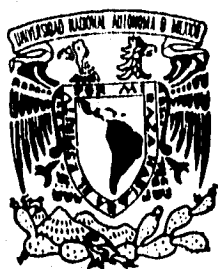


26
227



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



LA ENSEÑANZA DE LA REDACCION A NO HISPANOHABLANTES

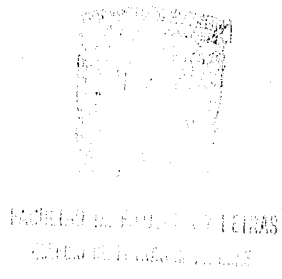
INFORME ACADEMICO
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN LENGUA Y
LITERATURAS HISPANICAS
P R E S E N T A
MARCELA NIETO RODRIGUEZ



MEXICO, D. F.

ABRIL 1996

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. Ubicación de la asignatura	3
1.1. Contexto en el que se imparte	3
1.2. El área de español en el CEPE	10
CAPITULO 2. Diagnóstico de la asignatura de redacción	13
2.1. Qué es redacción	13
2.2. Redacción como segunda lengua o L2	16
2.3. Objetivos que pretende alcanzar	19
2.4. Desarrollo de la asignatura	21
2.4.1. Contenido y tiempo	21
CAPITULO 3. Método de trabajo en redacción	23
3.1. Selección de temas (programa)	23
3.2. Análisis de práctica escrita	25
3.2.1. Resultados	37
- Apéndice: Ejemplos de errores en la redacción	38
CAPITULO 4. Propuestas concretas	39
4.1. Referentes al programa anterior	39
4.2. Nuevas propuestas	41
CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFÍA	56

INTRODUCCIÓN

En el presente informe refiero mis experiencias en el Centro de Enseñanza para Extranjeros en Ciudad Universitaria, a partir de 1992 como profesora en la enseñanza del español como L2 y/o como Lengua Extranjera (1). Esta actividad docente la inicié poco tiempo después de realizar mi Servicio Social en el mismo Centro en la Jefatura de Material Didáctico. La inquietud de impartir clases de español a "no hispanohablantes" (2) se produjo en mí cuando en el último año de la carrera de Lengua y Literatura Hispánicas cursé los Seminarios de lingüística 1 y 2, los cuales me dieron la oportunidad de conocer un campo más (de entre los escasos que hay) de desarrollo profesional al egresar de dicha carrera. Las prácticas de estudio y observaciones de clase al finalizar la carrera y las escasas sustituciones de clase durante el Servicio Social, se convirtieron en incentivos para desarrollar esta actividad que considero muy apasionante y una razón por la cual contribuir al desarrollo del CEPE: la Enseñanza del Español a no Hispanohablantes, uno de los idiomas más esparcidos en el mundo. También tuve una participación breve en el CEPE de Taxco, en la inauguración del centro en el curso de verano, como una de las profesoras que iniciaron la actividad docente en ese lugar.

Si bien lo que aprendí en el último año de mi carrera, no satisfizo las exigencias que debe cubrir un profesor en la enseñanza del español como L2, sí despertó el interés de explorar un campo novedoso y poco difundido en la carrera de Letras hispánicas (a pesar de que el CEPE cumplirá el próximo 10. de julio setenta y cinco años de desempeñar la docencia en la enseñanza del español y de la cultura general iberoamericana). Sin embargo no podemos continuar tan sólo con esa chispa de interés que estimulan unas cuantas materias de Letras, por lo pronto en fechas recientes el Centro tomó cartas en el asunto y se ha encargado de planear e impartir el curso de formación de profesores de español a extranjeros que estaba impartiendo el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), para así capacitar de la manera más idónea al futuro profesor y asimismo asegurar una agenda de académicos en dicha materia.

(1) Se adoptará el término, de Lengua dos o Segunda Lengua (L2), que maneja la maestra Ana María Maqueo Uriarte en su tesis de maestría: Revisión Histórica y búsqueda de una metodología, (p. 5), "como la lengua que se aprende en el país en que la lengua se habla". "L2 correspondería al inglés que se habla en Nigeria, por ejemplo, y que cumple una función dentro de la comunidad".

"Entendemos por lengua extranjera la que se enseña en un país ajeno a ella (estudiar inglés en México), en tanto que llamamos segunda lengua a aquella que se adquiere en contacto con los nativos de la misma, e inmerso en la cultura que la genera" (p.12). Tomado de La Enseñanza del Español a no Hispanohablantes, Alicia Cervera Surdez et al. México: UNAM (Serie Textos SUA), 1983, 129 p.

(2) El término *no hispanohablante* será usado en este informe con el mismo significado que *español para extranjeros* aunque "dentro de nuestra realidad un extranjero puede serlo un español o hispanoamericano que ya son hispanoparlantes", tomado de La Enseñanza del Español a no hispanohablantes.

La insuficiente cantidad de personal letrado que asiste al CEPE-UNAM es propiamente porque existe poca difusión de este campo de la lingüística aplicada en la carrera de Letras Hispánicas y una razón que tiene mayor peso que aquélla, es la baja remuneración que tiene esta actividad. El concepto "El amor a la camiseta", creo que todavía es aplicable en esta situación aunque está por desaparecer, ahora importa lo mismo dedicarse a otras universidades que no sufragaron nuestros estudios profesionales que a negocios que no tienen nada que ver con la institución académica ni con la carrera; lo prioritario es sobrevivir honestamente con un trabajo que dé para comer. La satisfacción y el placer de impartir clases de español a no hispanohablantes son el consuelo a la situación anterior, y el mejor pago moral al esfuerzo realizado que se ve reflejado en nuestros alumnos.

Mi especialización en la enseñanza del español como L2, ha sido una preparación constante. La ayuda desinteresada de profesores diestros en la materia, el auxilio valiosísimo de libros editados por maestros de español a no hispanohablantes que en la historia del CEPE han desarrollado esta actividad, los cursos que el Centro se encarga de seleccionar para la formación de sus profesores, el tomar parte en los exámenes de colocación que amplían mi conocimiento en los temas gramaticales de mayor dificultad para el alumno no hispanohablante y de la idiosincrasia e intereses de este tipo de alumno y finalmente toda la experiencia que he acumulado dentro del salón de clase a lo largo de estos cuatro años.

El trabajo que desarrollo en este informe responde a la necesidad de analizar el curso de redacción (tercer nivel) y esa necesidad surgió por algunos tropiezos al impartir esta clase. Y también con la intención de sugerir material para mejorar el aprendizaje de ciertos temas lingüísticos que figuran dentro del curso de redacción, los cuales representan una dificultad para el alumno extranjero que aprende español en el CEPE. Este informe está estructurado de la siguiente manera. En el capítulo uno es importante ubicar el curso de redacción dentro del contexto en el que se desarrolla, es decir se hace una revisión histórica breve de la fundación del Centro y la ubicación de la asignatura en el programa de español a extranjeros. En el capítulo dos fue necesario presentar las diferentes definiciones de redacción en L1 para después ver como se concibe la redacción en L2, sus objetivos, desarrollo, contenido y tiempo, estos aspectos fueron expuestos con base en el material que se ha manejado en el CEPE. En el capítulo tres se manejó un análisis de errores de práctica escrita para detectar las formas gramaticales que dificultan su aprendizaje en nuestros alumnos. Ahí se explica la causa del error y se cataloga su importancia de acuerdo con la reiteración del mismo. En este capítulo se anexan trece composiciones con los errores marcados y que después fueron clasificados morfosintáctica y cuantitativamente. Finalmente, en el capítulo cuatro, se hacen algunas propuestas basadas en el programa anterior y propuestas nuevas como resultado del análisis de errores y la experiencia en el salón de clase. Para terminar, se incluyen las conclusiones correspondientes al informe. Respecto a la referencia bibliográfica siempre se apuntó como nota a pie de página y cada capítulo tiene su propia numeración.

Aunque no es un trabajo de una gran profundidad, resultó enriquecedora la elaboración de este informe ya que se pudo apreciar muchos elementos que llevan al camino de la redacción y todos dignos de consideración para un aprendizaje efectivo en la producción escrita.

1. UBICACIÓN DE LA ASIGNATURA

1.1. Contexto en el que se imparte

El Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) es una institución que pertenece a la Universidad Nacional Autónoma de México y fue fundado el 10. de julio de 1921 por iniciativa del rector en aquel entonces José Vasconcelos, bajo la presidencia de Alvaro Obregón. El escritor Julio Torri (*) hace un comentario sobre el principal motivo que llevó al rector de la Universidad a la formación de la "Escuela de Verano" - antes llamada así porque se inició con la impartición de cursos de verano para estudiantes extranjeros, en especial los estadounidenses -, debido a la antipatía racista del país vecino del norte hacia nuestra nación y que posteriormente se fue modificando: "Sin duda, en el contenido esencial de la creación de la Escuela de Verano estaba presente la necesidad de fortalecer los vínculos y las relaciones de amistad entre los pueblos de México y de los Estados Unidos, alentar y promover un acercamiento... se han suavizado los arraigados prejuicios de racismo, y hoy comparten con nosotros nobles ideales de comprensión mutua y de buena y perenne amistad"(1); La cita anterior parte de la revelación que José Vasconcelos vivió en su larga estancia en los Estados Unidos. Este problema de racismo entre estos dos países siempre ha existido en mayor o menor grado, un claro ejemplo es el que está viviendo el estado de California con la ley 187. la cual afecta a la población hispana que radica ahí. Se han manifestado momentos en que se suavizan los prejuicios de racismo y otros en los que se acrecientan. En aquel momento se determinó como principal función del Centro: la enseñanza de la lengua española a estudiantes extranjeros que se dedicaban a la enseñanza del castellano en su país de origen y la difusión de las costumbres y la vida de nuestro país. Con el propósito de establecer los cursos de verano de la UNAM, se realizaron juntas donde tomaron parte el doctor Pedro Henríquez Ureña (dominicano, peritísimo en materia de universidades norteamericanas y que sería el primer director de la escuela), don León Sánchez (distinguido hombre de letras, español, que conocía a fondo la organización de cursos veraniegos para estudiantes extranjeros, que acababan de establecerse en Madrid); el doctor don Mariano Silva y Aceves (secretario particular del rector) y don Julio Torri invitado por don Mariano Silva y Aceves. En estas juntas se trató principalmente de hallar las personas más idóneas por su preparación y competencia científica y literaria para desempeñar las nuevas cátedras, señala Julio Torri. Entre los profesores que impartieron los cursos figuraron destacados intelectuales como los ya antes nombrados, y otros como Luis Castillo Ledón, Abel Ayala, Vicente Lombardo Toledano, Jorge Enciso, Ricardo Gómez Robelo y Antonio Adalid.

(*) Julio Torri: originario de Saltillo Coahuila, nació el 27 de junio de 1889. Se graduó de abogado. Formó parte del Ateneo de la Juventud. En tiempo de Vasconcelos fue fundador y jefe del Departamento de Bibliotecas; más tarde jefe del Departamento Editorial que publicó los clásicos de la Universidad. Concurrió dos veces a la Universidad de Texas como profesor invitado a impartir cátedras en los cursos de verano. Salvo otras ocasionales funciones burocráticas, su ocupación principal fue la enseñanza de la literatura -española y francesa- en la Escuela Nacional Preparatoria, donde fue profesor durante 36 años, y en la Facultad de Filosofía y Letras hasta 1965, el más antiguo de Tiempo Completo. Abogado, catedrático, ensayista y cuentista, Julio Torri fue uno de los mejores prosistas de su generación. Tomado de: Diccionario de Escritores Mexicanos. Panorama de la literatura mexicana por Carmen Millán. UNAM / Centro de Estudios Literarios. México, 1967, pág. 382.

(1) Mascarones 1. Boletín del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Verano de 1982, pág. 382.

Hasta 1951 la escuela funcionó solamente en el período de verano, a ella acudían, principalmente, estudiantes norteamericanos, que recibían una información básica acerca de México a través de cursos, conferencias y excursiones; participaban en grupos de danza y teatro y convivían con maestros y estudiantes universitarios.

La experiencia veraniega hizo que la escuela ampliara sus trabajos al resto del año -con las jornadas de invierno, primavera y otoño -, y que también reforzara uno de los principales objetivos: el perfeccionamiento en el uso oral y escrito del español de los estudiantes extranjeros, además de profundizar en la información básica, con la siguiente instrucción: adquirir conocimientos históricos y críticos de las literaturas española e iberoamericana con atención especial, naturalmente, en la de México; informar sobre la situación económica y social de México, y sobre lo que Hispanoamérica representa en el mundo occidental; sobre la historia política y el desarrollo artístico de nuestro país y de los pueblos de habla española; sobre las relaciones entre las dos Américas: la anglosajona y la hispánica y sus formas de gobierno. De hecho esta información cultural continúa ofreciéndose lo cual es muy importante puesto que al aprender un idioma simultáneamente se adquieren conocimientos de cultura, no podemos separar la lengua de la cultura, y más aún cuando el alumno está inmerso en el país donde se habla la lengua. A partir de este momento a la Escuela de Verano se le denominó Dirección de Cursos Temporales, que siguió albergando a los estudiantes extranjeros. Más tarde, la dependencia cambió su nombre y sus funciones, por el de Dirección de Extensión Académica. Años más tarde, en 1980, se le denomina Centro de Enseñanza para Extranjeros, CEPE.

Para cumplir con los fines lingüístico y culturales, se constituyeron en la escuela los siguientes departamentos, ahora llamados jefaturas: Español, Estudios chicanos, Literatura (española e iberoamericana), Historia (ciencias afines) e Historia del arte (artes plásticas). Además desde el inicio hasta nuestros días el centro organiza regularmente visitas guiadas a museos, sitios arqueológicos y otros lugares de interés en la ciudad y alrededores; también se organizan excursiones de fines de semana o durante vacaciones. Se suman a estas actividades, otras: conferencias, exposiciones, conciertos, ciclos de cine, teatro, danza (cobró mucha importancia desde sus inicios), celebración de fiestas tradicionales mexicanas, aportaciones que complementan la experiencia adquirida por el alumno en el salón de clase. Estos eventos son gratuitos excepto las visitas guiadas y las excursiones. Por otra parte, se ha proporcionado a los extranjeros la ayuda de una secretaría de alojamiento que cuenta con una lista de cuartos rentados por familias mexicanas. Las casas están localizadas en colonias cercanas a la universidad, a una distancia máxima de treinta a cuarenta minutos en autobús.

El primer curso de verano de 1921, comprendió dos ciclos: del primero de julio al quince de agosto y del primero de agosto al quince de septiembre.

El programa fue el siguiente:

- a) Lecciones:
 - Lengua Española
 - Historia de la Literatura Española e Hispanoamericana
 - Arte
 - Historia social y política de México
 - Geografía de México
 - Historia política contemporánea
 - Arqueología

b) Clases prácticas:

Conversación

Lectura e Interpretación de textos, redacción y composición

c) Excursiones:

Viajes a poblaciones de interés histórico y artístico

Visitas a edificios y museos de la ciudad

Las materias correspondientes a cada ciclo se distribulan en dos series de tres semanas cada una, en la forma siguiente:

Primera serie

a) Lecciones:

Literatura española e hispanoamericana, dos conferencias semanales

Lengua española, clase diaria

Historia social y política de México, dos conferencias semanales

Arte, dos conferencias semanales

Arqueología, una conferencia semanal

b) Clases prácticas:

Lectura e Interpretación de textos, clase diaria

Conversación, clase diaria

Segunda serie

a) Lecciones:

Lengua española, clase alterna

Literatura española e hispanoamericana, dos conferencias semanales

Arte, dos conferencias semanales

Historia política contemporánea, dos conferencias semanales

Geografía de México, dos conferencias semanales

Arqueología, una conferencia semanal

b) Clases prácticas:

Lectura e Interpretación de textos, clase diaria

Conversación, clase diaria

Este primer curso se impartió de lunes a viernes en el edificio que ocupaba la rectoría de la Universidad y Escuela de Altos Estudios, calle del Licenciado Verdad, esquina de la avenida Guatemala. En 1927, los cursos se dieron en el edificio "Mascarones", Ribera de San Cosme número 71 que ocuparon el departamento de Intercambio Universitario y la Dirección de la Escuela de Verano. En 1955 se trasladó la Escuela a Ciudad Universitaria, el rector de la Universidad era el Dr. Francisco Monterde y el director de la Escuela de Verano, Nabor Carrillo.

Al término de estos ciclos, los alumnos matriculados que solicitaban el certificado de suficiencia, debían acreditar un conocimiento suficiente del idioma español con las siguientes pruebas:

- I. Dictado de un trozo de castellano (veinte minutos).
- II. Traducción al idioma respectivo de un trozo castellano, con auxilio de un diccionario pequeño (una hora).
- III. Traducción al castellano de un trozo del idioma respectivo con auxilio de un diccionario pequeño (hora y media).
- IV. Desarrollo en castellano de un tema, sin diccionario (dos horas).
- V. Comentario oral en castellano de uno de los textos explicados durante el curso y contestación oral a varias preguntas de las materias de lengua y Literatura explicadas durante el curso.

Obtenían el diploma los alumnos que alcanzaban una puntuación superior a cinco, siendo la máxima diez.

Para 1955, el programa está ya muy definido, las materias se designan por números que indican el curso y su equivalente en horas semestrales. El primer número que aparece a la izquierda, indica de cuántos créditos o unidades consta el curso; y el número que los sigue, si es para principiantes, intermedios o superiores. Los cursos para principiantes o intermedios van numerados del uno al treinta; para superiores y para graduados del treinta y uno al cien. Esta clasificación es para todas las áreas, es por eso que después de los números indicados, aparece una letra la que representa la inicial del nombre del área, en español. Sin embargo, solo al área de español se le asigna la inicial del nombre en inglés, la "S" de Spanish, no sé a qué motivos respond; al área de literatura la "L", a la de historia y ciencias afines la "H" y a la de arte la "A". Las clases durante el verano se impartían cinco horas por semana. Por un curso de cinco horas semanales durante seis semanas se daba un crédito de dos horas semestrales. En los casos de diez horas semanales durante seis semanas, el crédito era de cuatro horas semestrales. Esta estipulación de créditos nos deja entrever que el alumno podía hacer una elección de materias que le convinieran para su formación académica.

Se aceptaba tanto a alumnos que habían terminado su bachillerato (graduados) y como a los que no lo habían terminado. Así estos alumnos podían revalidar, en los Estados Unidos, los estudios realizados aquí en México (este sistema de estudios es semejante al que se sigue en los Estados Unidos y es reconocible).

La escuela otorgaba el grado de maestro en artes especializado en Lengua y Literatura Españolas, y en Historia, Ciencias Sociales y Artes Plásticas, al conectarlos con los estudios que podían seguir para obtener otras maestrías, en la Facultad de Filosofía y Letras, y para las carreras respectivas, en las Escuelas Nacional de Antropología, de Ciencias Políticas y Sociales, y de Artes Plásticas. Además, como en la Facultad de Filosofía y Letras se seguía un sistema semestral de estudios y de créditos análogo al de la Escuela de Verano y las universidades y colegios norteamericanos (aún vigente), los estudiantes podían continuar en ellas sus estudios para el bachillerato y la maestría. El hecho de que la escuela otorgara el "Grado de Maestro Especializado en Artes" es sumamente importante ya que nos da la idea de la magnitud de nivel académico con que contó hasta esos momentos, con ello no quiero decir que ahora no posea la misma capacidad que antaño. Lo que sucede, creo yo, es que se le está dando una mayor importancia a la enseñanza del español en cuanto a la aplicación de métodos, técnicas, instrumentos, etc., y a la necesidad de un programa de especialización en la enseñanza del español a no hispanohablantes que vaya a la vanguardia en la enseñanza de lenguas. Ahora en estos tiempos, las diferentes facultades de la UNAM son las encargadas de

continuar con las especializaciones, maestrías y doctorados. El CEPE es un medio para obtener un dominio del idioma y un enriquecimiento de la cultura general.

Dentro de la actividad polivalente que ha desarrollado la antigua Escuela de Verano (CEPE) también cuenta con un sistema de Universidad Abierta (SUA-CEPE), desde 1981 para todos aquellos alumnos nacionales y extranjeros cuyo bachillerato no es equivalente o incorporado al de la UNAM, y que pretenden obtener un título de licenciatura en la Máxima Casa de Estudios. Estos deben cubrir las siguientes materias antes de asistir a la facultad correspondiente: Geografía de México, Historia de México y Organización Política del Estado Mexicano. En esta diversificación de quehaceres del Centro, también surgió el Departamento de Programas Biculturales a partir de los setenta, dedicado a los estudiantes mexicano-norteamericanos y que actualmente continúa el Área de Estudios Chicanos.

Motivos semejantes a los que propiciaron la formación de la Escuela de Verano, impulsaron la gestación de lo que es ahora la Escuela de Extensión en San Antonio Texas. Aun cuando el 15 de septiembre de 1944 nacieron los cursos de Extensión de la Universidad Nacional Autónoma de México en San Antonio Texas, sólo en 1972 fue fundada y llamada Escuela Permanente de Extensión. Con ello se favorece y amplía el intercambio cultural en territorio extranjero. Además, hoy en día se cuenta con una tercera subdependencia que, al igual que la primera escuela, se inauguró con un curso de verano en junio de 1992, en la "ciudad" de Taxco, Guerrero, las instalaciones se encuentran en la Ex-hacienda del Chorrillo que fue donada a la Universidad. Hasta la fecha esta escuela sigue un programa de enseñanza análogo al del CEPE de la ciudad de México. Hay que agregar que ya existe una cuarta escuela en Montreal, Canadá, dados los resultados con las anteriores escuelas, y las necesidades requeridas por el ya conocido: "Tratado de Libre Comercio" que se firmó a fines de 1993.

A lo largo de estas décadas, a la Escuela de Verano se le han encomendado diversas tareas: organizar cursos temporales, servir como vehículo de extensión académica y formar estudiantes de posgrado. De acuerdo con esas tareas ha variado su denominación:

1. Dirección General de Cursos Temporales
2. Dirección General de Extensión Académica, y hasta hoy
3. Centro de Enseñanza para Extranjeros

Además el Centro ha logrado entablar lazos de amistad entre muchos países del mundo con México; También les ha dado a los extranjeros la posibilidad de tener un espacio e interrelacionarse con diversas nacionalidades y, lo que es más importante, esa aproximación que pueden tener los alumnos con la cultura de México y de Latinoamérica.

Antes de dedicarnos al siguiente punto, nos parece pertinente hacer un análisis del tipo de alumno que llega actualmente al CEPE; será de mucha utilidad en este informe en relación con los objetivos de la asignatura para enseñar español de una manera adecuada y científica. Con fines prácticos tomamos algo de la maestra Ana María Maqueo en su tesis de Maestría (*) y se le sumaron una que otra que nos pareció apropiada para nuestros fines. De ninguna manera el siguiente perfil pretende ser un estudio exhaustivo.

(*) Maqueo Uriarte, Ana María. Idem. "Otro estudio indispensable para nuestros fines será aquel que pueda informarnos con exactitud y precisión sobre como es el alumno del CEE: edad, profesión, nacionalidad, lengua materna, lenguas extranjeras, intereses personales, actitud y motivación frente al español, forma de vida (con/sin contacto cotidiano con mexicanos), razones para estudiar la lengua, etc." pág. 257.

Perfil del alumno del CEPE

La llegada de extranjeros al CEPE de México es cada vez mayor, hoy en día su población alcanza un promedio de 2000 estudiantes al año. Por lo general el número de nacionalidades que se mantienen en las estadísticas está entre 40 y 45 nacionalidades; los países que encabezan la lista de mayor concurrencia: Estados Unidos de Norteamérica en primera línea, le siguen Japón, Canadá, Corea, Alemania, China, Francia, Suiza, y Rusia. En general los grupos se observan muy poblados por gente estadounidense y oriental. No se puede dejar de aludir que también se recibe población chicana, que a veces resulta discrepante en el aula donde se enseña español a no hispanohablantes, ya que los chicanos reúnen tipos de problemas diferentes a los de los otros alumnos en el aprendizaje del español; por lo tanto requieren una enseñanza especial, y con material diseñado para ellos. Los alumnos no hispanohablantes presentan distintos intereses para aprender español; en primer lugar tenemos el conocido Tratado de Libre Comercio; en segundo lugar, porque se trata de un requisito de las universidades de donde provienen que los mandan para que aprendan una lengua además de la suya (fuera de su país), o para cumplir con requisitos académicos (créditos, diplomas y exámenes de dominio del español), por medio de los convenios entre algunas Universidades de E.U.A. y el CEPE-UNAM de México; en tercer lugar, porque hay personas que tienen un trabajo en México de carácter diplomático, científico o administrativo, y es sumamente importante dominar el idioma; en cuarto y último lugar, porque las personas vienen como turistas para conocer la cultura de América Latina y luego deciden quedarse a vivir en México. Primordialmente el impulso que mueve a los extranjeros a elegir nuestro país es el reconocimiento internacional que tiene la UNAM y lo económico que les resulta el territorio mexicano, más que ningún otro donde se habla español.

La edad promedio de nuestros alumnos oscila en los 18 y 35 años, lo que nos deja ver claramente que se trata de una población joven y adulta. También llega gente de mayor edad que alcanza hasta los cincuenta y cinco años. Los menores de dieciocho años en un tiempo fueron aceptados, pero ahora como requisito indispensable es tener dieciocho. En cuanto al nivel académico que poseen, podemos clasificarlo en tres grandes grupos por gradación de estudios: el primero, los que tienen bachillerato terminado; el segundo, los que están a inicios de su carrera o a mitad de su carrera y el tercero, los que tienen una carrera terminada y están comenzando la maestría o por terminarla. La preparación académica de los alumnos va íntimamente ligada a los intereses o motivos por los cuales quieren aprender español; la habilidad que más pretenden desarrollar en su clase de español: hablar, escribir, leer o escuchar; esto depende de los objetivos que se hayan fijado para su estancia en México. Por ejemplo: a un diplomático de la embajada de Las islas Bahamas le interesa más hablar y escribir, a un contador coreano de la cía. Samsung le interesa escribir y leer, también lo es para una secretaria japonesa además de hablar y escuchar, el investigador ruso que labora en la UNAM desea desarrollar la escritura y el habla, a un estadounidense estudiante de la literatura iberoamericana le importa leer y escribir, etc. En conclusión la(s) habilidad(es) que se aspira perfeccionar está relacionada con la actividad del alumno en nuestro país y fuera de él.

La mayoría de los alumnos domina el inglés y en menor proporción habla el francés. El poseer la lengua dominante del mundo permite a los alumnos beneficiarse cuando ellos conviven con familias mexicanas o amistades en México; es decir se realiza un intercambio de corrección de lengua, la familia mexicana practica su inglés y es corregida, y a su vez el alumno practica su español y también es corregido, aunque no siempre sucede.

Para tener acceso a las clases que ofrece el CEPE se deben cubrir requisitos: de Estados Unidos y Canadá: certificado de *High School* ; de países latinoamericanos: certificado de Preparatoria o Bachillerato; de otros países: estudios equivalentes a *High School*. Los estudiantes mayores de 21 años que no tengan estudios de *High School* o equivalente pueden tomar cursos por crédito, previa autorización del Centro. Después de cumplir con el requisito, el estudiante que tenga conocimientos de español debe presentar un examen de colocación, (de lo contrario debe inscribirse a un nuevo nivel llamado "nivel cero" del cual se hablará más adelante) para ser asignado al nivel correspondiente.

Los alumnos inscritos reciben una credencial que les da derecho de usar la biblioteca del Centro que incluye una colección selecta sobre temas latinoamericanos y cubre las necesidades de consulta de las áreas de estudio. Del mismo modo tienen acceso al servicio de consulta y préstamo a domicilio de la Biblioteca Central de la Universidad, así como a las bibliotecas de otras escuelas e institutos localizados en la Ciudad Universitaria. También pueden concurrir a las instalaciones de la UNAM para practicar varios deportes (atletismo, basquetbol, béisbol, fútbol, vólibol, esgrima, gimnasia, judo, karate, tenis, frontón, natación, etc.) y obtener descuentos en la entrada a museos y zonas arqueológicas.

1.2. El área de español en el CEPE

Actualmente el área de español cuenta con un programa que consta de cinco niveles y un nivel cero (se creó a principios del año de 1994); la meta principal del programa de español en el CEPE es el aprendizaje en el dominio del español de no hispanohablantes y la concesión de créditos a éstos. Cada nivel de español está dividido en dos materias, la de español de dos horas y una materia complementaria de una hora. Sólo se puede cursar un nivel de español a la vez, como sigue:

Iniciación cero (2hs)	Pronunciación (1h.)
Español 1	Conversación
Español 2	Comprensión de Lectura
Español 3	Redacción
Español 4	Gramática
Español 5	Comprensión Auditiva

A continuación se pretende hacer un análisis breve de este programa de español, basado en el libro de Hilda Taba, Elaboración del Currículo(1).

Las asignaturas de dos horas sí presentan una secuencia entre una y otra como lo señala Hilda Taba y no sólo hablando de la secuencia de contenidos sino también de facultades y competencias, para lograr así una unificación del currículo:

La continuidad del aprendizaje tiene dos aspectos: el de un progreso vertical desde un nivel a otro, y el de la relación entre los aprendizajes de los diversos campos del currículo que tiene lugar al mismo tiempo. El primero de éstos está asociado con el término secuencia y el otro con el término integración; al establecer las secuencias en los proyectos del currículo, sólo se considera la secuencia del contenido, mientras que se pasa por alto la secuencia de las facultades y las competencias. El resultado es que la secuencia del currículo refleja desarrollo de las facultades mentales sólo hasta el grado en que lo requiere el nivel del contenido y no gracias a una planificación clara de la secuencia evolutiva de estas facultades, competencias y capacidades (2).

(1) Taba, Hilda. La Elaboración del Currículo, Teoría y Práctica. 4ªed. Edit.TROQUEL, Buenos Aires, 1979. "El currículo es, en esencia, un plan para el aprendizaje. Planificar un currículo es el resultado de decisiones que afecta a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenamiento del contenido; 2) elección de las experiencias de aprendizaje por medio de las cuales va a ser manejado este contenido y que servirá para alcanzar objetivos, que no pueden ser logrados mediante el contenido solo, y 3) planes para lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje. Estas decisiones no pueden ser adoptadas adecuadamente sin tener un gran conocimiento sobre los estudiantes y el aprendizaje". (p. 109)

(2) *Ibidem*, pág. 556.

En la experiencia no existe queja en cuanto a la falta de preparación del alumno en el nivel precedente en estos niveles de español de dos horas; están los contenidos en forma gradual desde lo básico hasta lo más complejo, además algunos contenidos son retomados del nivel anterior para el siguiente nivel y así sucesivamente; pero sí se da inconformidad en las asignaturas de una hora; hago un paréntesis, sabemos que para lograr el dominio de un idioma se debe adquirir cuatro habilidades: la expresión oral, la comprensión de lectura, la expresión escrita y la comprensión auditiva, estas habilidades están contenidas en cada nivel de español pero no de manera profunda así que es necesario dedicarles un espacio de estudio a cada una de ellas y en forma gradual (es por eso que ellas forman pareja con cada nivel de gramática); también se refuerza, en el nivel 4, la gramática que a su vez está contenida en el español de cada nivel. Pero en estas terceras horas no existe esa secuencia evolutiva de la que nos habla Hilda Taba, son asignaturas que funcionan independientemente y por lo tanto no hay una "secuencia en el contenido y la maduración acumulativa del concepto de las diferencias, que es un concepto recurrente de un nivel de grado a otro" (3)

La otra relación que debe indicar un programa escolar con base en una teoría curricular, nos explica Taba, además de la secuencia (conexión vertical), es el alcance (conexión horizontal) del aprendizaje. Cada asignatura de español de dos horas va acompañada de una complementaria; en teoría la función de la complementaria es "apoyar" a la otra asignatura que la acompaña, además de desarrollar su propio programa. Sin embargo ese apoyo no se lleva a cabo en todos los niveles, (según mi experiencia en la enseñanza de las diferentes asignaturas, excepto las de nivel cero) como sucede con las asignaturas de: Comprensión de Lectura, Redacción y Comprensión Auditiva. En lo que respecta a la gramática, estas asignaturas no desarrollan un programa más o menos paralelo con la asignatura de español correspondiente, de manera que así puedan reforzar los conocimientos aprendidos en la clase de dos horas. Por otro lado los resultados que se han obtenido de estas terceras horas no han sido satisfactorios lo cual me hace pensar que el orden en que están distribuidos no es el adecuado, o bien, por la organización de sus contenidos no están funcionando. Entonces esto nos remite a los inicios del planeamiento del currículo, donde quizás esté la falla, Taba nos comenta:

Los problemas centrales del planeamiento del currículo son determinar el alcance del aprendizaje esperado, establecer su continuidad y el ordenamiento adecuado del contenido, y unificar las ideas provenientes de diversos campos. La elaboración del currículo puede intentarse, por tanto, como una serie de pasos, cada uno de los cuales se suma a las decisiones tomadas en la etapa precedente, y los analiza. En otras palabras, en la elaboración del currículo parece ser necesario no sólo seguir un esquema racional para el planeamiento de sus distintos elementos, sino también disponer de una metodología para su desarrollo y para relacionarlos entre sí (4).

Sin embargo no debemos restarle importancia al trabajo que han efectuado los profesores en el diseño de un programa para estas asignaturas y que además ha de ser la base de trabajos posteriores.

(3) *Ibidem*, pág. 557.

(4) *Ibidem*, pág. 29.

Hay que agregar que la inserción del nivel cero responde a una adecuación del programa de español, en vista de las necesidades imprevistas de la población de estudiantes. En ello se ve reflejada la desfavorable formulación del diagnóstico de las necesidades, el cual es el paso 1 (5) que forma parte de la propuesta de Hilda Taba, sobre la adopción de decisiones para la elaboración del currículo. A esto se dice: "Puesto que los antecedentes de los estudiantes varían, es importante reconocer los vacíos, las deficiencias y las variantes que pudieren surgir. El diagnóstico, entonces, es un primer paso importante para determinar cómo debe ser el currículo para una población dada" (6).

(5) De acuerdo con el orden que propone Hilda Taba:

Paso 1: Diagnóstico de las necesidades

Paso 2: Formulación de objetivos

Paso 3: Selección del contenido

Paso 4: Organización del contenido

Paso 5: Selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: Organización de las actividades de aprendizaje

Paso 7: Determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo

(6) *Ibidem*, pág. 27.

2. DIAGNÓSTICO DE LA ASIGNATURA DE REDACCIÓN

2.1. Qué es redacción

En nuestros días, muchos estudiosos de la lengua española se dedican a la elaboración de manuales de redacción, por las dificultades que representa esta tarea en la vida académica y laboral de los hablantes nativos de lengua española de América. Por eso, abundan los textos sobre redacción que hay en bibliotecas y librerías para facilitar la habilidad de la escritura. Se consultaron varios de estos textos entre los cuales, los autores han transcrito a lo largo de varios años el concepto de redacción del autor Martín Alonso, de su libro Ciencia del lenguaje y arte del estilo, Teoría y sinopsis (1). Él dice al respecto:

"Redactar, etimológicamente (del lat. *redactum*, supino de *redigere*), significa compilar o poner en orden.

En un sentido más lingüístico, consiste en expresar por escrito los pensamientos o conocimientos ordenados con anterioridad.

Redactar bien es el arte de construir la frase con exactitud y originalidad, incorporando al caudal de expresión un léxico y estilo propios.

Comprende, pues, tres particularidades del lenguaje: el estudio de la frase, el estudio del vocablo y el estudio del estilo" (2).

En cambio, la doctora Hilda Basulto (3), en principio dice que redactar es:

"Poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad. En su fondo etimológico, la palabra tiene la fuerza del verbo latino *redigere* (compuesto de *red* = repetición, *agere* = mover hacia delante, hacer), que significa "hacer volver". (4).

Para finalizar la primera unidad de su libro, agrega un resumen sobre esto:

Redactar es una actividad comunicativa de primer orden, que implica un estado cultural avanzado en el hombre. No es un arte mecánico, cuyo dominio requiere sólo práctica. Como tiene por finalidad producir un elemento -el escrito- que es vehículo de mensajes emanados de una persona para que sean captados, por otras personas, su realización demanda un cuidadoso proceso y el empleo de elementos idóneos para tal función.

La eficacia y modernidad de lo redactado se basan en ineludibles condiciones de concreción, claridad, sencillez, adecuación, ordenación funcional, originalidad, interés y actualidad.

Para lograr estas cualidades en su producción el redactor debe someterse a una disciplina racional, basada en la autocrítica y el deseo de superación. Esto requerirá una dedicación más o menos intensiva, según los casos. (5)

(1) Alonso, Martín. Ciencia del lenguaje y arte del estilo, Teoría y sinopsis. 3° reimpr., México: Aguilar, 1993, 889 p. "El objeto de este Tratado de redacción es sugerir el ejercicio sistematizado del lenguaje".

(2) *Ibidem*, pág. 3.

(3) Basulto, Hilda. Curso de redacción dinámica. 8° reimpr., México: Trillas, 1983, 183 p.

(4) *Ibidem*, pág. 15.

(5) *Ibidem*, pág. 25.

Otros textos más recientes sobre la enseñanza de la lengua escrita en L1, se preocupan por "remediar" las deficiencias de redacción, con la ayuda de enfoques y nuevas metodologías enriquecidos con diversas investigaciones; nuevas metodologías que han probado su eficacia en otras lenguas, (inicialmente en Estados Unidos y Canadá, más tarde en Chile para el español) que se han adaptado y adecuado a la realidad del mundo hispanohablante y actualmente se puede ofrecer una nueva alternativa (denominada **Combinación de Oraciones**). Como es el caso del texto de ¿Redactar! (6), "La tarea de escribir para **comunicar con eficiencia** se reconoce cada día más como una necesidad imprescindible para todo ciudadano contemporáneo. La educación en lengua materna no ha sido capaz hasta el momento de **producir sujetos creadores** de textos y no meros repetidores de discursos aprendidos". También se desea insistir en el interés por "**desarrollar capacidades de organización sintáctica** mediante la manipulación consciente de estructuras primarias. De este modo llevar al sujeto desde el mensaje más simple hasta aquel más complejo y denso", el texto; y asimismo "adquirir la **habilidad de sintetizar** en un sólo complejo sintáctico información dispersa en emisiones más sencillas". (7)

A lo que se desea llegar con esta información, es al hecho de que los autores de este libro conciben la redacción como una necesidad de escribir con eficiencia para comunicar mensajes, crear textos, adquirir la habilidad de sintetizar y desarrollar una competencia para redactar, basada en la madurez sintáctica.

Quiero mencionar también otro libro, que parece cobrar importancia para la elaboración de otros manuales de redacción en México, se trata de Cómo se escribe de Ma. Teresa Serafini (8); La autora centra su interés en "redactar escritos creativos propios", a través de tres fases necesarias: La preescritura, la construcción del texto y su revisión; es decir, la primera fase indica cómo reunir informaciones y cómo manipularlas antes de desarrollar el texto, la segunda sugiere cómo construir lingüísticamente el texto y la tercera contempla la revisión del texto.

Además existe otro libro que tiene que ver con la "resolución" de las dificultades para redactar como el de los autores Marina Arjona y Juan López Chávez. Al parecer tiene buenos resultados actualmente, Redacción y comprensión del español culto (9) pero todavía está sufriendo algunos cambios y no cuenta con una presentación metodológica que pueda aplicarse a este trabajo.

No pretendo hacer una lista de los libros que últimamente se han publicado sobre la redacción sino mostrar el interés que se le ha dado a la producción escrita en L1 para todos los niveles, en los diez últimos años; sin embargo para terminar no puedo dejar de mencionar dos textos más.

(6) ¿Redactar! Coordinadora: Herrera, Ma. Eugenia. Libro para el maestro. México: Patria / TTESM, 1994, 210p.

(7) *Ibidem*, pág. 11-12.

(8) Serafini, Ma. Teresa. Cómo se escribe (Col. dirigida por Humberto Eco); Barcelona: Paidós, 1994, 367p.

(9) López Chávez, Juan y Arjona Iglesias, Marina. Redacción y comprensión del español culto. México: UNAM, Secretaría General, 1994, 512 p.

Redacción progresiva I (10): este manual que es un apoyo innovador, pretende un desarrollo integral de las destrezas lingüísticas y la incorporación de estructuras lexicales, semánticas, gramaticales y de discurso, de tal modo que se desarrolle la competencia comunicativa. Está dirigido a la comunidad universitaria con el objeto de fortalecer el nivel académico de sus miembros; además de impedir el rezago en el avance de los frutos de la investigación de los alumnos egresados de la Universidad Nacional.

Otro libro de los mismos autores mencionados arriba es un libro del profesor (11) que acompaña tres libros para el alumno, tres cursos, uno para cada nivel. Estos cursos básicos de español siguen el camino "remedial" de otros ya mencionados aquí, así como el concepto, que se ha adquirido en estos tiempos, de la redacción; es el buen manejo de la lengua en todas sus destrezas para ayudar a afianzar la personalidad del alumno y al desarrollo en sus circunstancias particulares, primero como estudiante, después como ciudadano. Los dos primeros cursos tienen mayor peso en la lectura, el tercer curso está dedicado más a la redacción.

En consecuencia se encontró que existe un principal común denominador entre estos siete libros, redactar es, escribir mensajes, ideas con eficiencia y a su vez que sean creativos estos mensajes. Sin embargo el tercero, quinto, sexto y séptimo responden a una necesidad social que, de mucho tiempo atrás ha vivido la población adulta y no tan adulta en México, saber escribir. Ahora se le ha dado la importancia que tiene, por lo tanto el objetivo principal es poner un remedio eficaz al obstáculo que representa redactar bien.

(10) López Chávez, Juan y Humberto López Morales. Redacción progresiva I. México: Coordinación de Difusión Cultural UNAM, 1991, 190 p.

(11) López Chávez, Juan Y Humberto López Morales. Comprensión y redacción del español básico I, II, III, Guía del profesor. México: Alhambra Bachiller, 1989, 147 p.

2.2. Redacción como Segunda Lengua o L2

Cuando se aprende una segunda lengua, se aprende para que se manifieste la comunicación entre otras personas en forma oral y escrita. El hecho de que la gente se comunique por necesidad -como por ejemplo dejar una nota al cartero, llenar una declaración de aduana, dar instrucciones por escrito o escribir una carta de agradecimiento- no es sólo una de las razones para incluir la escritura como una parte del programa de Segunda Lengua, comenta Ann Raimés (1), sino que hay una razón muy importante:

Writing helps our students learn. How? First, writing reinforces the grammatical structures, idioms, and vocabulary that we have been teaching our students. Second, when our students write, they also have a chance to be adventurous with the language, to go beyond what they have just learned to say, to take risks. Third, when they write, they necessarily become very involved with the new language; the effort to express ideas and the constant use of eye, hand, and brain is a unique way to reinforce learning. As writers struggle with what to put down next or how to put it down on paper, they often discover something new to write or a new way of expressing their idea. They discover a real need for finding the right word and the right sentence. The close relationship between writing and thinking makes writing a valuable part of any language course. (2)

"A pesar de la existencia de un gran número de textos publicados sobre la escritura en segunda lengua en inglés y de la existencia de muchos programas, en realidad muy poco se sabe", declara Krashen (3). Dada la relación entre la lectura y la escritura en primera lengua, uno podría esperar una relación similar entre la lectura y la escritura en segunda lengua; sin embargo no hay una publicación evidente relacionada con estas dos habilidades en la adquisición de segunda lengua. No obstante se sospecha que hay similitudes profundas entre la primera y segunda lenguas en la competencia y ejecución -las cuales son llamadas semejanzas pedagógicas- es decir la lectura influye para la adquisición de la lengua escrita y en la práctica de la escritura para el desarrollo de un proceso de composición eficiente.

(1) Raimés, Ann, 1983, "Introduction: teaching writing in ESL classes", Techniques in Teaching Writing, Oxford: OUP

(2) "La escritura ayuda a nuestros estudiantes a aprender. ¿Cómo? Primero, la escritura refuerza las estructuras gramaticales, los modismos y el vocabulario que hemos estado enseñando a nuestros estudiantes. Segundo, cuando nuestros estudiantes escriben, tienen también la oportunidad de ser osados con el lenguaje para ir más allá de lo que sólo ellos han aprendido a decir, a tomar riesgos. Tercero, cuando ellos escriben, necesariamente se vuelven muy comprometidos con el nuevo lenguaje; el esfuerzo para expresar las ideas y el uso constante del ojo, la mano y la mente son el único camino para reforzar el aprendizaje. Como los escritores cuando se esfuerzan con lo que apuntan de inmediato o cómo anotarlo en el papel, a menudo ellos descubren algo nuevo para escribir o un nuevo camino para expresar la idea. Descubren una necesidad real por el hallazgo de la palabra y la oración correctas. La relación estrecha entre la escritura y el pensamiento hacen de la escritura una parte valiosa de cualquier curso de lengua" (p. 3).

(3) Krashen, S., 1984, "What is know about learning to write y Appendix: Writing in Second Language", Writing: Research, Theory and Applications, Pergamon, 38-45

Junto con Newmark (quien aparece en el mismo artículo), Krashen mantiene la hipótesis de que "Los errores reflejan la estructura de la primera lengua", esto no es el resultado de la interferencia de los hábitos de la primera lengua, es simplemente el resultado del ejecutante en retroceso ("falling back") a la primera lengua. El uso de la primera lengua (modelo) es una representación estratégica que disminuye con la adquisición de la segunda lengua. De acuerdo con este punto de vista, sólo se necesita estimular (fortalecer) la adquisición de segunda lengua. Definitivamente el estudio de las similitudes y diferencias de L1 y L2, únicamente tiene un valor educativo para todos los estudiantes de lengua y además forma parte de la lingüística.

Este investigador Krashen expone en el libro antes citado, algunos capítulos sobre qué es la escritura en L2 y cómo desarrollar esta habilidad, por medio de estudios realizados a sus alumnos de *junior college* hasta *college freshmen*; además de otros estudios por otros aplicados en la materia. En algunos de ellos se apoya la hipótesis de que: si se practica la escritura *per se*, se contribuye al desarrollo de la habilidad de la escritura; asimismo cuando los efectos de la escritura frecuente son comparados con los efectos del aumento de la lectura, los resultados revelan que la lectura tiene una fuerte influencia en el mejoramiento de la escritura. Respecto a la retroalimentación una investigación sugiere que es útil hacerse durante el proceso de la escritura, entre los apuntes, y no al final, es decir: que los comentarios y correcciones de las composiciones deben hacerse en el proceso de su creación. Se reconoce que la instrucción gramatical no es efectiva para auxiliar a los estudiantes en la escritura, sin embargo en el apéndice de la escritura en segunda lengua de Krashen se dice que la instrucción en general sí ayuda a la adquisición en L2 siempre y cuando haya una mayor fuente de *comprehensible input* (información recibida).

Hay un artículo del mismo libro que muestra las razones por las cuales hay "buenos escritores", tienen mejores y más razonables procedimientos para producir sus ideas por medio de tres pasos y realizar la composición. Planear (*planning*), anular (*rescanning*) y revisar (*revising*), es algo semejante a lo que propone la autora Ma. Teresa Seraffini (4). Los pasos que expone Krashen consisten en lo siguiente: respecto a la planeación dice que el "buen escritor" planea más que el "escritor pobre". No necesariamente significa el uso de un esquema formal. De acuerdo con los resultados de un estudio se observa que algunos "buenos escritores" usaron un esquema estándar sin embargo otros tantos usaron algunos tipos de planeación de contenido y organización antes de escribir. "Los buenos escritores" se llevaron más tiempo a pesar de que sólo escribieron unas notas antes de escribir. Además tienen planes más flexibles, están más dispuestos a cambiar sus ideas y revisan sus esquemas y argumentos como les vienen surgiendo. La anulación: "los buenos escritores se detienen más durante la composición y releen más su texto. La anulación ayuda a los "buenos escritores" a mantener un sentido de la composición entera o del plano conceptual (*conceptual blueprint*). Ellos están conscientes del problema de perder el sentido del ensayo durante el acto de la escritura, así pues releen y anulan en orden para revisar su plan, consideran imprevistos e incorporan nuevas ideas. La revisión: las investigaciones señalan que los "buenos escritores" revisan más que los "pobres escritores". En un informe más extenso se encontró que los "mejores escritores" en su revisión se enfocan al contenido, a la aclaración del significado del contenido en las primeras notas; y los "escritores menos capaces" se enfocan a la "mecánica" (*mechanic*), a la gramática y a la ortografía, es más superficial la idea de aclarar el contenido del texto.

(4) Seraffini, Ma. Teresa. OP. Cit.

Para concluir, se dice que en el proceso de la composición se demuestra que la escritura no consiste en la creación simple de un ensayo de principio a fin en un flujo suave de ideas, sino que es, en palabras de Straghtnessy "un proceso desarreglado/confuso que dirige a la claridad" (5). "El buen escritor" entiende esto pero el "escritor pobre" no.

Se dice que es poco realista la idea de esperar un nivel alto de redacción en L2 de nuestros alumnos, ya que suele ser la destreza lingüística menos desarrollada en la propia lengua materna; sin embargo es posible alcanzar unos rendimientos más altos si se admite que esta destreza, como cualquier otra, debe ser objeto de especial enseñanza (6). Por lo tanto esto implica acercarse a la naturaleza de esta habilidad, a los problemas que involucra la escritura y la práctica que se requiere para mejorar estos problemas.

Se observa que "la escritura tiene poco valor como destreza lingüística en el idioma extranjero" (7), como los alumnos tienen escasa oportunidad de escribir, lo que se debe hacer es llevar a cabo una práctica dirigida que el alumno puede realizar en su propio tiempo (ya que las tareas escritas se hacen fuera de clase). No se debe incurrir en los ejercicios repetitivos que no reflejan ningún progreso porque el alumno pone poco interés en este tipo de trabajo escrito, además de la práctica, debe seguir una programación que se ajuste a sus inclinaciones.

(5) Krashen, S., Op. Cit., pág.18

(6) Byrne, D. P. 1982. "El desarrollo de la expresión escrita". Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas.

(7) Ibidem, pág. 81

2.3. Objetivos que pretende alcanzar

La clase de redacción corresponde a un nivel intermedio de español como L2, está precisamente situada a la mitad de la serie de cursos de español, junto con la asignatura de español III. Los objetivos (o bien, los contenidos de la asignatura) que me permito transcribir a continuación fueron tomados del folleto de información general que se le proporciona al futuro alumno del CEPE.

Nivel III

312 ESP REDACCIÓN

Práctica escrita de discursos descriptivos, narrativos, lógico-argumentativos, emotivos y prescriptivos en diversas situaciones comunicativas.

En realidad, a mi manera de ver no se determina una conexión con la asignatura de español III lo cual es sumamente importante, porque redacción es la "Práctica escrita de..." pero ¿basándose en qué?, ¿en lo aprendido en el nivel anterior? o ¿quizás en temas nuevos que después también se verán en el siguiente nivel? no se especifica o quizás esté sobreentendido por quien redactó esas líneas. En mi opinión debe basarse en lo más inmediato a la materia: la gramática de la clase de español III, esto es, con el objeto de mejorar su competencia lingüística y comunicativa en forma escrita. Al menos los cursos de español uno después del otro presuponen el conocimiento o repetición de temas por la secuencia y gradación, pero en el caso de redacción no existe una clase de redacción II o redacción IV, No se aclara esto en los objetivos de la materia, no existe de alguna manera una continuidad o relación entre las materias complementarias. Tampoco se hace mención del incremento de vocabulario del español adquirido en el curso anterior.

En conclusión resulta muy vaga la descripción de este curso de redacción; por lo cual se decidió inferir los objetivos generales de esta asignatura a través de los textos publicados sobre el tema por profesoras de la escuela.

Desde que inicié el trabajo de enseñanza del español como L2 y tiempo atrás, se ha utilizado en el CEPE un manual llamado *Material de redacción* de las autoras Berta Berzunza y Cristina Simón. Este texto está dividido en VII unidades que no tienen sus objetivos explícitos, únicamente indica contenidos, al respecto dice Taba: "es inaceptable la idea de que el contenido tiene un valor por sí mismo, puesto que no se puede concebir que el dominio pasivo del contenido puede producir una mente disciplinada y una actitud científica" (1). En términos generales el manual pretende desarrollar la habilidad de la escritura del alumno por medio de la descripción y la narración sobre algunos temas prescriptivos y emotivos, así como enriquecer su vocabulario. También desarrollar la habilidad de sintetizar artículos, ampliar ideas, conocer y aplicar las reglas de puntuación y acentuación en español y por último practicar ciertos temas gramaticales de dificultad.

Se encuentra otro texto titulado *La Palabra Escrita (Composición, Español III)* de la doctora Margarita Murrillo. Ella dedica unas páginas, previas al material práctico, para el maestro en el uso del libro; ahí ella nos da a conocer lo que buscamos en forma general, cito: "Los objetivos particulares del programa actual del curso de Redacción III son los siguientes,

(1) Taba, Hilda, Op. cit., pág. 21

Al concluir este nivel, el alumno:

- Relacionará funciones gramaticales de complejidad creciente;
- Leerá fragmentos literarios para incrementar su vocabulario;
- Elaborará breves composiciones".

Tengo entendido que este libro se usó por mucho tiempo como material obligatorio a partir de 1980; actualmente la mayoría de los profesores lo utiliza como auxiliar del manual antes nombrado. Hay que decir también que la profesora diseñó otro libro establecido para el segundo nivel en 1975: La palabra escrita, composición, español II, su libro de tercer nivel pretende una continuidad en el método y en el contenido del texto de segundo nivel. Y no está por demás decir que ahora está preparando un tercer libro de redacción para el quinto nivel.

2.4. Desarrollo de la asignatura

En verdad el desarrollo de la asignatura es arbitrario porque los objetivos del curso de redacción no están bien definidos lo que hace que cada profesor, -además de basarse en el Material de redacción- decida qué es bueno enseñar a sus alumnos; sin embargo en este tiempo que se ha prolongado el uso del libro -y está a punto de ser excluido- de las maestras Berta Berzunza y Cristina Simón, el contenido del libro de redacción ha funcionado como el programa del curso, ya que los exámenes departamentales fueron hechos con base en dicho material. Es por eso que a continuación describo el contenido del manual **Material de redacción**, para ello tuve que elaborar el índice del texto del cual se carecía.

2.4.1. Contenido y tiempo.

Índice del manual de Material de Redacción:

UNIDAD I	
Puntuación	2
Sílaba	12
Diptongo	18
Hiato	18
Acento diacrítico	20
Acentuación	22
UNIDAD II	
Formación de palabras	26
Sinónimos	31
Antónimos	34
Palabras e Ideas	37
UNIDAD III	
Párrafo	40
Idea principal, ideas secundarias	44
Síntesis	47
UNIDAD IV	
Género y número I. Sustantivo	54
Género y número II. Adjetivo	67
Concordancia	74
UNIDAD V La descripción	
Descripción de objetos y animales. Técnicas I	78
Descripción de seres humanos. Técnicas II	83
Descripciones fantásticas	86
UNIDAD VI	
Narración I	
Orden de las palabras en los enunciados	90
Narración II	

Definición de narración	96
Narración III	
Técnicas de la narración	99
UNIDAD VII	
La entrevista. Técnicas	104
La epístola. Modelos	115
Curriculum Vitae	124

Hay que agregar que cada unidad no presenta sus objetivos comunicativos o lingüísticos. De acuerdo con la presentación de los temas, se puede observar que se sigue el método inductivo (a lo explícito e implícito) y también deductivo (a lo explícito); se cuenta con el justo *input* (ejemplos, reglas, textos, etc.); excepto que no se incluyen las comprobaciones de los temas al final de cada unidad como es de suponerse.

Respecto al tiempo, las siete unidades deben impartirse en un curso de 30 días, cinco horas a la semana, un total de 30 horas. Sin embargo en estos treinta días se incluyen los exámenes departamentales: el examen parcial, que se aplica a la mitad del curso, y el final. Lo que nos da como resultado veintiocho horas hábiles de clase, y si a eso le agregamos que la clase no se imparte en sesenta minutos sino en cincuenta minutos ya que hay un descanso de diez minutos entre hora y hora; por consiguiente tenemos la suma de mil cuatrocientos minutos (sin contar los minutos de los exámenes) lo cual equivale a veintitrés horas de clase neta. Esto nos da una idea de la rapidez con que el profesor debe cubrir un programa y no sólo eso, que pasa a segundo término, sino lo que es más importante: que el alumno aprenda y en seis semanas llegue a interiorizar lo que se le enseña.

3. MÉTODO DE TRABAJO

3.1. Selección de temas (programa)

La primera vez que impartí esta asignatura, el manual del que he estado hablando fue el único material que empleé para la clase y a medida que lo usaba fui agregando material extra y modificando la aplicación de las lecciones o unidades. De suerte que aquí integro la manera en que llevé a cabo las clases de redacción, con los recursos que he empleado conforme he adquirido experiencia.

Para el primer día de clase la profesora Margarita Murillo en su libro (*La palabra escrita III*), sugiere hacer una clase de exploración -que he llevado a cabo desde hace tiempo- con tres o cinco preguntas con el fin de identificar el nivel de español escrito de todos los alumnos (recordemos que el no. de alumnos de una clase de redacción está entre las 15 y 20 personas). Se sabe que no todos los alumnos dominan a la perfección las formas gramaticales de este grado aunque sean del mismo nivel, a eso se debe el reconocimiento para darse una cuenta de lo que carecen en redacción y así después poner énfasis en ciertos temas y asimismo hacer un reforzamiento. Posteriormente, yo en casa revisaba las respuestas y tomaba notas de las deficiencias; al siguiente día, hacía entrega de las hojas además de indicarles a los alumnos sus errores, en forma rápida e individual.

Después de varias veces que impartí el curso, decidí llevar a cabo la siguiente forma de enseñanza:

Cada unidad incluye teoría al final de los temas (al menos las unidades I, II, IV y VII; la III, V y VI la teoría se deduce de los ejercicios) por lo tanto, anticipadamente como tarea, les pedía a los alumnos que leyeran y estudiaran esa teoría que es sencilla de comprender para que en las clases no nos retrasáramos (lo cual se convertía en la dirección del método deductivo), además de dar explicaciones de vocabulario; por lo tanto nos dedicábamos a las explicaciones propiamente de redacción y a los ejercicios, a escribir que es lo fundamental de esta clase. Para el caso de las unidades que no contienen teoría era más sencilla la técnica de enseñanza porque conforme se van resolviendo los ejercicios se manifiesta la teoría, es decir de manera inductiva. Estimo que la asignatura de redacción está situada en un buen lugar porque el alumno cuenta con la suficiente preparación gramatical para practicar y mejorar la gramática que adquirió en los dos niveles anteriores y al mismo tiempo tiene la misma oportunidad con los nuevos contenidos lingüísticos del nivel de español 3, el cual es un curso intermedio donde se desarrollan más temas nuevos que en ningún otro nivel. Considero el tercer nivel como una prueba de fuego, en relación al resto de los niveles, para el alumno; si al finalizar el curso, el alumno es apto al nivel siguiente, eso indica que vencerá los obstáculos de los dos niveles posteriores es decir que es como el punto más alto del programa de enseñanza del español como L2, o bien el regulador de aprendizaje. Además esta clase de redacción debe sustentar las bases de composición para que se desarrollen lo más que se pueda en los dos niveles siguientes, sobretodo en el quinto nivel donde se maneja fundamentalmente el discurso.

Con respecto al material que incluí, se trata de ejercicios complementarios que considero importantes para acompañar al material de redacción, inclusive temas lingüísticos que son estudiados en la clase de español III y están relacionados con la redacción. Los ejercicios a los que hago referencia son de acentuación (unidad I), la síntesis (unidad III) y la concordancia de género-número (unidad IV). La mayoría de éstos los tomé del libro de la profesora Margarita Murillo *La palabra escrita* (Composición, Español III). Sobre los temas lingüísticos: el estilo

directo e indirecto, los pronombres relativos, la construcción pasiva con *se*, oraciones adjetivas y las preposiciones *por* y *para*. En tanto que yo agregaba material también sacaba conclusiones sobre los temas gramaticales en los que fallaban mis alumnos; ésa es la razón por la cual en ese tiempo me dediqué a recopilar ejercicios de mis alumnos con el fin de identificar la incidencia de errores y ver la manera de mejorar esas fallas lo mejor posible, pero será un punto tratado en el siguiente punto.

En lo que respecta a la crítica del material de redacción, en general pienso que en la actualidad ya no es tan eficaz como alguna vez me lo comentó, la maestra Cristina Simón, sus palabras fueron más o menos así: "A nosotras nos funcionó estupendamente, claro, con sus pequeños detalles pero no tuvimos muchos problemas". Ahora ella sabe perfectamente y está de acuerdo en que al manual se le deben hacer algunos cambios porque tiene sus errores. A pesar de esos errores sé de buena fuente que este manual es utilizado por alumnos hispanohablantes de una preparatoria privada incorporada a la UNAM y les ha funcionado bien. Los errores que dije van desde la forma hasta el contenido. El manual está lleno de errores ortográficos, lo cual es el colmo en un libro de redacción, por lo tanto hubo falta de atención para revisarlo. En cuanto a las fallas que según mi punto de vista existen en el material, modificaría la presentación de la acentuación (sílabas, diptongo, hiato, etc.) porque ahora existe el curso de pronunciación, en el que se les enseña esta parte y ya para el tercer nivel se procedería al reforzamiento. En lo personal creo que a veces se le trata al alumno como un infante, con preguntas tan obvias que están fuera de lugar, y a la vez tiene mucho vocabulario tan elevado que quizás jamás va a usar (unidad II, formación de palabras; unidad IV, género y número, sustantivo y adjetivo). No es posible abarcar constantemente explicaciones de significado de vocabulario.

3.2. Análisis de la práctica escrita (redacción)

Cuento con varias composiciones útiles, de uno de los primeros grupos de redacción de alumnos no hispanohablantes que tuve en el año de 1992. Lo que vuelve útiles a esas composiciones es la incidencia de errores de mis alumnos; estos resultados de errores evidentemente muestran las dificultades que tienen los alumnos para aprender ciertos temas lingüísticos. Errores como el uso inapropiado de pretérito/copretérito, ser y estar, la ausencia de subjuntivo, confusión en el uso de las preposiciones por y para, la falta de concordancia verbal y de género/número, etc.; son sólo algunos de los más comunes en los ejercicios de redacción.

Antes de presentar la clasificación de los errores en los ejercicios de redacción, me parece pertinente aclarar en términos generales las diferencias entre los conceptos de error, falta y lapsus, que cita Isabel Santos Gargallo (1) al respecto: "Un error es una desviación sistemática, una falta es una desviación inconsistente y eventual, y un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como falta de concentración, memoria corta, etc.". Sin embargo ella expone que ha habido dos actitudes contrarias ante el concepto de *error* formulado primeramente por S. P. Corder (1957):

- a) Positiva: es un producto inevitable y necesario en el proceso de aprendizaje;
- b) Negativa: es signo de la inadecuación de nuestras técnicas y de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes.

Es decir hay trabajos lingüísticos y estudios empíricos que han apoyado el concepto de error propuesto por Corder (incluso a), desde los años 60 hasta los 80, asimismo también existe otro grupo de lingüistas que han criticado el segundo concepto (b), también de Corder; y defienden la idea de que los errores son una influencia negativa en el proceso de aprendizaje.

Entonces diré que para este trabajo me basaré en el siguiente concepto que termina definiendo Isabel Santos: "El error es una desviación sistemática y recurrente que afecta a la norma lingüística estándar del sistema de la lengua meta en cuyo proceso de aprendizaje se halla inmerso el estudiante"(2).

Para llevar a cabo mi análisis me orienté, y seguí parcialmente la sistematización del procedimiento usado por el AE (Análisis de Errores) en su versión tradicional y ampliada; incluida en este texto de Santos Isabel. Esa sistematización contiene los siguientes incisos:

- a) determinación de los objetivos (globales o parciales);
- b) descripción del perfil del informante;
- c) selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.);
- d) elaboración de la prueba;

(1) Santos, Gargallo Isabel. Análisis Contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Editorial Síntesis, S.A., 1993, 163 p.

(2) *Ibidem*, pág. 80.

- e) realización de la prueba;
- f) identificación de los errores;
- g) clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía gramatical fundamentada en la gramática estructural;
- h) determinación estadística de la recurrencia de los errores;
- i) descripción de los errores en relación a la/s causa/s;
- j) identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía;
- k) programación de una terapia para el tratamiento de los errores;
- l) determinación del grado de irritabilidad causado en el oyente;
- m) determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

Algunos incisos no son respetados debido al seguimiento que ha tenido este informe académico, como es el caso del inciso "i". A continuación detallo ese procedimiento usado por el AE respecto a mi conjunto de ejercicios de redacción y todo lo que está relacionado con ellos.

El objetivo principal de este estudio es analizar, clasificar y describir los errores más frecuentes de un grupo pequeño de estudiantes no hispanohablantes de características heterogéneas, en el ámbito del español de México, para determinar qué áreas presentan mayor dificultad de aprendizaje en el español a través de la redacción, (y con ello ver el punto del proceso en que el alumno se encuentra y saber qué estrategias está utilizando el alumno); además establecer una jerarquía de dificultades con el objeto de aclarar las prioridades en la enseñanza; el producir material de enseñanza y examinar el que ya se tiene.

Los informantes de este análisis son de las siguientes nacionalidades: Italia, Paquistán, Australia, Estados Unidos de Norteamérica, Japón, Corea, Holanda, China, Rusia, Suecia, Alemania y Francia. Son trece informantes, uno de los cuales presenta dos composiciones, el holandés. Todos ellos adultos: seis hombres y seis mujeres, entre los 22 y los 36 años, con el interés de aprender el español por razones de trabajo, académicas y por una larga estancia en México; la mayoría con una profesión y conocimiento de otra lengua extranjera como el inglés o el francés. Los alumnos que se inscriben al tercer nivel deben de poseer un conocimiento general de los contenidos gramaticales del segundo nivel, por lo tanto también son alumnos aptos para continuar con el aprendizaje del español, cinco horas semanales. Además siempre con la dedicación y ganas de aprender, cualidades con las que se han caracterizado los alumnos del turno de la tarde, según mis observaciones en mis constantes clases en la tarde de fechas pasadas, opinión que no intenta encasillar a los alumnos vespertinos ni discriminar a los otros.

Para llevar a cabo el análisis, no se partió propiamente de la elaboración de un tipo de prueba puesto que el objetivo original había sido otro; las pruebas (composiciones) fueron retomadas para presentar este informe. Se les pidió a los alumnos a lo largo del curso, la redacción de un tema en particular (ejercicio propiamente del material del curso de redacción); en un tiempo que variaba desde los veinte minutos hasta los cuarenta y cinco minutos, sin que supieran que sus composiciones servirían para un estudio. Los temas, dentro de lo posible, marcan un grado de libertad gramatical, están ceñidos a ciertos usos gramaticales. Debo decir que según la información del texto que he venido usando, este tipo de redacciones escritas, "ya sean sobre tema libre o sobre alguno que el profesor haya propuesto, presentan el grave inconveniente de que el alumno tiene la oportunidad de evitar aquellas estructuras con las que no se siente seguro, por ello, nunca sabremos si no las empleó por ignorancia o porque le resultaban

problemáticas" (3). Sin embargo el final que nos traza no es tan obscuro y por lo tanto este análisis no será en vano, "En general, este tipo de prueba proporciona un corpus de datos para hacer caracterizaciones generales que después pueden ser concretadas a través de test sobre aspectos específicos". De esas composiciones se seleccionaron las más idóneas, las que presentaban más variedad de errores y las que son de diferentes nacionalidades. Los temas por tratar en las redacciones son como sigue: (ver el apéndice de este capítulo)

Ejemplo 1, Composición sobre datos personales del alumno y razones por las cuales está en México.

Ejemplo 2, Pedir a una vendedora un vestido/traje con características muy personales.

Ejemplo 3, Descripción psicológica del compañero que está sentado a un lado.

Ejemplo 4, Descripción física de un compañero de la clase.

Ejemplo 5, Descripción de un lugar.

Ejemplo 6, Contar qué se hizo ayer.

Ejemplo 7, Narrar qué se hizo en Semana Santa.

Ejemplo 8, Planes para el fin de semana.

Ejemplo 9, Qué se hizo el fin de semana.

Ejemplo 10, Es igual al ejemplo 2.

Ejemplo 11, Es igual al ejemplo 9.

Ejemplo 12, Una narración extraordinaria.

Ejemplo 13, Carta a un/a amigo/a en la que se cuente algunos paseos en México.

El orden que arriba tienen los temas es arbitrario, no indican una fecha progresiva dentro del curso de redacción. Las composiciones aparecen en el apéndice de este capítulo y los errores se pueden identificar con letra negrita. Se realizó la clasificación de los errores siguiendo las bases de una taxonomía gramatical. El estudio está encaminado a las categorías gramaticales que afectan a la morfología, a la sintaxis, al léxico y la ortografía (pero que no se analiza). Quiero subrayar que este trabajo enfatiza los errores más comunes de los alumnos no hispanohablantes en el aprendizaje del español de los trabajos ya conocidos por nosotros. Los criterios que se siguieron para la clasificación de los errores tienen que ver con la competencia gramatical y la competencia comunicativa. Aquí, creo que es muy importante mostrar las diferentes tipologías de errores, las cuales son indicadas por Santos Gargallo (4), *grosso modo* son los siguientes criterios:

1. C. Descriptivo
2. C. Pedagógico
3. C. Etimológico-Lingüístico
4. C. Gramatical
5. C. Comunicativo

El Criterio Descriptivo consiste en la "clasificación de los errores dependiendo de la forma en que la estructura superficial de las instancias se ve alterada". La tipología es la siguiente:

- a) Omisión: es la ausencia de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada; ejemplo: "La ciudades"
- b) Adición: es la presencia injustificada de un vocablo o morfema que no debería aparecer en una elocución bien formada.

(3) *Ibidem*, pág. 98.

(4) *Ibidem*, pág. 91.

b1) Doble marca: se refiere al uso de una doble marca gramatical que resulta una elocución incorrecta por la falta de necesidad de una de las marcas; ejemplo: "Voy a compraré"

b2) Regularización de las marcas: se refiere a la aplicación de una regla de la gramática de forma regular a un vocablo que es excepción a la regla. También es considerada como una falsa analogía; ejemplo: "La primera día"

b3) Simple adición: se refiere a un tipo de adición que no es ni el resultado de la regularización, ni de la doble marca. No hay nada que lo caracterice, simplemente el uso de un vocablo que no debería aparecer en una elocución bien formada; ejemplo: "Había las personas interesantes"

c) Formación errónea: es el uso de un vocablo que ha sido formado o derivado de forma errónea por adición u omisión de alguno de sus morfemas; ejemplo: "Por mis rememneranzas"

d) Ausencia de orden u orden incorrecto: es la colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas en la elocución afectando al orden oracional del sistema lingüístico que se está aprendiendo; ejemplo: "Con dos otras amigas"

El Criterio Pedagógico clasifica los errores basándose en la distinción chomskiana entre competencia y actuación que llevo a S. P. Corder a diferenciar entre: errores transitorios y errores sistemáticos.

a) Errores transitorios: son resultado de las circunstancias, aparecen en determinadas etapas del proceso de aprendizaje y no son asistemáticos. La causa que los provoca es normalmente una falta de adecuación en las técnicas de enseñanza o en el orden de presentación de las estructuras. Desaparecen con la reparación de las técnicas y la práctica de ejercicios; pertenecen a la actuación. Ejemplo: "El verano pasado...me han mostrado"

b) Errores sistemáticos: son los que reflejan un mal conocimiento de las reglas y caracterizan la lengua de un grupo de estudiantes. Se trata de errores típicos, identificables a través de estudios contrastivos entre la lengua nativa y la lengua meta. Los origina la ausencia de una categoría o estructura en la lengua nativa del estudiante. Ejemplos: "Imaginaba unos sitios que", "Fue el viaje de placer" y "Con - única tarea de".

El Criterio Etiológico-Lingüístico se basa en el concepto de transferencia lingüística. Dependiendo de la dirección de la misma obtenemos dos tipos: errores interlingüísticos y errores intralingüísticos.

a) Errores interlingüísticos: se refiere a aquellos errores causados por interferencia con la lengua nativa del estudiante o con otras lenguas que ha aprendido anteriormente. La transferencia interlingüística es el concepto básico de los estudios contrastivos. Reflejan la estructura de otra lengua en la que tienen competencia lingüística traduciendo desde ella. Ejemplo: "Vivir isoladas", el vocablo "isoladas" por interferencia con el inglés "isolated" (aislado). Dependiendo de la distancia que medie entre L1 y L2, así será el índice de frecuencia de la interferencia.

b) Errores intralingüísticos: se refiere al efecto de la lengua meta en sí misma sobre el proceso de aprendizaje. Ejemplo: "El verano pasado ...me han mostrado".

El Criterio Gramatical se basa en la categoría gramatical que se ve afectada por el error, incluyendo todos los niveles de la gramática tradicional. Este tipo de taxonomía es muy frecuente y su objetivo es medir la competencia gramatical del estudiante.

Tipología:

a) Errores fonológicos

b) Errores ortográficos

c) Errores morfológicos

d) Errores sintácticos

- e) Errores léxicos
- f) Errores semánticos
- g) Errores pragmáticos

El Criterio Comunicativo clasifica los errores con base en el efecto comunicativo desde la perspectiva del oyente, tratando de evaluar los errores y considerándolos como tales en tanto que obstaculizan la transmisión del mensaje. Para establecer la tipología se utilizarán criterios como: aceptabilidad, adecuación, comprensibilidad, inteligibilidad e irritación causada en el oyente, etc. S. P. Corder estableció dos tipos: locales y globales.

- a) **Locales:** se refiere a aquéllos que afectan a elementos individuales de la oración, no tienen una incidencia en la ruptura de la comunicación. Por ejemplo la flexión verbal.
- b) **Globales:** se refiere a aquéllos que afectan a toda la oración de forma global y que por su alto nivel de inaceptabilidad e impropiedad causan una ruptura en la comunicación. El efecto de los errores globales se traduce en ambigüedad (mensaje), irritación (oyente) y estigmatización (hablante). Por ejemplo el orden erróneo de los conectores.

Retomando la clasificación de los errores, a continuación se presenta una valoración cuantitativa de los errores encontrados, agrupados según la categoría gramatical afectada. Esta clasificación de errores se realizó vaciando los errores desde el punto de vista gramatical del corpus de datos. En el corpus de datos se pueden apreciar los errores marcados con letra negrita; cada error marcado con letra negrita va acompañado de un número entre paréntesis, el cual corresponde a un error gramatical. Los paréntesis vacíos, marcados en negrita indican la omisión de un elemento gramatical, también clasificado en el cuadro general de errores, con su respectivo número en el corpus de datos. Y las letras, palabras y paréntesis en negritas que no tienen un número de la clasificación, son sólo señalamientos de errores ortográficos que no se analizarán. Únicamente quiero decir que estos errores ortográficos tienen que ver con la acentuación en su mayor parte y, en menor proporción, con la puntuación y equívocaciones de letras; estas últimas me hacen pensar que fueron hechas por descuido o bien por problemas de fonética y otras tantas por causas de la interlengua, definida como "un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el 'output' de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta" (5), la cual incluyo en el cuadro de la clasificación de errores.

Descripción de los errores en relación con la/s causa/s:

El cuadro de la clasificación de errores tiene un orden que va de mayor a menor concurrencia de errores. Siempre pensé que la mayor cantidad de errores pertenecería al grupo del artículo o del género y número pero no fue así, el análisis nos muestra que una de las áreas de mayor dificultad para este pequeño grupo de 13 estudiantes del español, de diferentes lenguas nativas es el léxico, 55 errores.

(5) *Ibidem*, pág. 127.

Para el análisis de esta área me basé también en la clasificación que emplea Santos Isabel, propuesta por B. Kumaravadivelu, "quien fundamentándose en el concepto de simplificación léxica, establece ocho tipos de estrategias correspondientes a tres procesos psicológicos que el estudiante de una lengua extranjera utiliza. La afirmación fundamental es que el estudiante ante una carencia en su interlengua recurre a otras fuentes para cubrir esas carencias lingüísticas: El proceso y/o resultado de arreglárselas con menos palabras". Por consiguiente el estudiante de la interlengua ejecuta esta tarea de acuerdo con unos principios universales semánticos de su lengua nativa o de otras lenguas que conoce. De esas ocho estrategias, me baso en cuatro para la clasificación.

LÉXICO

1. La impropiedad semántica: se refiere al uso de un vocablo de la lengua meta fuera de contexto; si la semántica es apropiada, se necesitaría un sinónimo o palabra perteneciente a la misma familia léxica pero con significación más específica, y la utilización de una palabra de significado correcto pero inadecuado, por pertenecer a otro registro (los criterios empleados son subjetivos y dependen de la tolerancia del oyente o lector).

- (1) Ayer volví de un **viajar** (E. 12)
- (2) Dijimos a dueña de casa que vamos entrar en el fin del mayo. Después nos **devolvimos** (E. 9)
- (3) No sé exactamente por que **probamos** aquel lugar (E. 12)
- (4) Estuvimos en un hotel muy **simpático** (E. 7)

2. La transferencia: se refiere al uso de vocablos o expresiones idiomáticas que son el resultado de una traducción literal de la lengua nativa o de otras lenguas que el hablante posee en su competencia lingüística.

- (5) Pero hoy esta **afectada de frío** (E. 4)

3. Los préstamos lingüísticos: se refiere al uso de vocablos de otras lenguas. Es similar a la transferencia pero en este caso, no hay traducción sino que se toma directamente el vocablo o se adapta a las reglas fonológicas y ortográficas de la lengua meta.

- (6) Fue una fin de semana muy **divertende** (E. 11)
- (7) Pero después una noche en una altura más de **4500 metres** (E. 8)

4. La derivación errónea: se refiere a la formación de un vocablo siguiendo a una generalización de las reglas morfológicas de la lengua meta incurriendo en derivaciones erróneas. Se realiza de dos formas diferentes:

- se mantiene la raíz de la lengua meta pero se aplica un morfema derivativo **inapropiado**;

- (8) no muy grande que **alredeada** con organdi, y de seda (E. 2)

- se hace uso de un vocablo correcto pero se elige un derivado cuya categoría gramatical no es apropiada al contexto;

(9) Nos gustaba nadar en el mar con millones de peces preciosos y grandes. Compramos muchas cosas como margaritas, piñas coladas, equipaje para nadando en el mar y artefactos de los mayas. (E. 12)

En conclusión podemos apreciar un conocimiento incompleto del léxico de la lengua meta, el español, y por eso probablemente el estudiante tiende a apoyarse en el conocimiento de su lengua materna o de otras segundas lenguas.

ARTÍCULO DETERMINADO E INDETERMINADO

La segunda área de mayor dificultad de estos estudiantes es el uso y distribución del artículo determinado e indeterminado (42 errores). Se dice que "la cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar" (6). Eso es en cuanto a las lenguas similares al español, entonces, qué podemos suponer sobre las lenguas que son muy diferentes del español y en especial carecen de esta categoría gramatical que es el artículo. "se afirma que en las primeras etapas del aprendizaje se da una omisión casi permanente y que posteriormente, el alumno adquiere una interferencia positiva. El estudiante aprenderá que los nombres van acompañados por los artículos, formará el sustantivo como señal para el uso del artículo, pero todavía le faltará saber cómo distribuirlos. Como consecuencia, se incrementa el uso pero también, el número de errores" (7). Esta situación me hace pensar de inmediato en los japoneses, que no poseen en primer lugar una escritura como la nuestra y en segundo el uso de esta categoría gramatical es inexistente. Ambos artículos (determinado e indeterminado) presentan cero adiciones lo cual quiere decir que el alumno no se siente con la suficiente seguridad de emplear esta categoría gramatical y tiene miedo de usarla adecuadamente, o bien se encuentra en las primeras etapas de aprendizaje que sería la razón por la que me inclino más; sin embargo, es una categoría gramatical que se practica desde el primer nivel. La omisión del artículo determinado tiene más errores que la elección errónea de ambos artículos, luego, el proceso de aprendizaje de esta categoría no se está llevando a cabo.

Algunos ejemplos:

(10) además parte de () falda sea corta y estrecha (E. 2) OMISIÓN

(11) Fui al zócalo para visité unas lugales que es muy importantes (E. 6) ELECCIÓN ERRÓNEA

Es oportuno puntualizar ahora, que clasifiqué la elección errónea como el uso del artículo determinado o indeterminado en cuanto a género, por ejemplo: uso de "la" por "el" o uso de "un" por "una" o a la inversa. Opté por esta forma dentro del grupo del Artículo porque me pareció irrelevante clasificarlo en el área de Concordancia de Género y Número. El valor del artículo se perdería en la otra clasificación con las variantes de aquella.

(6) Ibidem, pág. 108.

(7) Ibidem, pág. 110.

CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO

Los resultados indican que no tiene mayor problema la concordancia de número entre el sujeto y verbo, tan sólo se encontraron 6 errores y 3 entre adjetivo y nombre. Realmente no es un problema de importancia, creo que el motivo de este error es la falta de cuidado en la redacción y no a un desconocimiento de las reglas.

En cuanto a los errores de concordancia que afectan al género (adjetivo-nombre) es mayor: 32 errores. Es verdad que el alumno sólo recuerda la regla básica que hace pertenecer los sustantivos con la terminación en vocal "a" del género femenino, y los sustantivos con la terminación en vocal "o" del género masculino; normalmente, las confusiones son en torno a las excepciones: sustantivos masculinos que terminan en vocal "a" y sustantivos femeninos que terminan en vocal "o", además con los sustantivos terminados en consonante o en vocal "e". Esta sería la causa, que se debe a un desconocimiento de una lista de excepciones y también en buena parte en el ajuste de la concordancia del género, esto constituye una de las primeras dificultades del estudiante extranjero y luego también continúa después de sus clases de español. "En español, el género es gramatical, no natural, aunque actualmente se observa un acercamiento entre ambos" (8). En lo concerniente a la enseñanza, podemos optar por la sistematización clásica que ofrece cualquier gramática de lengua española y hacer énfasis en las excepciones ya que el problema está en el aprendizaje del género del sustantivo.

Algunos ejemplos:

(12) Su() cabellos son rubio() (E. 4) (número)

(13) El tiene muchos ideas chistosos (E. 3) (género)

(14) hay muchísimos gente (E. 6) (género)

(15) El capitán dijo que había otras problemas (E. 13) (género)

PREPOSICIONES

El número de errores en esta área coincide con el de la concordancia, 41; entre la omisión (18) y la elección errónea (15) no hay mucha diferencia tan sólo tres errores, en la adición sólo hay ocho errores. Nuevamente se observa que el estudiante no tiene bien definido el uso adecuado de las preposiciones, además sabe que el contexto requiere de un conector pero no atina a la elección correcta. En el español se sabe que hay valores generales sistematizables en términos de norma lingüística y que también para asignar un valor a la preposición, es necesario situarla en contexto. Sin embargo el problema del asunto está en el número elevado de valores idiomáticos que genera el problema de la correcta distribución. "La polisemia de una misma preposición así como la parasinonimia de varias preposiciones unido a la diferente distribución de la realidad en cada comunidad lingüística hace especialmente complejo el uso de esta categoría" (9).

(8) *Ibidem*, pág. 113.

(9) *Ibidem*, pág. 112.

Algunos ejemplos:

- (16) y todo el humo fue en mi recámara (E. 5) ELECCIÓN ERRÓNEA
- (17) Al otro lado no tengo mucho trabajo (E. 5) ELECCIÓN ERRÓNEA (valor idiomático)
- (18) Solamente tomé un paso () jugo de naranja (E. 6) OMISIÓN
- (19) en el año pasado fui a participar (E. 6) ADICIÓN

PRONOMBRES

En este apartado el valor cuantitativo de los errores (27) es pobre, a pesar de que aparecen cinco variantes que introduje en esta clasificación: pronombres reflexivos, pronombres de objeto directo e indirecto, pronombres relativos y pronombre SE para expresar pasiva e impersonal porque así surgieron cuando realicé la clasificación de errores. Los pronombres de objeto directo y los relativos tienen el mismo número de errores (4) que es el más alto, lo cual en verdad no es un valor significativo y que implique un problema de aprendizaje; por un lado, este escaso número de errores podría indicar que el aprendizaje de los pronombres reflexivos, de objeto directo e indirecto se está puliendo y por el otro, los pronombres relativos y el pronombre SE de pasiva e impersonal son temas que se están aprendiendo en ese nivel o tal vez son desconocidos por el estudiante. En definitiva no se trata de un área de dificultad, sin embargo creo que es elemental la instrucción de los pronombres relativos ya que son fundamentales en la redacción y observé en las composiciones que los alumnos no usan los diferentes relativos.

Algunos ejemplos:

- (20) En suecia me estude economia (E. 1) ADICIÓN (reflexivo)
- (21) Ires closects blancas iguales () son llenisimo de vestido barato (E. 5) OMISIÓN (relativo "que")
- (22) () Dijimos a dueña de casa (E. 9) OMISIÓN (objeto indirecto)

SUBJUNTIVO

Únicamente se encontraron 21 errores en la sustitución por unos tiempos verbales, en cuanto a la omisión y la adición no hubo ningún error. El uso poco frecuente de este modo verbal en las composiciones no se debe a que sea una categoría desconocida pues ya con anterioridad el estudiante recibió instrucción regular. "Normalmente el uso del subjuntivo caracteriza un nivel de competencia avanzado que supone haber superado los problemas básicos para la comunicación. El alumno ha adquirido cierta confianza en su interlengua y la necesidad de aprender nuevas reglas aparece como un elemento que distorsiona la confianza recién adquirida haciéndole que vuelva a pensar de manera consciente en la gramática y en sus restricciones" (10). Precisamente en este tercer nivel de español el alumno debe usar con mayor frecuencia el modo subjuntivo, debido al programa de español, y es cuando le entra la fobia por él, a pesar de ello toma más conciencia de las reglas de su uso, principalmente la regla de lo probable por definición del modo. Para su corrección sugiero más práctica ya que en varios idiomas no existe este modo como en el alemán y en el inglés que está en desuso.

(10) Ibidem, pág. 116.

Algunos ejemplos:

(23) el va a estar muy divertido cuando estará bebiendo cervezas (E. 3)

(24) tuve que llevar toda a la tintorería para que la limpiaron (E. 5)

(25) Estoy buscando un vestido que no es tan caro sino es adecuado (E. 10)

Los errores más comunes son como los precedentes, en los cuales al alumno se le olvida que cuando usa la palabra "cuando" y se refiere al futuro debe usar el subjuntivo lo mismo que para las oraciones finales "para que", y cuando el antecedente es desconocido también. Y otras tantas reglas más que por descuido el estudiante no repara en su uso. La presencia innecesaria del subjuntivo aparece sólo en una composición, en la que probablemente la alumna no comprendió bien su uso y "muchas veces puede deberse al hecho de estar el alumno inmerso directamente en el aprendizaje de este microsistema" (11)

Ejemplo:

(26) Durante la semana santa, fui de vacaciones con mi amiga...visitemos también Patzcuaro y una isla muy conocida pero ahorrita no me acuerdo de su nombre.(E. 7)

TIEMPOS DE PASADO

Según los resultados el uso de los tiempos de pasado no presenta demasiado problema en este grupo de estudiantes, a pesar de que es un tema gramatical que revela problemas de aprendizaje en el salón de clase, en cuanto a su uso y distribución en el discurso escrito del español. La dificultad estriba en todos aquellos alumnos en cuya lengua nativa no existe la distinción gramatical de tres tiempos de pasado de modo indicativo con que cuenta el español: pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto; nomenclatura que maneja La Real Academia de la Lengua Española y empleo aquí porque es el metalenguaje que utiliza la mayoría de las escuelas de español en L2 en el mundo, en el CEPE se maneja la de Bello: pretérito, copretérito y antepresente. Y sobre todo existen más problemas entre el uso correcto del pretérito indefinido y el imperfecto. Es una sorpresa para mí que los resultados presenten estos valores cuantitativos tan bajos, sólo 17 errores en total entre las variantes para su clasificación. Eso quiero decir que los alumnos poseen un mayor control del uso de estos dos tiempos tan complejos, pero no quiere decir que en los niveles posteriores no tendrán problemas.

Algunos ejemplos:

(27) dónde hemos platicado y luego fuimos a mi casa (E. 11) (Pretérito perfecto/Pretérito indefinido)

(28) También fuimos a las pirámides y ruinas en Chitzen Itza, Uxmal y Tulum en la península de Yucatán. Nos gustaba nadar en el mar en el mar con millones de peces preciosos y grandes. Compramos muchas cosas como margaritas, piñas coladas(E.12) (Pretérito imperfecto/Pretérito indefinido)

Algunos errores prueban que el alumno todavía no se concentra en el pasado, en el momento de redactar un tema pone atención a sus ideas pero no tanto a la forma gramatical que debe usar, eso es con respecto a la vacilación entre el presente y pasado perfecto e imperfecto.

(11) Ibidem, pág. 116.

Algunos ejemplos:

- (29) diariamente hay muchos creyentes fueron a iglesia (E. 6) (Pretérito indefinido/Presente)
(30) porque era mucho tiempo que no salimos juntos (E. 11) (Presente/Pretérito imperfecto)

SER / ESTAR / HABER

Tampoco son muy numerosos los errores referentes al uso y distribución de estos tres verbos (10), sin embargo es un problema que afecta todavía a estudiantes cuyo nivel de competencia es avanzado. Una explicación sería que en otras lenguas sólo existe un verbo (ser o estar), lo que para la lengua española son dos verbos con diferentes usos y también considero que existe una confusión entre el valor locativo (estar) y el valor existencial (haber).

Algunos ejemplos:

- (31) pero el domingo era muy cansada (E. 11)
(32) Tengo tres closets blancos iguales son llenísimo de vestido barato (E. 5)
(33) ahí hay placio nacional (E. 6)
(34) en este momento no estaban camiones de gasolina disponibles (E. 13)

TIEMPOS VERBALES

Es carente de valor la cifra de errores en esta área, en total se encontraron sólo 5 errores que se repitieron en ciertos alumnos así que no es un error general y por lo tanto no es un fenómeno preocupante. Este apartado bien podría haberlo incluido en tiempos de pasado pero el error tiene que ver con el uso del presente y del infinitivo en lugar de un pasado (en el área de tiempos de pasado es a la inversa) y de un infinitivo en lugar de un presente. Seguramente la razón de este tipo de error se debe a una inmadurez del alumno en el aprendizaje de la importancia que tienen los tiempos verbales, asimismo no hace un esfuerzo por realizar la conjugación adecuada ya que sin ella también puede comunicarse pero a medias.

Ejemplo:

- (35) después de cinco horas **deber ser** posible llegar a la cima (E. 8)

En suma puedo sustentar que el mayor tipo de errores detectados manifiesta principalmente el uso de transferencias de la lengua materna y de otras segundas lenguas como un apoyo en el aprendizaje de la lengua meta. Hay que puntualizar que el mayor número de errores corresponde al léxico lo cual representa un elemento delicado en los resultados de este análisis porque a fin de cuentas el léxico es el material fundamental en el discurso escrito, por lo tanto es indispensable solucionar este problema. Pienso que todos los temas gramaticales incluidos en este análisis son importantes pero los que destacan por su dificultad en el aprendizaje y dados los resultados, son los siguientes: el léxico, del cual ya hablé arriba, el artículo determinado e indeterminado, la concordancia, las preposiciones y el subjuntivo. A pesar de que el área de pronombres tuvo un bajo número de errores, me parece importantísimo señalar que la variante de pronombres relativos ha sido muy descuidada en la redacción. Y finalmente, es necesario también dedicarle atención a la enseñanza de los verbos: ser / estar / haber /

Ahora, es bueno hacer una valoración concisa de los errores desde una doble perspectiva gramatical y comunicativa. Se afirma que el aprendizaje de una segunda lengua supone la adquisición de una competencia lingüística y de una competencia comunicativa. "La competencia lingüística es la interiorización de las reglas de la gramática (el lenguaje como sistema) y la competencia comunicativa es la capacidad que el hablante tiene para usar esas reglas de forma apropiada en una situación (el lenguaje como instrumento)" (12). Si los errores afectan la competencia lingüística o la competencia comunicativa, la gravedad y efecto en el discurso escrito variará notablemente. Entonces los errores pueden ser de dos tipos: locales y globales; es decir, los errores locales afectan a constituyentes mínimos de la oración y no producen efecto alguno en la comprensión del mensaje; y los errores globales afectan a constituyentes mayores de la oración y contribuyen a la ruptura de la transmisión del mensaje. Los resultados de este análisis demuestran que la recurrencia de errores se centra en las categorías gramaticales que corresponden a los constituyentes mínimos de la oración, como son el uso del léxico, el artículo determinado e indeterminado, y las preposiciones. En cambio, afecta poco la incorrección gramatical, el uso de los organizadores del discurso, como los conectores aunque en realidad aparecieron esporádicamente y no afectaron. No obstante, los errores de las composiciones de estos estudiantes, no destruyen la comunicación ni dificultan

la comprensión del mensaje. "Los errores son indicadores de que el proceso se está desarrollando y de que todavía hay áreas de conocimiento y de uso que hay que automatizar. Los errores, como tales, son positivos pues no desvirtúan el objetivo del discurso, la comunicación" (13).

Unos ejemplos al respecto:

(1) Tomé en metro, el metro hay tanta gente como en los peseros. Fui al zócalo para visité unas lugales que es muy importantes. (E. 6)

(2) Dos días antes de salir por Mixcoacón y Baja California mi coche se descompuse. Que hacer? Cancelar una noche en Morelia no era una problema, pero para reservar una Paquete de "El Presidente" en La Paz, ya hablamos pagado 15% del precio total. (E. 13)

(3) Salí el metro, es plaza de zócalo, muy grande y muy bonito, ahí hay placio nacional, el presidente de México participaba muchos fiestas en ahí, para celebraron sus gran fiestas. (E. 6)

Como se pudo observar en los ejemplos, los errores no afectan a la competencia comunicativa del discurso escrito.

(12) Ibidem, pág. 119.

(13) Ibidem, pág. 120.

3.2.1. Resultados

No puedo decir que al término de mi curso de redacción, mis alumnos hayan progresado notablemente, en realidad no puedo valorar cuantitativamente los resultados de mis estudiantes en cuanto a su aprendizaje porque aparte de los exámenes departamentales (el parcial y el final) no existía una forma de medir el aprovechamiento, ni tampoco lo hay ahora. Sólo puedo guiarme por los resultados que arrojó el análisis de errores y por lo que percibía intuitivamente. En cambio, si observaba usos gramaticales que no correspondían a los del curso de redacción, entonces concluía que se trataban de contenidos lingüísticos del curso de español III; por consiguiente entre los dos cursos del tercer nivel se daba una retroalimentación pero yo no la veía reflejada en las composiciones de mis alumnos lo que iban aprendiendo; siento que lo que realizaban era meramente práctica. Naturalmente el área del vocabulario debe ser atendido, la concordancia de género y número, las preposiciones y en menor proporción la confusión entre los tiempos de pasado, éste es sorprendente porque es una parte que sigue causando problemas en el nivel más alto, el 5° nivel.

APÉNDICE

DEL

CAPÍTULO 3

EJEMPLOS DE ERRORES
EN LA REDACCIÓN

EJEMPLO 1

DATOS PERSONALES

Soy de Suecia y estuve(7) aquí en México D.F. desde hace siete semanas, más o menos. Vivo en Colonia Lomas de Virreyes que es(8) cerca () (4) Polanco y el Parque de Chapultepec. Vivo aquí con mi novio que es sueco también. Él trabaja en una empresa sueca, SKF.

En Suecia me(5) estudié economía y turismo en la universidad. Tengo planes(1) para trabajar en el turismo cuando yo hable(6) más español.

Antes, () (4) mis estudios me(5) trabajé como guía de vuelo para una empresa danés, en tres años.

Ahora yo quiero estudiar español y () ¿por qué en México? Primero porque mi novio vive(3) aquí. Pero me gusta mucho también conocer un país nuevo, la gente, la cultura y naturalmente la lengua.

(Antes, Suecia)

EJEMPLO 2

PEDIR A UNA VENDEDORA UN VESTIDO O UN TRAJE

"Señorita, estoy buscando un vestido que sea de color negro, no tiene(6) manga, tampoco tiene(6) solapa, y en el centro de() (2) pecho tiene(6) el(2) lazo, pero () (2) modero simple, además parte de () (2) falda sea corta y estrecha. Y de seda muy suave. Mientras quiero llevarme () (2) sombrero que sea color de negro, no muy grande que alredeada(1) con organdí(1), y de seda. Y los guantes negros y largos hasta los codos.

(Sayuri, Japón)

EJEMPLO 3

DESCRIPCIÓN PSICOLÓGICA

Denis es de Australia y por eso tiene un acento muy extraño. El habla inglés, y ahora, español. El es delgado y alto. El está cansado(1) con una mexicana desde hace tres meses. El está estudiando hindi y sanscrito, dos idiomas antiguos y muy diferente() (3) de su idioma maternal(1). El es gringo y tiene ropa de muchos colores.

Dennis es muy tranquilo y amable. Creo que sus años en () (2) India fue(3) importante por su carácter diferente. El tiene muchos(3) ideas chistosas(3), un poquito extraños(3) tal vez, pero chistosos(3). El no sabe que va a hacer con sus idiomas extraños, pero creo que el va a estar muy divertido cuando estará(6) bebiendo cervezas cerca del "barbi" en Australia.

(Daniel Byrne, EUA)

EJEMPLO 4

DESCRIPCIÓN FÍSICA

Olga esta en la clase de español. Ella esta sentado(3) al lado izquierdo de mí. Ella está atento(3) en la clase. Ella esta Interesao(1) () (4) aprender el español. Pero hoy esta afectada de(1) frío. Por eso ella esta listo(3) para salir del(2) clase muy pronto.

Olga es una perona muy buena. Ella es un() (2) estudiante. Ella es blanca. Sus ojos son verdes. Su() (3) cabellos son rubio() (3). Ella es alta y delgado(3). Ella es viva y lista. Ella es una muchacha educado(3). Ella es atenta que siempre manda saludos a la clase.

(Fayyaz, Paquistán)

EJEMPLO 5

DESCRIPCIÓN DE UN LUGAR

Había una vez en mi departamento un fuego muy fuertísimo. Mis ventanas estaban abiertas () (3) y todo el humo () (5) fue en (4) mi recámara. Entonces todo estaba negro por el humo. Que lastima porque mi recámara es muy bonito (3). Tengo luses rojas para que es (6) muy romántico (3) y erotico (3). Tengo tres closets blancos (3) iguales () (5) son (8) llenos () (3) de vestido barato. Imaginate que toda mi ropa cara estaba sucio (3) y yo tuve que llevar () (5) toda a la tintorería para que la limpiaron (6). Al (4) otro lado no tengo mucho trabajo con mi recámara porque unas veces en la semana una muchacha viene para limpiarla. Te puedo decir que me siento muy agradable especialmente con dos muchachas.

(Frank Mathman, Alemania)

EJEMPLO 6

CONTAR QUÉ SE HIZO AYER

Ayer, me levanté temprano. no me bañé porque estaba fría el agua, me desayuné pronto. Solamente tomé un **paso**(1) () (4) jugo de naranja, un pan y dos huevos.

Tomé **en**(4) metro, () (4) el metro hay tanta gente como en los peseros. Fui al zócalo para **visité**(7) **unas**(2) **lugales**(1) que **es**(3) muy importantes;

la ciudad de México es más grande que otras ciudades, el zócalo es más importante que su país. Salí () **el**(4) metro, **es**(8) () (2) plaza de () (2) zócalo, muy grande y muy bonito(3), ahí **hay**(8) () (2) **placio** nacional, el presidente de **mexico** **participaba**(7) () (4) **muchos**(3) fiestas **en**(4) ahí. para **celebraron**(7) sus **gran**() (3) fiestas.

en(4) el año pasado fui a participar () (4) () (2) fiesta de independencia de Mexico, el zócalo estaba muy bonito y **hay**(7) **muchísimos**(3) gente, **hay**(7) **ballet**(1), **canta**(1) muy bonito, Me encanta() (3) **los**(2) fiestas **mexicanos**(3).

Tambien hay una **inglesia**(1) muy antigua y muy famoso(3) **en**(4) ahí, diariamente hay muchos creyentes () (5) **fueron**(7) a () (1) **inglesia** para la misa, por eso fui a la **inglesia** para () (2) misa y para visitar() (5). regresé a la casa tarde, **hay**(7) una amiga mía () (5) () (5) esperaba, nos **platicamos** muchos(3) cosas.

(Xue Fen, China)

EJEMPLO 7

NARRAR QUÉ SE HIZO EN SEMANA SANTA

Durante la semana santa, fui de vacaciones con mi amiga francesa. Salimos de México DF el sábado por la mañana para ir a Morelia. () (5) **Quedemos(6)** allá 4 días, **visitemos(6)** también Patzcuaro y una isla muy conocida pero **ahorrita(1)** no me acuerdo de su nombre. Estuvimos en un hotel muy **simpatico y barrato(1)**. Fuimos al cine algunas veces y vimos películas muy buenas. El miércoles **regresemos(6)** a México DF como al medio día y una hora después salimos otra vez para Acapulco con tres amigos mexicanos. **Legemos(6)** **en(4)** Acapulco en la noche. Fuimos a la casa de un amigo. La casa era muy bonita, muy grande con una alberca muy agradable. En la casa, habla también las 2 hermanas de uno de mis amigos y el novio de una. Todos los días, fuimos a la playa. Hacía mucho calor y el sol era muy fuerte. Era la primera vez que **estuve(7)** en Acapulco y que **vi(7)** el Océano Pacífico. Me **gustó(3)** mucho las noches nos divertimos **muchísimo(1)** en las discotecas. Encontré mucha gente muy simpática. Estuve muy feliz estar allá. Quedé allá hasta el lunes y me divertí mucho. Si hubiera tenido más tiempo me hubiera **quedado** algunos días más. Espero que antes de regresar a Francia **podría(6)** ir otra vez.

(Muriel, Francia)

EJEMPLO 8

PLANES PARA EL FIN DE SEMANA

Antes de empezar a trabajar en México ya había hecho planes para "el fin de semana". Cual semana, no sé todavía. Durante mi permanencia de dos años en México quiero subir **por menos(1)** los tres volcanes() los mas altos: Popocatepetl, Ixtacahuatl y El Pico de Orizaba. En este momento mi deseo() el mas grande() es la subida de()(2) Pop()catepetl por el Ventorillo, una ruta directa a la cima.

Cuando **preparo(6)** una lonchera ()(2) jueves en la noche y la **pongo(6)** en mi mochila con mi equipo de alpinismo, puede ser posible de llegar a Popoparc () viernes en la tarde, directamente de mi oficina. Empezar temprano es importante cuando ()(5) sube montañas con nieve. Antes tuve la idea de subir a uno de los refugios en la tarde, para salir **la(2) proxima(3)** día **al(2)** salida del sol; pero después una noche en una altura más de 4500 **metres(1)** existe un riesgo de **soroche(1)**. Por eso: Una noche **corte(1)** en un hotel en Popoparc, de donde **salgo(6)** a las 4 de la madrugada para manejar a Tlamacas, **una(2)** viaje de mas o menos 40 minutos. La primera hora sin luz del día, puedo usar una **laterna(1)**. **Este(3)** parte de la ruta, es **facile(1)** de encontrar. **Al(2)** salida del sol espero **empleza(9)** la parte **difficile(1)** y después de cinco horas **deber(9)** ()(4) ser posible llegar a la cima. Bajar por las cruces es **facile(1)**, una hora por "las cruces" y treinta minutos más a Tlamacas.

(Gert Esselink, Holanda)

EJEMPLO 9

QUÉ SE HIZO EL FIN DE SEMANA

Me levanté a las 7 y me fui a **corrar**(1) en el bosque que esta cerca de nuestra casa. Cuando regresé, tomé ()(2) baño. Después de()(2) descanso comí mi desayuno. **Aurita** queremos **cambiar**()(5) ()(4) nuestra casa. Por eso **en**(4) **sabado** fuimos a ver otro departamento que ()(5) lo habla prometido enseñar una señora. ()(5) Casa nos gustaría mucho, porque esta en las montañas, en este lugar no hay contaminación y ruido. ()(5) Dijimos a ()(2) dueña de ()(2) casa que vamos ()(4) **entrar en**(1) **el fin del**(1) mayo. Después nos **devolvimos**(1). En nuestra calle **en**(4) **las**(2) **sabados** siempre esta el mercado de frutas y verduras. **Comí** ()ramos en el mercado todo ()(5) que **necesitamos**. **Preparé un almuerzo**. Después de la comida tuvimos ()(2) **descanso: miramos**(1) ()(2) **televisor**, ya no recuerdo que película. A las 6 de la tarde nos fuimos a visitar ()(4) nuestra amiga, porque ya hablamos recibido ()(2) **invitación** a su cumpleaños()(1). En la fiesta **bailamos** mucho y **bebimos** por ()(2) **salud** de nuestra amiga, además **practicamos español**. **Regresamos a la casa** muy tarde y nos **dormimos** de inmediato.

(Anastasia, Rusia)

EJEMPLO 10

PEDIR A UNA VENDEDORA UN VESTIDO O TRAJE

Estoy buscando un vestido que no es(6) tan caro sino es(6) adecuado en comparación con mi salario. Me gusta lo que es deportivo, cómodo y último(3) modo(1). Quiero vestirme () (4) las ropas que sean armonizadas con la chaqueta y los pantalones que tienen(6) el color espléndido y original como rojo, amarillo, azul, etc. Serán mejor() (3) que mezclan(6) los colores naturales con dibujos o letras. También estoy buscando un producto que es(6) de algodón para absorber bien el sudor y de Corea porque la industria textil de Corea está muy avanzada.

(Min Jun, Corea)

EJEMPLO 11

QUÉ SE HIZO EL FIN DE SEMANA

Este fin de semana para mí fue muy **Interessante(1)** porque todo el día sábado ()**(8)** en Coyoacan, dónde vivo, estuve**(4)** () un gran espectáculo de danza latina Americana y africana. Por la mañana estuvieron grupos de danza de Argentina, Ecuador, El Salvador etc... y por la tarde estuvieron grupos de Cuba, Puerto rico, Oaxaca, Belize y Kenya. Fue muy divertido y **Interessante(1)** ver todos estos países rapresentar y bailar. Al final de la tarde todos los espectadores fueron invitados a subir sobre la plataforma a bailar con el grupo que vino de Kenya. **Aún(1)** emperzó a llover durante la tarde esto no terminó el espectáculo. Después ()**(4)** el espectáculo me encontré con amigos de mi escuela en**(4)** Londres y estuvimos al**(4)** bar "el hijo del cuervo", en Coyoacan. dónde hemos **platicado(7)** y luego fuimos a mi casa a tomar un café y dónde nos **quedemos(6)** hasta las seis de la madrugada a platicar y a bromear; porque **era mucho tiempo(1)** que no salimos**(7)** juntos y tuvimos **de(4)** hablar de muchas cosas. Fue **una(2)** fin de semana muy **divertende(1)** pero el domingo **era(8)** muy cansada.

(Cona Maria Lucia, Italia)

EJEMPLO 12

UNA NARRACIÓN EXTRAORDINARIA

Querido amigo:

¿Cómo estás? Ayer volví de un viajar(1) a Isla de(4) Mujeres en Yucatán. No sé exactamente por que probamas(1) aquel lugar pero quizás porque hay muchas mujeres bonitas allí. Sin embargo ahora tengo que ser un niño bueno porque estoy casado y mi esposa tiene un cuchillo grande y tijeras angulosas(1) en nuestra casa. () (5) Quedé allí por catorce días con mi amigo Dan. Mi esposa () (5) quedó en México D. F. porque ella había tenido que trabajar como siempre y necesité(7) el dinero. () (5) Quedamos en el hotel El Presidente, un hotel más o menos regular. Prefiero el Ritz en Paris. El precio era () (4) 450 mil para(4) por catorce días. ¡Que barata! Dan y yo manejamos a Cancún en mi coche. Un viajar(1) de tres días. después fuimos a la isla en un barco. En la isla fuimos a los restaurantes, los bares y las playas bonitas. También fuimos a las piramides y ruinas en Chitzen(1) Itza, Uxmal y Tulum en la península de Yucatán. Nos gustaba(7) nadar(1) en el mar con millones de peces preciosos y grandes. Compramos muchas cosas como margaritas, piñas coladas, equipaje(1) para nadando(1) en el mar y artefactos de los mayas. Espería(7) que pudieras ser(8) con nosotros. Mal() (3) suerte amigo. Que tengas un buen tiempo en la cárcel. Con amor, tu amigo, Denis.

(Denis, Australia)

EJEMPLO 13

CARTA A UN/A AMIGO/A EN LA QUE SE CUENTE ALGUNOS PASEOS EN MÉXICO

Dos días antes de salir **por(4)** Mlxoacon(1) y Baja California mi coche se **descompuso**. ()Que hacer? Cancelar una noche en Morelia no era **una(2)** problema, pero para reservar **una(2)** Paquete de "El Presidente" en La Paz, ya habíamos pagado 15% del precio total. Por fin decidimos **de(4)** olvidar el viaje **con(4)** coche **por(4)** Mlxoacan(1), Mazatlan y el barco a La Paz y en vez de éste compramos billetes de Aero California, ida y vuelta.

Salida el viernes, **uno(1)** de mayo.

Este viernes **se(5)** pareció que media población de ()(2) D.F. quería salir por avión. Porque llegamos temprano, "sólo" necesitamos 2 horas para presentarnos, pero el pasajero último entró **en(4)** el avión 30 minutos después de la salida oficial. El capitán dijo que había **otras(3)** problemas: **falto(7)** **tones(1)** de gasolina, y en este momento no **estaban(8)** camiones de gasolina disponibles. Finalmente, una hora y media después de la salida, el capitán ()(7) otra vez:

"Tengo dos anuncios, un()(3) bueno. un()(3) malo. ()(2) Bueno es que ya tenemos bastante gasolina y todos ()(2) **pasajeras(1)** están. ()(2) **mala(3)** es que estamos al fin de una línea de 30 aviones, entonces estimo que salgamos en como cuarenta minutos".

Una buena estimación. Finalmente en la pista.

Más gas. Aceleramos poco **por(4)** poco, pero en lugar de impulsar y **toma de(1)** fuerza, continuamos a **carretear(1)**, Muy rápido **sino(1)** suficiente para despegar.

En total **carreteábamos(1)** la pista **por menos(1)** tres veces, empecé a pensar que el capitán quería manejar **por(4)** La Paz () hasta él dijo que tenía problemas con una válvula, pero en dos horas podríamos salir.

Había todavía tantos aviones que tuvimos ()(5) dejar el avión en la plataforma y regresamos a la terminal **por(4)** autobús. Un muchacho llevo un platillo con sandwiches y botellas con leche, coca-cola. Pobrecito, tenía que **manejar(1)** como cien personas enojadas y hambrientas, un padre empujando ()(2) coche de niño ()(4) ()(2) trabajo como auxiliar:

-()Refrescos, cervezas! ()Pollo o bistec?

Finalmente, en la tarde nos fuimos.

La Paz era hermosa. Rentamos un coche para descubrir diferentes lugares en Baja California y playas aisladas. La(2) ultima(3) día visitamos una isla inhabitada con(4) un barco. ()Tan tranquila!

La vuelta ()4) cinco días después, pasó sin problemas.

(Gert Esselink, Holanda).

CLASIFICACIÓN GENERAL DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS

1. Léxico	55
Préstamo lingüístico	15
Impropiedad semántica	12
Derivación errónea	12
Transferencia	16
2. Artículo	42
Determinado:	
Omisión	19
Adición	0
Elección errónea	8
Indeterminado:	
Omisión	9
Adición	0
Elección errónea	6
3. Concordancia de género y número	41
Número:	
Sujeto-verbo (sujeto-atributo)	6
Adjetivo-nombre	3
Género:	
Adjetivo-nombre	32
4. Preposiciones	41
Omisión	18
Adición	8
Elección errónea	15
5. Pronombres	27
Reflexivos (Omisión)	3
Reflexivos (Adición)	3
Elección errónea	0
De objeto directo (Omisión)	4
De objeto indirecto (Omisión)	3
Adición	0
Elección errónea	0
Relativos (Omisión)	4
Adición	0
Elección errónea	0
SE pasiva (Omisión)	1
Adición	0
SE impersonal (Omisión)	1
Adición	0

6. Subjuntivo	21
Sustitución por otros modos	21
Omisión	0
Adición	0
7. Tiempos de pasado	17
Pretérito Indefinido/P. Imperfecto (Pretérito/Copretérito)	4
Pretérito indefinido/Infinitivo (Pretérito/Infinitivo)	2
Pretérito indefinido / Presente (Pretérito/Presente)	5
Pretérito indefinido (Omisión) (Pretérito/Omisión)	1
Pretérito Imperfecto / P. Indefinido (Copretérito/Pretérito)	1
Pretérito Imperfecto / Presente (Copretérito/Presente)	2
Potencial o condicional /P. Imperfecto (Pospretérito/Copretérito)	1
Pretérito Perfecto/P. Indefinido (Antepresente/Pretérito)	1
8. Ser / Estar / Haber	10
Omisión	1
Adición	0
Elección errónea	9
9. Tiempos verbales	5
Presente / Imperfecto	3
Presente / Infinitivo	1
Infinitivo / Presente	1

Nota: los tiempos verbales que aparecen con letra negrita en el apartado siete de tiempos de pasado, se refieren a la nomenclatura de Bello.

4. Propuestas concretas

4.1. Referentes al programa anterior

En este apartado me concretaré en la propuesta de una modificación del material empleado en el curso de redacción ya que al no contar con un programa bien definido tuve que inferirlo a través del contenido del material de redacción que se emplea en el CEPE.

En verdad no hay mucho que decir respecto a las sugerencias en el programa que se ha venido manejando. Definitivamente decir que el manual no sirve de nada es inaceptable; el usar este material ha ayudado a ver cómo y qué es lo que necesitan aprender los alumnos y se pueden rescatar algunos puntos y modificar otros tantos.

Me parece acertado los siguientes contenidos del material de redacción:

1. La acentuación y la puntuación; que deben ser expuestos para el alumno de una manera más dinámica.

2. Los sinónimos y antónimos; son temas importantes y la forma en que se tratan, es como la recomienda Raimés.

3. Palabras e ideas; el tema es bueno pero el tratamiento no. Sería más enriquecedor llevar a la práctica la técnica que aplica Juan López Chávez en algunos de sus libros de redacción en los que por cierto las ideas son menos rebuscadas y más sencillas, se acercan más a la cotidianidad -en cuanto a su significado- que las del libro de Cristina y Berta. Se trata de añadir modificadores oportunos a una oración simple, por ejemplo:

a. Todos los cines exhiben buenas películas esta semana.

b. Todos los cines *del pueblo* exhiben buenas e *interesantes* películas de *detectives* esta semana.

La segunda oración se ha enriquecido con el añadido de varios modificadores.

4. El párrafo, idea principal, ideas secundarias y síntesis; son puntos importantes para la redacción, sin embargo los textos de esta sección no son muy atractivos para el alumno, por lo tanto recomiendo textos que faciliten la comprensión del mismo y mantenga la atención del lector para un mejor aprendizaje de la técnica en práctica.

5. Género y número (sustantivo), Género y número (adjetivo) y concordancia; son elementos importantísimos en el curso de redacción. Creo que la inclusión de tantas palabras para aclarar el género del sustantivo está por demás, indicar solamente las excepciones básicas y por supuesto dar las reglas de género y número, y agregar más ejercicios de redacción para practicar dicho tema.

6. La descripción y la narración son contenidos imprescindibles en un curso de redacción no obstante los ejercicios son escasamente propositivos. Raimés establece que "el que escribe" debe tener un destinatario y una finalidad (aunque sean imaginarios), si no, no hay motivación.

Los temas que considero un tanto inaceptables por la forma en que son expuestos, son:

1. Formación de palabras; incluido en el grupo de sinónimos y antónimos. En todo caso se propondría la formación de grupos semánticos más asequibles a la realidad del estudiante y se fortalecería el vocabulario, es la parte que resultó más deficiente en el análisis de errores.

2. La entrevista, la epístola y el curriculum vitae; creo que no es conveniente que estas formas estén aisladas, deben ser actividades que estén comprendidas en los temas anteriores. Insisto, Raines afirma que tiene que haber una razón para escribir, y qué mejor que contar algo del mismo estudiante por medio de una epístola, o quizás hacer una entrevista a un profesor para después elaborar una composición sobre él, por la antigüedad en la escuela, o bien preparar el curriculum vitae para solicitar un supuesto trabajo en México. Siempre escribir con la idea de que habrá quien leerá lo que se escribe.

Con los cambios y sugerencias que hago se compactaría el material de redacción, lo cual daría espacio para integrarle otros temas que se dejan de lado o no se profundizan, por falta de tiempo en la clase de español III.

El estilo directo e indirecto; los pronombres relativos (además de los que se incluyen en el texto de español III) donde, cuyo/a, cuyos/cuyas y lo cual; y las preposiciones con especial atención en por y para que no se practican mucho por ser el tema final de español. Y, finalmente, agregar el toque de los tiempos de pasado y del subjuntivo en medio de las composiciones que fueran requeridas por otros temas pretexto como la narración y la descripción.

4.2. Nuevas propuestas

Hay mucho por hacer en la enseñanza de la escritura en L2 en cuanto a material didáctico y todo lo que entraña desarrollar esta habilidad. "No hay un sólo camino para enseñar la escritura, hay muchos caminos" ("There is no one way to teach writing, but many ways") (1), declara Ann Raimes (quien aparenta ser la más actual); por lo tanto quiero presentar en este capítulo algunas opciones para la enseñanza de la escritura a manera de sugerencias.

Primeramente, deseo mostrar los diferentes rasgos que se deben contemplar para producir un escrito, recomendación hecha para todo profesor de redacción en L2. Ann Raimes expone en un diagrama estos rasgos que a continuación traduzco al español:



(1) Raimes, Ann, Op. Cit., pág. 6.

Obsérvese que se puede desarrollar una gran variedad de acercamientos a la enseñanza de la escritura según los rasgos que se sometan. Todo lo que se refiere en este esquema de alguna manera se ha mencionado conforme se ha avanzado en este informe, sobretodo incluido en el capítulo dos. También otro autor habla de estos rasgos. D. Byrne, él los señala desde otro perfil que incluiré más tarde.

Ahora, ¿de qué manera se manifiestan los rasgos del diagrama?, por medio de algunas técnicas que plantea Raimos:

DEL CONTROLADO AL ACERCAMIENTO LIBRE

Esta técnica en la escritura es secuencial: los estudiantes trabajan primero con ejercicios de oraciones, después con párrafos para copiar o manipular gramática, por ejemplo cambiar preguntas a afirmaciones, de presente a pasado o de plural a singular. Esta técnica sí la maneja el texto (material de redacción) de Cristina Simón y creo que se debe continuar con este tipo de ejercicio. También cambiar cláusulas o combinar oraciones, como lo que hacen López Chávez y Humberto López Morales en su variedad de libros sobre la redacción a hispanohablantes, y sería bueno tomar esos ejemplos para orientarnos en la elaboración de material conveniente a nuestros alumnos. Como por ejemplo empezar con la combinación de oraciones sencillas (2):

a. Aquella casa es de mis tíos.

b. La casa es amarilla.

c. Aquella casa amarilla es de mis tíos.

La oración "c" se ha formado combinando las dos anteriores.

Con estas composiciones controladas, es todavía relativamente fácil para los estudiantes evadir errores. Sólo después de alcanzar un nivel alto intermedio o avanzado de habilidad son estudiantes autorizados para tratar algunas composiciones libres, en las cuales expresen sus propias ideas. Esta aproximación permite poner en práctica tres rasgos del diagrama anterior: gramática, sintaxis y "mecánica". Byrne también apoya este tipo de escritura y orienta con ejercicios.

ACERCAMIENTO AL PÁRRAFO-PATRÓN

Está encaminado al rasgo de organización. Los estudiantes copian párrafos, analizan la forma de los párrafos modelo e imitan los pasos del modelo. Ellos ordenan en un párrafo, oraciones revueltas, con ello identifican información general y específica, escogen o inventan una oración de tema apropiado, insertan o suprimen oraciones.

LA GRAMÁTICA -SINTAXIS- ACERCAMIENTO A LA ORGANIZACIÓN

Algunos maestros dicen que la escritura no puede ser vista como una composición de habilidades separadas las cuales son aprendidas una por una. Aquí se planea escribir tareas que guíen a los estudiantes a prestar atención a la organización mientras que ellos trabajan en la gramática y sintaxis necesaria. Por ejemplo, escribir un evidente apartado de instrucciones de cómo operar una calculadora, el alumno necesita más que el vocabulario apropiado. Él

(2) López Chávez, Juan y López Morales, Humberto. Redacción Progresiva I y II. México, 1993, 360 p.

necesita formas simples de verbos ; en un organizado plan basado en la cronología; palabras de sucesión como: primero, entonces, finalmente, y hasta quizás estructuras oracionales como: "Cuando..., entonces...". Mientras se discute y prepara la tarea, todo esto se revisa. Los estudiantes ven la conexión entre lo que tratan de escribir y lo que necesitan escribir; es un trabajo simultáneo entre varios rasgos del diagrama de composición.

EL ACERCAMIENTO COMUNICATIVO

Aquí llenen que ver el propósito y la audiencia de un escrito. Los estudiantes "escritores" son estimulados a conducirse como escritores de la vida real y a preguntarse a sí mismos las interrogantes decisivas sobre el propósito y la audiencia:

¿Por qué estoy escribiendo esto?

¿Quién lo leerá?

Tradicionalmente el maestro es la audiencia pero algunos sienten que los escritores hacen lo mejor cuando la escritura es verdaderamente un acto comunicativo, un escritor que escribe para un lector real. La orden: "Describe la recámara de tu casa", no es meramente un ejercicio del presente y de preposiciones. La tarea lleva a nuevas dimensiones cuando la misión designada dice:

"Tú estás escribiendo a "un compañero por correspondencia" (a pen pal) y le dices a él o ella acerca de tu cuarto. A ti te gusta tu cuarto, así que tú deseas hacerlo sentir como lo más agradable posible.

° Tú le escribes a la madre de tu compañero por correspondencia y le cuentas sobre tu recámara. Por el momento no te gusta mucho tu recámara y quieres hacer cambios, por lo tanto quieres que la madre de tu compañero sepa qué es lo que no te agrada en tu recámara.

° Estás participando en un programa de intercambio estudiantil con otra escuela. Los estudiantes se intercambiarán entre escuelas y casas por tres meses. Un distraído estudiante a quien jamás le has escrito, le debes describir tu cuarto con detalle para que sea capaz de imaginárselo antes de que él vaya a tu casa y lo ocupe; piensa que tu descripción será "leída" ("grabada") en una cinta para que el estudiante pueda escucharla. Los lectores del salón de clase real pueden ser llevados a otras tareas también, si los estudiantes juegan un personaje intercambiarán cartas y escribirán de vuelta a cada uno para hacer preguntas y comentarios.

LA VÍA DEL PROCESO

No sólo se contemplan las preguntas sobre el propósito y la audiencia, también las interrogantes:

¿Cómo escribo?

¿Cómo consigo empezar?

Lo primero que escriben los estudiantes escritores no es necesariamente su producto terminado, es sólo el comienzo, un ambiente de las primeras ideas y notas. Muchos maestros ahora en las clases de L2 dan a sus estudiantes oportunidades para explorar un tema pleno en las actividades de preescritura como discusión, lectura, debate, "ocurrencia" o "lluvia de ideas" (Brainstorming) y "hacer un listado".

"Brainstorming" ayuda a producir palabras con significado, frases, ideas que surgen tan rápidamente como es posible, justamente como las ideas ocurren en nosotros, sin referirse a lo apropiado, orden u ocurrencia. Como se producen asociaciones libres, se hacen conexiones y se generan ideas. Esta actividad puede ser hecha en voz alta a nivel de clase, grupos, o individualmente escribiendo en el papel. Así pues en este proceso los estudiantes no escriben sobre un tema dado en un tiempo restringido ni tienen la composición para el maestro y "corregir", lo cual significa generalmente encontrar los errores. Por el contrario, ellos exploran un tema a través de la escritura y cada una de sus notas y usos que ellos escriben para leer de nuevo, pensar al respecto y cambiarlas en nuevas ideas. Los estudiantes encuentran que el proceso de la escritura se vuelve un proceso de descubrimiento: descubren nuevas ideas y nuevas formas de lenguaje para expresar "ideas".

Estas técnicas bien orientadas se podrían ejecutar en el curso de redacción en L2, para llegar a formar el curso completo de escritura. Para dejar bien concluida esta parte de los rasgos de la escritura quiero agregar lo que dice Byrne sobre esto.

EJERCICIOS GUIADOS

Concerniente a los ejercicios "guiados" creo que sería una buena opción para ponerse en práctica en la clase de redacción; actualmente en el CEPE se advierte una falla en la enseñanza organizada de la escritura, en la clase de redacción de tercer nivel; no es un problema de escasez de tiempo porque esta enseñanza se puede llevar a cabo a través de práctica dirigida más allá de las clases del alumno, es decir las tareas escritas en casa. Al respecto cito a Byrne (3):

Este punto merece ser considerado con atención: al igual que la lectura, la escritura es una actividad que puede realizar el alumno en su propio tiempo. En las primeras etapas del curso sirve principalmente como ejercicio de refuerzo, aunque deberíamos guardarnos de convertir a la escritura en una reproducción demasiado fiel de la práctica oral. Si muchos alumnos se toman poco interés en el trabajo escrito es porque se cansan de ejercicios repetitivos que no reflejan ningún progreso. Además, la práctica debe seguir una programación que se ajuste a sus inclinaciones personales (4).

La capacidad de cada uno de los alumnos variará en la medida en que ellos usen en forma escrita las estructuras y los elementos léxicos que aprendan mediante la práctica oral, sin embargo tienen que ir más allá: aprender a unir u organizar estas estructuras para poder producir un texto escrito aceptable, el párrafo. Para ello se requieren ejercicios especiales, que deben realizarse por escrito, dedicados a alumnos del CEPE, y lograr el objetivo del trabajo escrito: la capacidad de organizar. Se necesita un esquema de trabajo que permita al alumno avanzar paulatinamente de la redacción controlada a la libre; cuantas veces no hemos visto

(3) "Desarrollo de la expresión escrita" de D. P. Byrne, en Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas. Compiladores: Angel - Luis Pujante, John Hyde. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1982, 268 p.

(4) *Ibidem*, pág. 76.

que a los alumnos se les propone un tema para redactar que parece muy sencillo pero desde el punto de vista lingüístico resulta difícil, "la práctica escrita debe estar tan cuidadosamente escalonada como el trabajo oral, aunque de otro modo" (5).

Antes de pasar concretamente a los ejercicios guiados es conveniente decir que Byrne considera que existen tres factores a los que se les debe prestar atención en relación con las dificultades que entraña la producción de un texto escrito:

- a) Lingüísticas. Se entienden por tales las que surgen de manejar rasgos gramaticales que están por encima del nivel de la oración.
- b) Psicológicas. Situación de la escritura y los factores que entrañan interés. En suma, la cuestión de la motivación.
- c) Intelectuales. Las dificultades que puedan encontrar los alumnos en relación con la información sobre un tema. También debemos considerar qué recursos se necesitan para "provocar" operaciones imaginativas.

Dificultades lingüísticas

Estas dificultades en la lengua escrita son sumamente importantes porque el objetivo que se debe alcanzar es enseñar la producción de un texto escrito que sea equivalente a un párrafo, es decir una unidad superior a la oración. Luego una serie de párrafos organizados que formen otra unidad superior al párrafo, no definible lingüísticamente. Los componentes de la programación de la práctica escrita son los recursos que unen oraciones en el lenguaje, los rasgos de cohesión. Por ejemplo: los elementos de coordinación y subordinación, de enlace, de sucesión etc. Se debe advertir que aunque algunos rasgos se hayan aprendido oralmente pueden tener funciones especiales en la escritura que necesitan ser enseñados especialmente. Por ejemplo los deicticos (como el artículo) y los pronombres. También se debe reconocer que la ordenación de las oraciones simples y de los grupos ayuda a dar unidad a un párrafo. Por ejemplo los grupos adverbiales aparecen comúnmente al principio de una oración como los elementos de enlace. Y la ordenación de las oraciones simples dentro de una oración compuesta no es arbitraria, queda determinada su colocación por la oración previa.

Rasgos de cohesión

1. Elementos de coordinación: y, pero, así que...
2. Elementos de enlace: además, sin embargo, por lo tanto...
3. Elementos de sucesión: entonces, después, en aquel momento, mientras, primero, luego, finalmente...
4. Elementos diversos: de hecho, naturalmente, evidentemente, igualmente...
5. Deicticos: Anoche entraron ladrones en *una* joyería de la calle X. Los ladrones entraron en *la* tienda por una ventana trasera...
6. Sustitución: Antonio y Juana han comprado una *casa* en el campo. *La* han comprado barata y están muy contentos, pero *él* habría preferido una casa en la montaña...
7. Oraciones incompletas: Pedro le hizo un regalo a su mujer. Cuando se lo entregó,...
8. Grupos: Juan nació *antes de la guerra*. *En aquel tiempo* sus padres...

(5) Ibidem, pág.77.

Para concluir esta sección, Byrne afirma: "No conseguir el orden idóneo de grupos o de oraciones simples y no hacer uso debido de deicticos y formas pronominales como recursos de enlace es principalmente lo que hace que los profesores se percaten de que una redacción no suena bien, aunque no encuentren errores"(6); se entiende, el alumno escribe como habla, por lo tanto no organiza sus frases de modo que se expresen en un texto escrito razonable.

Dificultades psicológicas

Byrne considera dos situaciones respecto a estas dificultades, la primera: la escritura es una actividad privada y se realiza aisladamente, que tiene su compensación, se trabaja al ritmo de cada uno. En cambio cuando se trata de una comunicación oral se tiene a alguien a quien se dirige, esta comunicación se ve reforzada por la mera presencia física, además tiene un fuerte elemento de estímulo/respuesta, asimismo las expresiones no lingüísticas (sonidos inarticulados, aprobaciones con la cabeza, expresiones faciales) coadyuvan a la comunicación. En consecuencia "el texto debe ser capaz de bastarse a sí mismo. Es una de las razones de que tengamos que poner más cuidado con la expresión escrita" (7). Y segunda: el factor del interés. Cuando se habla se hace sobre algún tema que nos afecta personalmente y nos interesa, sin embargo cuando se escribe, sobretudo en clase o en un examen, el tema es impuesto.

Las recomendaciones que ofrece este autor para resolver estos problemas, son muy generales. Una preparación oral es una manera de estimular el interés en un ejercicio escrito, para cualquier forma que se adopte (carta, nota informativa, redacción). Es necesario considerar cuidadosamente la forma de la práctica escrita. El diálogo no lo sugiere mucho porque nunca llega a abordar los problemas de la escritura, sólo es un útil ejercicio escrito para reforzar el material oral. El ejercicio mucho más eficaz y muy recomendable por él es escribir cartas en las que se usan muchas de las construcciones de la lengua hablada y se necesitan los rasgos de cohesión propios del texto escrito y a la vez existen menos dificultades psicológicas porque prevalece un destinatario, aunque sea imaginario. El escribir un diario también es una forma eficaz de proporcionar práctica en las etapas iniciales, aunque se hable consigo mismo, pero se tratan temas personales e inmediatos. El ejercicio escrito que presenta más dificultades es la redacción sobre temas específicos, porque en éste no hay nadie a quien dirigirse: el autor sugiere algo al respecto además de ejercicios dirigidos que incluiré al final.

Dificultades intelectuales

El problema de la falta de ideas está presente en cualquiera que sea la forma del ejercicio escrito. Se advierte que durante las etapas iniciales se les debe dar a los alumnos práctica "controlada", (es a lo que se refiere también Ann Raimis y ya lo vimos anteriormente) "en un marco que les proporcione el contenido de su trabajo escrito, pero que, sin embargo, no debe eximirlos de la necesidad de pensar sobre lo que están escribiendo" (8). Esto debe ser en forma gradual, ir soltándolos para que cada vez aporten más por sí mismos. También se necesitan estímulos verbales y visuales para la mayoría de los ejercicios escritos. Tienen sus ventajas las ayudas visuales, como por ejemplo: pueden servir para contextualizar a diferentes niveles. En las iniciales proporcionan estímulos no verbales para inducir al alumno a una

(6) *Ibidem*, pág. 79.

(7) *Ibidem*, pág. 80.

(8) *Ibidem*, pág. 81.

elección lógica dentro del marco del texto; en las avanzadas, cuando aporta más por sí mismo, pueden servir para estimular la imaginación. La ayuda visual puede ser una sola o una serie de imágenes las cuales pueden usarse a diferentes niveles y no pueden etiquetarse como "principiantes" y "avanzadas".

Quiero exponer a continuación un programa de expresión escrita también del propio Byrne que me parecería estupendo llevar a la práctica en el curso de redacción en L2. Previamente se esboza un plan de carácter global que puede usarse conjuntamente con cualquier curso y luego se ejemplifica. Hay que indicar que cada una de las cuatro etapas representa un paso adelante en lo que se refiere al tipo de práctica.

a) Controlada (preferentemente acompañada de una ayuda visual). Aquí el alumno circula, por así decir, sobre rieles, y sólo se le pide que escoja correctamente con arreglo al sentido y que ordene las frases de un modo determinado.

b) Dirigida. Al alumno se le pide que aporte cada vez más elementos lingüísticos (palabras, grupos y oraciones simples) por sí mismo y que haga uso de diversos recursos de enlace. También es tratada por Juan López Chávez y Humberto López Morales en sus libros de redacción.

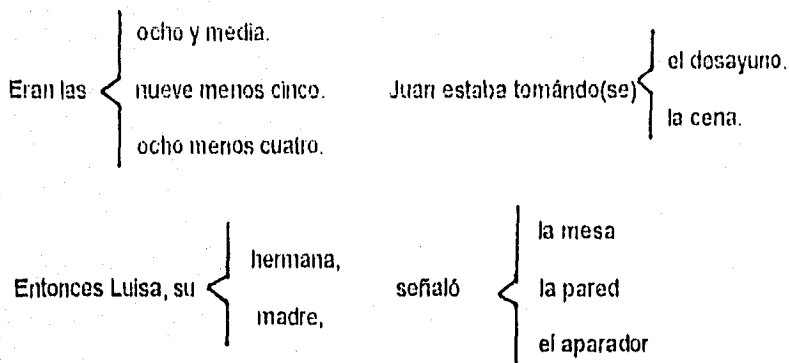
c) Estimulada. Aquí se ofrecen principalmente diferentes clases de estímulos que proporcionarán al alumno la experiencia de escribir por sí mismo. En las etapas iniciales se ofrecerán muchas de las ideas.

d) Libre. A este nivel, el alumno, habiendo llegado a dominar las diversas formas lingüísticas que se requieren para un trabajo de redacción, sólo recibe el estímulo mínimo: un tema. Ya ha alcanzado, como si dijéramos, el punto a partir del cual ya puede conducir su propio coche.

EJEMPLOS DE PRACTICA ESCRITA

A. Controlada

(i) Oraciones enlazadas, con palabras-clave variables. Para usar en conjunción con una ayuda visual que pueda asegurar la elección correcta:



y dijo: { "Date prisa,
"Despierta,
Juan, se te va a hacer tarde para { ir al colegio".
ir al trabajo".
acostarte".

(ii) Oraciones enlazadas, con palabras-clave variables. Las elecciones iniciales determinan las siguientes:

{ La semana pasada,
{ El otro día,
{ Una tarde,
{ la Sra.
{ el Sr.
López llevó a sus hijos al cine.

{ Por desgracia,
{ Por suerte,
el cine estaba { casi vacío
{ lleno y { no consiguieron
{ consiguieron entrar, etc.

(iii) Construir un párrafo reordenando las oraciones. Se dan las oraciones inicial y final:

1. Un día los Sres. Fernández se llevaron a sus hijos, Juan y Luisa, al zoológico.
2. Luego fueron a ver la jaula de los leones.
3. Los monos estaban dando saltos.
4. A Juan le gustaban los leones y se quedó mirándolos junto a su padre.
5. Primero fueron a ver los monos.
6. Pero a Luisa no le gustaban los leones y se escondió detrás de su madre.

B. Dirigida

1. Completar párrafo (con oraciones simples):

Luis y Pedro se metieron en la barca y Su hermana Carmen quería ir con ellos, pero y se pusieron a jugar al fútbol.

2. Volver a escribir el párrafo usando elementos de enlace (y, así que, mientras, etc.):

Un día de mucho viento el Sr. Rodríguez se fue a dar un paseo junto al río. Estaba andando cerca de la orilla. De pronto el viento se llevó el sombrero. Este cayó entre dos ramas de un árbol. El Sr. Rodríguez era un hombre mayor. No pudo subirse al árbol. Dejó el sombrero allí. Se fue a casa. Luego llegaron al árbol dos pájaros. Vieron el sombrero. Hicieron su nido en él.

C. Estimulada

1. Transformación de un pasaje en otro en versión abreviada o narrado desde otro punto de vista, basado en notas. El pasaje original aporta orientación estructural y léxica, junto con las ideas principales:

Una mañana la Sra. Martínez fue de compras. Vio unos vestidos en un escaparate y se paró a mirarlos. Mientras estaba mirándolos, se acercó por detrás un ladrón y le quitó el bolso. La Sra. Martínez vio correr al ladrón con su bolso y gritó:

"¡Al ladrón! ¡Me ha quitado el bolso!".

En un banco cercano había sentado un anciano. Oyó los gritos de la Sra. y vio que el ladrón corría hacia él. "Yo lo cogeré", pensó. "voy a meterle el bastón entre las piernas para que caiga".

Así lo hizo el anciano. EL ladrón cayó al suelo, y antes de que pudiera levantarse vino un policía y le detuvo.

Redactar el incidente desde el punto de vista del anciano.

2. El primer párrafo sirve de estímulo. El segundo se escribirá a partir de notas:
Un agricultor vendió frutas y verduras en el mercado. Entonces se montó en su carro y emprendió el camino de regreso. Su casa estaba a mucha distancia del mercado. El caballo iba muy despacio y pronto el agricultor se durmió.
(caballo paró bajo árbol; empezó comer yerba; se quedó todo el día; anocheció; agricultor despertó; enfadado porque aún largo camino).
3. Escribir a partir de una serie de instrucciones. Ejemplo: Redactar una carta solicitando empleo. Escribir:
 - a. Dónde vio el anuncio o cómo se enteró del empleo.
 - b. Detalles personales (nombre, edad, etc.).
 - c. Nivel profesional y experiencia.
 - d. Sueldo que se desea.
 - e. Cuándo puede acudir a la posible entrevista.
4. Primera y última frase como estímulo. Escribir el núcleo central. Por ejemplo:
 - a. El otro día fui al hospital a ver a mi hermana.
 -
 -
 - b. La verdad es que la culpa la tuvo él por ponerse a mirar a aquellas chicas.
5. Serie de imágenes como estímulo visual.
Se puede usar en cualquier momento según el grado con que se dirija y controle el ejercicio.

D. Libre

A este nivel basta con dar el tema; por ejemplo, la época actual. Sin embargo, será necesario tratarlo antes oralmente. Por ejemplo: ¿Cómo se han realizado los progresos de nuestro tiempo? ¿Ha habido desventajas en los progresos realizados? ¿Te alegras de vivir en esta época o preferirías haber vivido en otra?, etc.

Ahora bien en términos concretos lo que yo propongo para la clase de Redacción en L2 es tomar en cuenta la combinación de los factores que entrañan la producción de una composición, que señalan Ann Raimés y D. P. Byrne.

Es decir, en primer lugar se debe advertir el diagrama sobre cómo producir la escritura, dicho por Ralines y asimismo las tres dificultades que concierne a la redacción: lingüísticas, psicológicas e intelectuales que señala Byrne. En segundo lugar, con base en este "Marco teórico" sobre la escritura, elaborar ejercicios como los que sugieren ambos autores, por ejemplo ejercicios de la clase controlada, dirigida, estimulada y libre, todas en forma gradual desde el inicio al final del curso de redacción. Se debe aclarar que el lenguaje que se usa en estos ejemplos no corresponde al de México, por tal motivo al diseñar el material que propongo se tiene que adaptar. También un apoyo para la confección de este tipo de ejercicios, serían los manuales de redacción que ha editado Juan López Chávez y Humberto López Morales. Además creo provechoso enfocar ciertos ejercicios para corregir los errores que arrojó el análisis de errores de este informe; prestar atención en especial al léxico, al artículo, la concordancia, las preposiciones y a los pronombres (relativos). Un punto muy importante que surge después del análisis de errores es qué hacer propiamente con los errores por lo cual quiero proponer algunas técnicas para la corrección de los errores, siempre y cuando la corrección gramatical figure entre los objetivos académicos de los alumnos.

Inicialmente hay que reflexionar sobre la importancia de los resultados de un análisis de errores: los resultados revelan cuáles son las áreas de dificultad en el aprendizaje, en este caso del español como segunda lengua y por lo tanto encargarse de las partes de la gramática en las que se debe poner mayor énfasis. Recuérdese que ahora el Análisis de Errores se interesa más por la competencia comunicativa que por la corrección lingüística, enfatizando el hecho de que el lenguaje es un instrumento de comunicación. Comparto la idea de que "se consideran los errores como un comportamiento lingüístico que caracteriza la Interlengua y que como tales, son positivos pues evidencian que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo" (9).

A continuación se enuncia el tratamiento de los errores y las estrategias de corrección para la expresión escrita, que propone Santos Gargallo, (se cree que la instalación en el programa de sesiones periódicas de corrección de errores, puede ser de gran utilidad y ayuda).

ALGUNAS TÉCNICAS PARA LA CORRECCIÓN DE ERRORES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA

a) Elaborar una lista de frases incorrectas extraída de las composiciones de los alumnos, ante la cual, se haga reflexionar a los estudiantes sobre el carácter gramatical o pragmático de los mismos para valorar la gravedad de los errores;

b) Escribir la frase correcta ante la lista de instancias agramaticales o inapropiadas, y anotar al margen la regla incumplida;

c) Elaborar una lista de reglas incumplidas, de manera que el alumno sea consciente de sus errores;

d) Dividir la clase en grupos de tres o cuatro personas y entregar a cada grupo una lista de frases incorrectas, después de un tiempo para la preparación de las correspondientes frases correctas, hacer que los grupos contesten por turno; si la respuesta ofrecida es correcta, el grupo gana un punto, si no lo es, pasa al grupo siguiente hasta que alguno dé la respuesta apropiada.

(9) Santos Gargallo, Isabel, Op. Cit., pág. 121.

e) Seleccionar vocablos que, aunque apropiados, resulten de significación poco específica y, pedir al alumno que, con la ayuda del diccionario, busque otros de significación más específica para el contexto dado.

f) Pedir a los alumnos que elaboren una lista de frases incorrectas y que después de corregirlas, escriban otra composición de tema diferente pero haciendo uso de ellas;

g) Corregir las redacciones señalando la categoría del error de manera que sea el propio alumno el que, consultando la gramática, se corrija.

En el caso de algunos incisos (a, b y e) no se aclara como llevar a cabo estas técnicas pero me imagino que las listas de errores gramaticales son seleccionadas por el profesor siempre de manera escrita para repartir una hoja a cada uno de los alumnos y trabajar esos errores posteriormente en combinación mutua entre los alumnos y profesor.

El inciso "c" se debe trabajar de la siguiente forma: primero llevar a cabo el inciso "g" y después en la clase realizar "c", donde todos los estudiantes contribuyan a enlistar las reglas incumplidas con el apoyo del profesor, consecuentemente se manipulan sólo los errores del grupo que se está enseñando y al hacer ellos mismos la lista, toman más conciencia de sus errores.

El punto "d" es una buena opción como dinámica de clase, en la que algunas veces a los alumnos les gusta retarse a sí mismos en cuanto al conocimiento de su español, de esta forma se entretienen un poco y aprenden a corregir errores.

El inciso "e" puede contribuir al manejo de vocabulario adecuado al contexto. Plenso que la siguiente indicación podría ayudar a eliminar el error que haya cometido el alumno porque en la técnica se pide que él haga uso de la corrección en un tema nuevo. Y respecto al último inciso debe ser la primera regla en la clase de redacción en L2, la autocorrección; de nada sirve que el profesor haga las correcciones gramaticales necesarias de una composición, para que el alumno cuando la reciba, sólo la guarde y no la vuelva a ver o bien la tire a la basura.

Al aplicar estas estrategias me parece que el alumno está poniendo en práctica tres elementos muy importantes: la toma de conciencia de sus errores, la autocorrección y la eliminación del error; no son elementos que se realicen en forma extensa pero sí pueden ayudar al alumno. Para terminar quiero decir que estas técnicas, son únicamente una parte del proceso del tratamiento de los errores, por lo tanto propongo la realización de estas técnicas para nuestros alumnos no hispanohablantes del CEPE en la clase de redacción.

EVALUACIÓN

Son muchos aspectos los que se tienen que contemplar cuando se planea un curso, del tipo que sea. Aunque el tema de la evaluación no lo he tratado aquí, hay que aclarar que es otra parte a la que no se le ha dado mucha importancia en el curso de redacción. Por eso quiero exponer la forma más asequible para evaluar a los alumnos de redacción en L2.

Heaton (10) describe un esquema de puntaje para evaluar la composición (libre) al término del curso y además es un recurso que le permite al alumno darse cuenta de si realizó adecuadamente o no una actividad. A pesar de que Heaton piensa que es un método poco confiable me parece que serviría para orientar al profesor en el momento en que tiene que otorgar una calificación al estudiante.

Se trata de un método analítico y depende de puntos. El examinador o bien el profesor debe completar el siguiente esquema:

	5	4	3	2	1
GRAMMAR			X		
VOCABULARY				X	
MECHANICS		X			
FLUENCY				X	
RELEVANCE			X		

TOTAL = 14

Consiste en separar los diferentes rasgos de una composición para los propósitos de conteo. Tal situación dice Heaton es idealmente adecuada para el salón de clase; porque los rasgos están graduados y el estudiante es capaz de identificar su grado particular obtenido.

"Mechanics" (mecanización) se refiere a la puntuación y ortografía; "Fluency" (fluidez) al estilo y desenvoltura de comunicación; y "Relevance" (pertinencia) al contenido y las ideas adecuadas en relación a la tarea requerida para el estudiante. Se usa una escala de cinco puntos y es esencial que la flexibilidad se mantenga. En los diferentes niveles puede cambiarse la atención en una u otra de las divisiones. En el nivel elemental (básico) por ejemplo, el examinador centra su interés en la gramática y el vocabulario. En el nivel intermedio el examinador se interesa en la pertinencia y podría conceder por lo tanto, un máximo de diez puntos para este rasgo, mientras, otorgar sólo cinco puntos para cada uno de los otros. En el nivel más avanzado se pueden incluir divisiones para la "organización" y "registro" y tomar en cuenta "puntuación", "ortografía" y "fluidez" en una división.

Esta forma de evaluar que planteo no la declaro definitiva, es para que se pueda experimentar y es seguro que más tarde nos llevará a modificarla o a sustituirla por un mejor método pero

(10) Heaton, J. B. Writing English Language Tests. A practical Guide for teachers of english as a Second or Foreign Language. London: Longman, 1979, 236 p.

siempre con la idea de que ya se habrá recorrido ese camino el cual marcará un progreso en el área de la evaluación.

Sé que lo que planteo en este capítulo, no es "el descubrimiento del hilo negro" ni es la última palabra sobre el tema, ya que todo está sujeto a modificaciones en pro de la enseñanza del español a no hispanohablantes; lo que pretendo es proyectar un programa para la clase de redacción. Pienso que si se confecciona material de redacción basándose en las estrategias que bosquejo en este informe académico, se puede contribuir al objetivo de la enseñanza de la redacción, es decir, que el alumno sea capaz de transferir sus conocimientos de gramática a la lengua escrita y no sólo describa sucesos sino exprese sus ideas personales adecuadamente.

Finalmente Byrne da un consejo al profesor, el cual se debería considerar cuando se imparte un curso de redacción:

Tanto hablar como escribir son destrezas productivas. En la primera de ellas nos esforzamos por ofrecer buenos modelos orales: no sólo pedimos a los alumnos que hablen, sino que les mostramos cómo se hace. Pues bien, debemos enseñar a escribir de manera semejante, compartiendo la experiencia con nuestros alumnos y mostrándoles que un texto escrito no se puede producir sin preparación previa en forma de notas y borradores. De este modo, podemos demostrarles a ellos y demostrarnos a nosotros mismos (que de vez en cuando necesitamos que nos lo recuerden) que escribir no es tarea fácil (11).

(11) Byrne, D. P. Op. Cit., pág. 83.

CONCLUSIONES

Actualmente el español cobra mayor interés en el extranjero y es necesario que en los países donde se habla, existan centros de enseñanza que impulsen el aprendizaje de la lengua en forma favorable; ya sea para cubrir los requisitos de una lengua extranjera que los planes de estudios de las universidades exigen a sus estudiantes, o bien para establecer vínculos económicos con otros países. Es cierto que el CEPE de la UNAM en Ciudad Universitaria recibe cada vez más gente de casi todas las nacionalidades del mundo y por ende el Centro tiene una mayor difusión en el extranjero, por lo tanto es necesario ampliar las instalaciones del CEPE, asimismo adecuar los programas de las asignaturas de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Con particular atención en la población oriental (japoneses, coreanos y chinos) y chicana, esta última presenta dificultades -en el aprendizaje del español- que se asemejan a las de los estudiantes mexicanos, en cuanto al contenido y la forma de la lengua.

Cuando se iniciaron los cursos de español para extranjeros, en 1921, se le daba mayor énfasis a la literatura, al arte, a la arqueología, etc., pero ya para 1955 se da una separación más definida a las distintas áreas. El área del español es fundamental para tomar los otros cursos de cultura que también imparte el CEPE. Para entonces se le otorga un espacio a la redacción y a la composición en los niveles intermedio y avanzado. Actualmente, el curso de redacción tiene algunos inconvenientes que se ven reflejados por un lado en el rendimiento y motivación de los alumnos y por otro lado en la preocupación de los profesores que tienen que cubrir el material de redacción cuyo contenido no ayuda en el desarrollo de la redacción y en los resultados insatisfactorios en el salón de clase. Consecuentemente, cabe preguntarse cuál es la conexión que guardan las asignaturas complementarias con las de español, y confirmar si el lugar que tiene esta asignatura de redacción como complementaria es el más adecuado y si no, cuál sería su mejor distribución armónica con los otros cursos. Además, planear en equipo el curso de redacción, especialmente por profesores que hayan impartido esta clase. Mientras no se replantee la organización de los cursos complementarios en los cinco niveles, propongo para la clase de redacción, en el capítulo cuatro de este informe, un proyecto de qué y cómo enseñar dicha clase y algunas modificaciones al material de redacción de las profesoras Crislina Simón y Berta Berzuiza.

Después de este estudio se puede estimar que la escritura tiene poco valor como destreza lingüística en L2, sin dejar de considerar que también lo es en L1. En el Centro esta asignatura está muy poco trabajada respecto a los materiales que se crean, excepto por la profesora Margarita Murillo quien ya editó tres libros sobre la redacción a extranjeros. Aparte, existen textos en inglés que muestran estrategias para desarrollar la redacción y es tiempo de que se elaboren manuales de redacción para nuestros alumnos de una forma práctica y metódica en español; iniciando con la especificación de los contenidos mínimos del programa de redacción, ya que no están bien determinados. Se debe dejar claro que el principal objetivo de la redacción a no hispanohablantes es que el alumno sea capaz de escribir ideas en la unidad del párrafo (en cualquier forma comunicativa: carta, informe, recado, ensayo, etc.).

Con ayuda del análisis de errores que se llevó a cabo, se puede apreciar unas fallas en la redacción del estudiante no hispanohablante, con respecto a ciertas áreas gramaticales y el área de la semántica que comprende el léxico, cuyo apartado reveló un mayor número de errores. Fue sorprendente para mí este resultado porque siempre supe que el área que presentaba más dificultad para el extranjero era el uso adecuado de formas gramaticales como el artículo, las preposiciones, el subjuntivo, los tiempos pasado, etc.,. En cambio no pensé que

fuera el aspecto de la semántica; de hecho, después del léxico, estas formas gramaticales aparecen en el análisis de errores, lo cual manifiesta que es una continuación del error y que no se ha mejorado o bien no se ha trabajado en él y por lo tanto persiste. Con base en los resultados se pueden sacar algunas conclusiones. Hacer un tratamiento específico con los errores, que por cierto no se practica mucho en los cursos de español, elaborar material en el que se ejercite el uso adecuado de las formas gramaticales erróneas como resultado de dicho análisis, producir nuevo material que vaya de acuerdo con las necesidades del alumno contemporáneo, asimismo modificar el material con el que se ha trabajado y por último, concretar una forma de evaluación homogénea, es decir un criterio común para evaluar al estudiante. Esta parte precisamente ha sido abandonada, la evaluación a nivel interno del salón de clase y general del curso a través de los exámenes; es importantísimo que se trabaje porque no se cuentan con muchos medios para evaluar al alumno por lo mismo que la escritura es difícil de medir. Pienso que todo esto no es el trabajo de un sólo profesor, sino la cooperación mutua de todos aquéllos que han impartido esta clase para integrar sus experiencias en el material que se busca.

Aunque no puedo declarar abiertamente, por falta de práctica y estadísticas fidedignas, que las propuestas que hago son las más convenientes, sí deseo que se experimenten formalmente en los próximos cursos de redacción para orientar el camino de la enseñanza de esta habilidad dentro de los planes del español a extranjeros.

Por la insatisfacción que presentaba yo ante la clase de redacción y las insuficiencias del material de redacción, es un reto cambiar las cosas que espero se tomen en cuenta para crear formalmente un texto que contribuya a formar al alumno de manera global en el aprendizaje del español dentro de la clase de redacción.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Martín. Ciencia del lenguaje y arte del estilo, Teoría y sinopsis. 3ª reimpr., México: Aguilar, 1993, 889 p.

Basulto, Hilda. Curso de redacción dinámica. 8ª reimpr., México: Trillas, 1983, 183 p.

Byrne, D. P. "El desarrollo de la expresión escrita", en Metodología de la enseñanza de idiomas: aspectos y problemas. Compiladores: Angel-Luis Pujante, John Hyde. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1982, 268 p.

Cervera Surdez, Alicia et al. La Enseñanza del Español a no Hispanohablantes. México: UNAM (Serie Textos SUA), 1983, 129 p.

Diccionario de Escritores Mexicanos. Panorama de la literatura mexicana por Carmen Millán UNAM / Centro de Estudios Literarios. México, 1967.

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Décimo novena edición. Madrid: Espasa-Calpe, 1970.

Heaton, J. B. Writing English Language Tests. A practical Guide for teachers of english as a Second or Foreign Language. London: Longman, 1979, 236 p.

Herrera, Ma. Eugenia. Redactar! Libro para el maestro. México: Patria / ITESM, 1994, 210 p.

Krashen, S., 1984, "What is know about learning to write y Appendix: Writing in Second Language" en Writing: Research, Theory and Applications. Pergamon.

López Chávez, Juan Y López Morales, Humberto. Comprensión y redacción del español básico I, II, III, Guía del profesor. México: Alhambra Bachiller, 1989, 147 p.

López Chávez, Juan y López Morales, Humberto. Redacción progresiva I. México: Coordinación de Difusión Cultural UNAM, 1991, 190 p.

López Chávez, Juan y López Morales, Humberto. Redacción Progresiva I y II. México, 1993. 360 p.

López Chávez, Juan y Arjona Iglesias, Marina. Redacción y comprensión del español culto. México: UNAM, 1994, 512 p.

Maqueo, Ana María. El español como segunda lengua: Revisión Histórica y búsqueda de una metodología, México: 1983.

Mascarones 1. Boletín del Centro de Enseñanza para Extranjeros. Verano de 1982.

Ralmes, Ann, 1983, "Introduction: teaching writing in ESL classes" en Techniques in Teaching Writing, Oxford: OUP

Santos, Gargallo Isabel. Análisis Contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Editorial Síntesis, 1993, 163 p.

Serafini, Ma. Teresa. Cómo se escribe (Col. dirigida por Humberto Eco). Barcelona: Paidós, 1994, 367 p.

Taba, Hilda. La Elaboración del Currículo, Teoría y Práctica. 4ªed. Buenos Aires: TROQUEL, 1979.