variabilidad de la interlengua”. En Muñoz Licerias, J. M. (ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid. Visor, 1992, 263-293.

**TENA TENA, P.** (2000): “La escritura en la clase de español/lengua extranjera”. En *Especulo*, 15. *Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. [http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/p\\_tena2.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/p_tena2.html), [Consulta: 18.05.02].

**TIMM, J. P.** (1989): “Fehlerkorrektur zwischen Handlungsorientierung und didaktischer Steuerung”. En Bach, B. y Timm, J. P. (eds.): *Englischunterricht*. Tübingen. Francke Verlag, 161-186.

## **Autores y textos citados**

**CHAMORRO, M. D. et al.** (1995): *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera*. (Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios). Barcelona. Difusión.

**FERNÁNDEZ ARMERO, A.** (1992): *El columpio*. Cortometraje interpretado por Ariadna Gil y Coque Malla.

**GARCÍA MÁRQUEZ, G.** (1993): *Doce cuentos peregrinos*. Barcelona. Círculo de lectores.

**MORENO, C.** (2000, 9ª): *Curso de perfeccionamiento de español. Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid. SGEL.

**REYES, G.** (1998): *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid. Arco/ Libros.

**VÁZQUEZ, G.** (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.