

00018
1



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL
DESARROLLO DE HABILIDADES DE PRODUCCIÓN
ESCRITA EN EL CURSO DE PLAN GLOBAL DE ITALIANO
DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS DE LA ENEP-
ACATLÁN**



TESIS

**que para obtener el título de:
Licenciado en Lengua y Literatura Modernas Italianas
Presentan:**

**Laura Lascialfare Pieraccini
Viviana Páez Arancibia**

Ciudad Universitaria

2003

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A



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.

AGRADECIMIENTOS

A la Lic. Franca Bizzoni

Un agradecimiento muy especial no sólo por la dirección de esta tesis, sino también por todos los conocimientos transmitidos a lo largo de nuestra formación académica.

A Carlo Peruzzi

Por su desinteresada ayuda en la realización de este trabajo.

A Raúl Páez por el apoyo profesional brindado

A la Lic. Carla Trotti

Quien brindó generosamente su tiempo y dedicación para la elaboración de esta tesis.

A nuestros sinodales

Mtra. Emilia Rébora

Dra. Mariapia Lamberti

Lic. Giuseppina Agnoletto

Lic. Sabina Longhitano

Por su participación y orientación profesional.

A la Profra. Carla Povero C. por el apoyo brindado.

A los profesores del Departamento de Italiano del Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP-Acatlán por su cooperación y facilidades prestadas en el trabajo de campo.

Índice

Introducción	1
Capítulo I. Historia del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) y del Depto. de italiano de la ENEP-Acatlán	5
1.1 Antecedentes históricos del Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP- Acatlán.	6
1.1.1 Funciones actuales del CEI	8
1.1.2 Perfil del egresado del CEI	9
1.1.3 Objetivo general de los cursos de Plan Global	10
1.2 Antecedentes históricos del Departamento de Italiano	10
1.3 Situación actual en el Departamento de Italiano en los cursos de Plan Global en general, y de la habilidad de Producción Escrita en particular	13
Capítulo II. Encuesta aplicada en relación a producción Escrita	18
2.1 Encuesta a grupos de 4º y 5º nivel del curso de Plan Global de Italiano de la ENEP-Acatlán	19
2.2 Análisis y resultados	20
2.3 Conclusiones	26
Capítulo III. La producción escrita en la enseñanza de una LE	29
3.1 Introducción	30
3.2 Diferencias entre lengua escrita y oral	31
3.3 ¿Por qué escribir?	33
3.4 ¿Para qué los alumnos de lengua extranjera necesitan escribir?	41
3.4.1 Escribir para reforzar	41
3.4.2 Escribir para enseñar	43
3.4.3 Escribir para imitar	44
3.4.4 Escribir para comunicarse	46
3.4.5 Escribir para adquirir fluidez	49
3.4.6 Escribir para aprender	51
3.5 Conclusiones	55
Capítulo IV. Clasificación tipológicas de los textos	57
4.1 Clasificaciones tipológicas	58
4.1.1 Textos expresivos	59
4.1.2 Textos narrativos	59
4.1.3 Textos descriptivos	60
4.1.4 Textos expositivos	61
4.1.5 Textos interpretativos/explicativos	61

4.1.6	Textos argumentativos	62
4.1.7	Textos poéticos	63
4.1.8	Textos proyectuales	63
4.1.9	Textos normativos/reglamentarios	63
4.2	Conclusiones	64

Capítulo V. Análisis de las pruebas de Producción Escrita del CILS y del CELI **65**

5.1	Introducción	66
5.2	CILS – Certificación de Italiano como Lengua Extranjera. Universidad para Extranjeros de Siena	66
5.2.1	Análisis de la Producción Escrita – Nivel I	66
5.2.2	Análisis de la Producción Escrita – Nivel II	67
5.2.3	Análisis de la Producción Escrita – Nivel III	68
5.2.4	Análisis de la Producción Escrita – Nivel IV	70
5.3	CELI – Certificación del Conocimiento de la Lengua Italiana. Universidad para Extranjeros de Perugia	72
5.3.1	Análisis de la Producción Escrita - Nivel I	72
5.3.2	Análisis de la Producción Escrita - Nivel II	73
5.3.3	Análisis de la Producción Escrita - Nivel III	75
5.3.4	Análisis de la Producción Escrita - Nivel IV	77
5.3.5	Análisis de la Producción Escrita - Nivel V	81
5.4	Evaluación entre CILS y CELI	83
5.4.1	Evaluación del CILS	83
5.4.2	Evaluación del CELI	84
5.5	Análisis comparativo general entre CILS y CELI	84
5.6	Conclusiones	86
	Esquema comparativo entre CILS y CELI	87

Capítulo VI. Análisis de ejercicios para producción escrita de acuerdo a los libros de texto para la enseñanza del italiano como L.E. en México **88**

6.1	Introducción	89
6.2	Análisis de <i>Progetto Italiano 1</i> y <i>Progetto Italiano 2</i>	90
6.3	Análisis de <i>Bravo: corso di lingua italiana e civiltà</i>	92
6.4	Análisis de <i>Insieme- corso di italiano per stranieri</i>	94
6.5	Análisis de <i>Rete!1- Corso multimediale d'italiano per stranieri</i>	95
6.6	Conclusiones	96

Capítulo VII. Análisis de errores en exámenes de producción escrita de 4º y 5º nivel de italiano de Plan Global 98

7.1 Breve marco teórico: el error como parte del proceso enseñanza –aprendizaje	99
7.2 Descripción de las pruebas escritas de 4ª y 5ª nivel en exámenes finales	106
7.3 Análisis de errores de la sección de producción escrita de exámenes de 4ª y 5ª nivel	109
7.3.1 Análisis pruebas 4º nivel	111
7.3.2 Análisis pruebas 5º nivel	121
7.4 Conclusiones	136

Capítulo VIII. Propuesta de actividades para el desarrollo de la habilidad de producción escrita en los cursos de plan global de italiano en el CEI – Acatlán 137

8.1 Introducción	138
8.2 Competencias lingüísticas y técnicas necesarias para producir textos escritos	139
8.2.1 Competencia ortográfica	139
8.2.2 Competencia morfosintáctica	142
8.2.3 Competencia léxica y semántica	145
8.2.4 Competencia textual	147
8.2.5 Competencia pragmática	149
8.2.6 Competencia extralingüística	150
8.3 Sinergia entre lectura y escritura	151
8.4 Reflexiones sobre el proceso lógico para la composición	151
8.4.1 Definición de la tarea	151
8.4.2 La ideación	152
8.4.3 La estructuración	153
8.4.4 La redacción de un texto	154
8.4.5 La revisión	154
8.5 Reflexiones	155
8.6 Propuesta de actividades para las primeras 100 horas de clase (primero y segundo semestre)	156
8.6.1 Ejemplo de actividades para la producción de un texto escrito de tipo expresivo	158
8.6.2 Ejemplo de actividades para la producción de un texto escrito de tipo argumentativo	160
8.7 Propuesta de actividades para las segundas 100 horas (tercero y cuarto semestre)	162
8.7.1 Ejemplo de actividades para la producción de un texto escrito de tipo informativo	164
8.7.1.1 Elaboración práctica de un resumen	165
8.7.2 Ejemplo de actividades para la producción de un texto narrativo-expresivo	168
8.8 Propuesta de actividades de P.E. (Producción Escrita) para las últimas 100 horas de clase (quinto y sexto semestre)	171
8.8.1 Ejemplo de actividades para la producción de un texto de tipo argumentativo	172
8.8.2 Ejemplo de actividades para la producción de un texto informativo-interpretativo	174
8.9 Conclusiones	177
Anexos	179
Bibliografía	188

Introducción

Durante muchos años, el italiano fue considerado la lengua franca en la literatura (en la época de Giordano Bruno era impensable que un literato no lo conociera): Mozart, Goethe, por dar un ejemplo, lo hablaban correctamente. Después de algunos años en el olvido, hoy se puede apreciar nuevamente, en todo el mundo, un fuerte interés por la lengua italiana, no sólo como un idioma literario y de cultura, sino como una lengua de interés práctico instrumental.

Con las emigraciones de los italianos se difundió en el mundo no sólo el idioma, sino la gastronomía, la moda, el melodrama, la música, las tradiciones italianas, etc. Más recientemente la posibilidad de una mayor penetración en los mercados fue el detonador para que el gobierno italiano empezara a promover la enseñanza del idioma en el extranjero con mayor impulso.

Hoy en día, según una encuesta llevada a cabo por los 90 Institutos Italianos de Cultura en conjunto con la Sociedad Dante Alighieri e instituciones en general que difunden el italiano en el extranjero, los alumnos que estudian italiano en el mundo son más de 1,000,000 y parece que la demanda va en aumento. Estos datos los presentó el Rector de la Universidad para Extranjeros de Siena, el Doctor Pietro Trifone, en la transmisión televisiva *ABBICCI lo ha detto la T.V.*, del mes de octubre de 2002.

Este nuevo interés por el italiano se ve reflejado también en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la ENEP-Acatlán, ya que en el semestre 2003-I los alumnos que se inscribieron a los cursos de italiano fueron 1,850, cifra nunca antes alcanzada en la historia del Departamento, lo cual lo convierte en el segundo como número de inscritos en el CEI.

Queda claro que el profesor ahora tiene más responsabilidad que antes en satisfacer las exigencias de los alumnos, y hoy por hoy no se puede prescindir de la profesionalidad, de la actualización constante y de la superación personal.

Nuestra pregunta fue, entonces, ¿qué hacer para mejorar la enseñanza en nuestro Departamento? y ¿cuáles, según nosotras, son las carencias más evidentes? La habilidad menos desarrollada nos pareció la de producción escrita por varios motivos, como la falta de tiempo, el poco interés por parte de los alumnos, la poca importancia que se da a esta habilidad, etc., y por todo esto nos pareció importante profundizarla y ver cómo, al contrario, puede ser formativa.

Puede parecer sin importancia, hoy en día, desarrollar la producción escrita, dado que se escribe cada vez menos, y el lenguaje escrito se ha vuelto más sintético por los nuevos medios tecnológicos que así lo exigen.

En nuestros días, una persona que escribe una carta a un amigo o pariente por internet será breve, pues sabe que en cualquier momento puede abrir su correo y escribir nuevamente, en caso de que haya omitido alguna información importante. Si pensamos a unos años atrás, esta situación no se habría presentado, dado que el que escribía sabía muy bien que tenía que poner detalladamente todo lo ocurrido en un arco de tiempo determinado, pues, de otra manera, habría tenido que esperar otro tanto antes de obtener una respuesta a su escrito o poder rectificar lo dicho. Esta tarea implicaba ser cuidadosos con las palabras que se elegían, pausas para pensar en esta o aquella palabra, había momentos de reflexión, de dudas léxicas, en fin, el producto final era fruto de un largo proceso de negociación entre el escrito y escritor. Porque escribir no es otra cosa que ver de manera tangible nuestros pensamientos transformados en símbolos, y desde el momento que quedan plasmados en un papel perduran en el tiempo, como menciona Flavia Ravazzoli: "La scrittura é l'unica attività tramite la quale l'uomo può 'vedere' la propria mente al lavoro"¹. En la enseñanza de las lenguas extranjeras, sin embargo, la escritura adquiere un papel preponderante, pues permite, dadas sus características, monitorear y controlar por parte del alumno, antes que por parte del maestro, la correspondencia entre la propia producción y las reglas adquiridas durante el curso de lengua. En el lenguaje oral este monitoreo o control puede resultar incluso contraproducente, ya que el alumno no tiene mucho tiempo para reflexionar en la palabra adecuada, lo que muchas veces va en detrimento de la fluidez de la producción lingüística, comprometiendo así el logro de la comunicación. En la escritura, en cambio, el estudiante puede detenerse tanto en la fase misma de la producción de un texto, como en el momento de su revisión, una vez que la ha terminado.

Muchas reflexiones metalingüísticas que subyacen al proceso de aprendizaje de una lengua están intrínsecamente ligadas al proceso de la escritura, al materializarse en la página de un texto que se ve y que, por lo tanto, se puede revisar. Se trata, en el fondo, de

¹ "La escritura es la única actividad a través de la cual el hombre puede ver su mente trabajando". F. Ravazzoli. *Il piacere e il mestiere di scrivere*. 2001, Ibis, Pavia, p.33.

explotar al máximo las ventajas que van de la mano con la adquisición de la autonomía del ritmo de la escritura, de la pertinencia y de la corrección.

Es justamente pensando en lo anterior que quisimos proponer algunas técnicas que permitan a los alumnos tomar conciencia de los procesos de la escritura y, por consiguiente, mejorar su actuación en esta habilidad. Para lograr este objetivo, consideramos pertinente enmarcar esta investigación basándonos en la historia del Departamento de Italiano de la ENEP-Acatlán, en el análisis de una encuesta sobre la producción escrita, aplicada a los alumnos de los últimos niveles, el análisis de las pruebas de Certificación de las Universidades de Siena y Perugia, el análisis de las técnicas de producción escrita empleadas por algunos libros de textos y finalmente el análisis de las pruebas de producción escrita de los exámenes de 4ª y 5ª nivel en el mismo Depto. de italiano del CEI de los cursos de italiano en nuestro Centro.

Capítulo I

El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) y el Depto. de Italiano de la ENEP-Acatlán

1.1 Antecedentes históricos del Centro de Enseñanza de Idiomas de la ENEP- Acatlán.

En 1975, para satisfacer las necesidades de la ENEP-Acatlán donde en ese momento se impartían trece licenciaturas, nueve de las cuales contemplaban en sus Planes de Estudios el requisito del conocimiento de una o dos lenguas extranjeras, se creó el Departamento de Idiomas. Dicho Departamento inició sus actividades en el segundo semestre académico de 1975, impartiendo francés, inglés e italiano y dependiendo de la Unidad Académica, la cual, posteriormente, se convirtió en Coordinación de Extensión Universitaria.

En el semestre de su formación, el Departamento de Idiomas registró un total de 396 alumnos, cuando la Escuela contaba con una población total de 4300. Los 396 estudiantes eran atendidos por 8 profesores en 3 salones de clase, con posibilidades muy reducidas de horarios. Se empezó sin ningún material didáctico; se contaba con una sola grabadora para todos los idiomas, y el resto del equipo, cuando lo había, era proporcionado como préstamo por otras áreas de la escuela.

No obstante estas dificultades, el Departamento de Idiomas empezó a crecer y para el año académico de 1976-77 ya contaba con 2195 alumnos.

Ese mismo año, respondiendo a numerosas solicitudes provenientes de los vecinos de las colonias aledañas, y cumpliendo con una de las funciones sustantivas de la universidad, la de extensión y difusión de la cultura, se ofreció la posibilidad de inscripción a los miembros de la comunidad externa.

Un año después, en el semestre 1978-I, el total de estudiantes ascendió a 3365, los profesores a 54 y los salones a 24. La población estudiantil de la Escuela era entonces de 13000 alumnos.

Para hacer frente al desarrollo cuantitativo del Departamento de Idiomas, fue necesario crear una nueva estructura acorde con dicho crecimiento. En enero de 1978, finalmente, se constituyó el Centro de Idiomas Extranjeros (CIE), y se creó la Coordinación del Centro y las Jefaturas de los Departamento de Francés, Inglés e Italiano. En el semestre 1979-II nació el Departamento de Alemán y en el 1980-I el de Portugués. Pero el centro no frenó su crecimiento, al contrario: en los años siguientes, se incluyeron otros idiomas:

español para extranjeros, náhuatl, japonés, ruso, griego moderno y chino. Los idiomas más recientes incluidos en el Centro son otomi y árabe.

Como consecuencia de este crecimiento constante y sostenido, resultó que los espacios asignados al Centro dejaron de ser suficientes y, por lo tanto, se construyeron nuevos edificios que albergarían aulas, administración y cubículos para los profesores.

En mayo de 1992, el Centro comenzó a impartir cursos sabatinos en alemán, francés, inglés e italiano, empezando con 380 alumnos que, en la actualidad, llegan a ser más de 2100. Los Departamentos de Italiano e Inglés iniciaron, a partir de abril 2000, los cursos sabatinos para niños entre 9 y 12 años.

A partir del año 2000 y con el fin de reflejar con mayor claridad las actividades realizadas por el Centro, se le cambió el nombre a Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) dado que en este momento no se impartían solamente idiomas extranjeros, sino también dos lenguas indígenas (náhuatl y otomi) y español para extranjeros.

En la actualidad el Centro de Enseñanza de Idiomas cuenta con 138 profesores (21 de carrera, 2 ayudantes de profesores y 115 de asignatura), 4 técnicos académicos, 8000 alumnos aproximadamente y 371 grupos (fig. 1).

El Centro abrió una Sección de Traducción en el año 2000, que ofrece el servicio en todos los idiomas impartidos, ya sea a la comunidad interna como a la comunidad externa.

El Centro cuenta, asimismo, con una biblioteca, la Biblioteca Amoxtli, con aproximadamente 3500 volúmenes, que ofrece apoyo a profesores y alumnos en el desarrollo de sus tareas de enseñanza-aprendizaje.

Como se puede apreciar en este breve resumen de la vida del Centro, a lo largo de poco más de 26 años éste ha logrado la madurez suficiente que le ha permitido dar un fuerte impulso a la investigación educativa, desarrollar sus propios programas y materiales didácticos, y más aún, contribuir a formar a sus propios profesores, mediante el programa de Licenciatura en inglés, y cursos de perfeccionamiento. Esta trayectoria se verá todavía más fortalecida con la esperada aprobación de la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas por el Sistema Abierto en alemán, francés e italiano.

Actualmente los objetivos del Centro contemplan las tres funciones sustantivas que plantea la Ley Orgánica de la UNAM: docencia, investigación y difusión de la cultura.

Secuencia de crecimiento del CEI de la ENEP -Acatlán

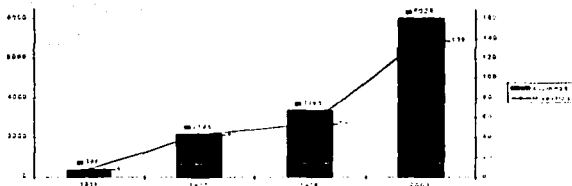


Fig.1

1.1.1 Funciones actuales del CEI

El documento "Información básica sobre los requisitos de idiomas que fijan los planes de estudio de cada licenciatura y posgrado, aprobados por el II. Consejo Técnico", menciona que las funciones actuales del CEI, plasmadas en su objetivo general, son:

Impartir cursos de idiomas con enfoque general o por objetivos específicos, tanto a la comunidad universitaria como a la externa; realizar investigaciones en el campo de la lingüística aplicada y elaborar los materiales necesarios para la docencia; difundir la cultura de las comunidades lingüísticas cuyos idiomas se imparten; atender a solicitudes de otros servicios lingüísticos requeridos por la UNAM o por otras instituciones públicas o privadas.

Asimismo el documento precisa que el objetivo del CEI es:

Impartir cursos de idiomas extranjeros para apoyar los estudios de licenciatura y dotar de un instrumento de investigación, cultura y trabajo profesional a la comunidad universitaria y circunvecina. Asimismo, complementa la formación profesional de los estudiantes, la cual quedaría incompleta sin el aprendizaje de lenguas extranjeras, necesaria para conocer los avances científicos y técnicos en

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

otros países, así como para comunicarse con sus colegas extranjeros, asistir a congresos y participar en asociaciones científicas internacionales¹.

De acuerdo con este planteamiento, los cursos de idiomas deberían:

- Dotar al alumno de instrumentos que le permitan acceder a investigaciones escritas en lengua extranjera, a fin de enriquecer su trabajo profesional y ampliar su conocimiento de otras culturas, así como la suya propia.
- Preparar al alumno para acreditar los exámenes de requisito de comprensión de lectura en lengua extranjera y de "posesión de idioma" contemplados en los planes de estudio de las carreras.
- Completar la formación profesional del alumno a fin de que acceda a la información científico-tecnológica actual que se publica en otros países.
- Desarrollar en el alumno habilidades lingüísticas que le permitan tener un grado intermedio de dominio del idioma a fin de comunicarse con extranjeros, asistir a congresos y cursos, y en algunos casos, pertenecer a asociaciones científicas internacionales.

El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales ENEP-Acatlán ofrece sus cursos de idiomas a través de dos programas de estudio: el de Lectura, con una duración de tres semestres (a partir del semestre 1999-1); y el de Plan Global, que consta de cinco niveles en italiano y portugués, seis niveles en alemán, español para extranjeros, francés, griego, inglés, náhuatl, otomi y ruso; y ocho niveles en árabe, chino y japonés. Cada uno de los niveles se cubre en un semestre, con duración aproximada de 60 horas, por lo que en el caso del italiano, después de cursar un promedio de 300 horas de clase, se logra el nivel de dominio, certificado con el examen de requisito "posesión del idioma" (que no significa dominio absoluto) elaborado y aplicado por el Departamento.

1.1.2 Perfil del egresado del CEI

Considerando que los cursos de plan global tienen una duración total que fluctúa entre 300 a 480 horas aproximadamente dependiendo del idioma, el egresado, al cabo de este tiempo,

¹ Consejo Técnico de la ENEP-Acatlán.

debe estar en condiciones de interactuar, oralmente y por escrito, con otros hablantes del idioma, en una amplia gama de situaciones de comunicación, formales e informales, de la vida cotidiana, así como las relacionadas con su desempeño académico y su futura actividad profesional. Entre estas, las más importantes son: leer textos de su especialidad a fin de actualizar y profundizar sus conocimientos, comunicarse directamente o a través de medios electrónicos con sus colegas nacionales e internacionales y, eventualmente, publicar artículos en la lengua que aprendió, así como satisfacer sus intereses cognoscitivos y ampliar su cultura².

1.1.3 Objetivo general de los cursos de Plan Global

El objetivo de los cursos de plan global es preparar al alumno para que esté en posibilidades de:

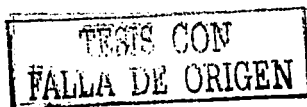
- Comprender el contenido fundamental de mensajes transmitidos oralmente;
- Sustener una conversación de tipo formal e informal sobre diferentes aspectos de la vida cotidiana y exponer un tema en forma monologada de manera clara y coherente;
- Comprender el contenido de diversos textos, extrayendo ideas centrales y datos específicos;
- Redactar diferentes tipos de documentos escritos de manera acertada y pertinente, a fin de lograr una comunicación eficaz.

En general, el alumno será capaz de aplicar con éxito las habilidades y los conocimientos que posee en lengua materna y en la extranjera para tomar notas, comprender el sentido de un discurso oral o escrito y hacer una síntesis de lo escuchado o leído como complemento de su formación.

1.2 Antecedentes históricos del Departamento de Italiano

El Departamento de Italiano nació con la ENEP-Acatlán en el año 1975 con un profesor, un grupo y 16 alumnos. Su crecimiento, desde entonces, se ilustra en las siguientes gráficas:

² Según consta en el documento del Proyecto Interdepartamental para la Reestructuración de los Objetivos de Plan Global de los cursos de Idiomas de la ENEP- Acatlán.



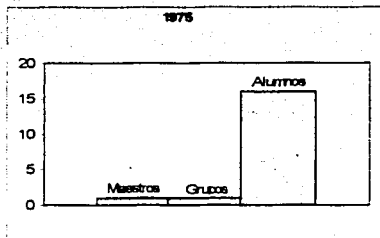


Fig. 2

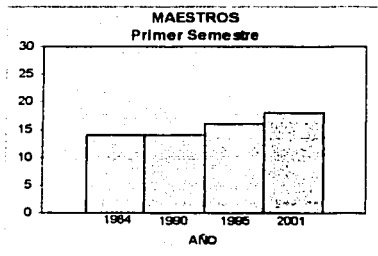


Fig. 3

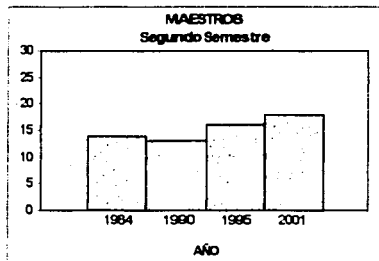


Fig. 4

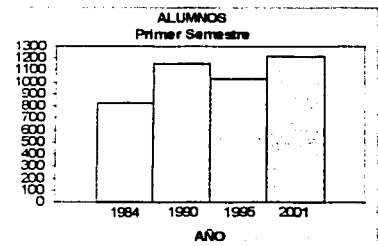


Fig. 5

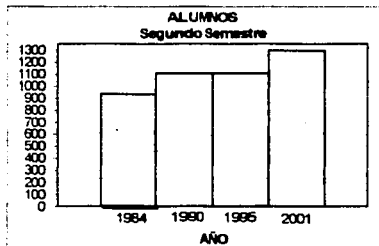


Fig. 6

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

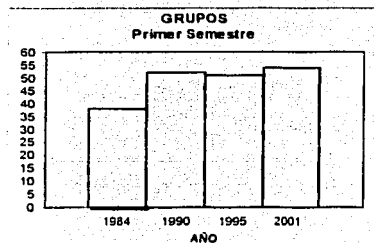


Fig. 7

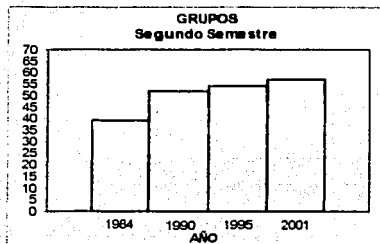


Fig. 8

Cabe mencionar que los docentes que imparten clases en la ENEP-Acatlán necesitan, como requisito mínimo, haber aprobado el examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros de la UNAM o haber cursado el "Curso de Formación de Profesores de Lenguas del CELE - UNAM (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria) con duración de 1 año.

La planta docente del Departamento de Italiano está conformada en la actualidad por 6 profesores hablantes nativos y 14 mexicanos con el siguiente grado académico:

- Tres profesores con Maestría: uno en Derecho y dos en Enseñanza Superior.
- Dos pasantes de Maestría.
- Dos con Licenciatura.
- Ocho pasantes de licenciatura: cinco en Lengua y Literatura Modernas Italianas, uno en Pedagogía, uno en Historia y otro en Relaciones Internacionales.
- Cinco con estudios de preparatoria o equivalente.

En total 20 docentes divididos por categoría de la siguiente manera:

- Dos profesores de carrera: un Profesor Titular "A" Definitivo T/C y un profesor Asociado "C" definitivo T/C.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Un técnico académico Asociado “C” Definitivo T/C.
- Nueve profesores de asignatura “B” definitivo.
- Ocho profesores de asignatura “A” Interino.

1.3 Situación actual en el Departamento de Italiano en los cursos de Plan Global en general, y de la habilidad de Producción Escrita en particular

Desde el momento que en el Departamento de Italiano no existe un programa como tal, la metodología utilizada por los profesores es bastante flexible y abierta a innovaciones y experimentaciones. Así mismo presenta, también, carencias en lo que se refiere, por ejemplo, al modelo de teoría científica, a la didáctica de las lenguas, así como de indicaciones metodológicas para los docentes.

No obstante lo anterior, se puede afirmar que, implícitamente, los profesores siguen un enfoque cognitivista, en cuanto se orienta al alumno para que realice inferencias sobre los contenidos lingüístico y cultural de los cursos y se concientice en su proceso de aprendizaje.

Lamentablemente, en el Departamento no se toma en cuenta, o muy pocos profesores lo hacen, el enfoque afectivo, que se desarrolló con los estudios de los psicolingüistas de la psicología *humanista* de A.H. Maslow y de C. Rogers³, y que en estos últimos años ha tenido mucho éxito en la enseñanza de lenguas extranjeras. El enfoque afectivo da mucha relevancia al *yo profundo*, es decir a las motivaciones y a las aversiones inconscientes que determinan el aprendizaje de un idioma, y busca minimizar las resistencias psico-afectivas de los alumnos. Sin embargo, tenemos confianza que, en el futuro, este interesante enfoque tome fuerza en nuestro Departamento.

El Departamento de Italiano, para suplir la falta de un programa establecido, decidió utilizar como libro de texto el manual *Bravo* de Katerin Katerinoff⁴, dividido en varias unidades para cada nivel.

Los exámenes, tanto parciales como finales, se preparan con relación al manual *Bravo*, pero ningún docente está obligado a usar el libro: el único compromiso es cubrir, como mínimo, los contenidos establecidos en el índice de cada unidad del manual.

³ Cf. G. Porcelli, *Principi di glottodidattica*, 1994, La Scuola, Brescia, p. 100.

⁴ K. Katerinof, M.C. Boriosi Katerinof, *Bravo*, 1992, Edizioni Scolastiche Mondadori, Milano.

La falta de un programa se hace más evidente en la enseñanza de la producción escrita (P.E.). El libro de texto *Bravo* presenta graves carencias en este aspecto; de hecho, a lo largo de todas las unidades el libro de texto incluye, generalmente, ejercicios de pre-escritura (*cloze*, llenar espacios, etc.), careciendo de propuestas metodológicas para encarar el proceso de la escritura. Así, algunos profesores, por ejemplo, en el tercer nivel piden una "composición" o un "ejercicio de composición", dando las explicaciones necesarias para resolver la tarea, sin tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, que normalmente llegan de clases distintas donde se aplicó una metodología diversa y, tal vez, no se desarrolló suficientemente la pre-escritura.

Para desarrollar competencias de P.E., los profesores se limitan a pedir a los alumnos que escriban temas totalmente ajenos a ellos, sin precisar a quién va dirigido el mensaje, es decir, se da un tópico al alumno para que él lo desarrolle, dando por hecho el destinatario, la relación destinatario-emisor y la finalidad del tema⁴. Cabe mencionar que la escuela en Italia incluye en sus *curricula* los "temas", (es decir la tarea que los alumnos deben resolver como producción escrita) que se piden exactamente en la manera arriba indicada.

De acuerdo a todo lo anteriormente expuesto, no cabe duda la importancia de lo siguiente:

- Motivar a los alumnos en cuanto a la importancia del "por qué, qué y cómo escribir" en la lengua extranjera.
- Concientizar a los maestros de la importancia de esta actividad productiva y de sus objetivos primarios: escribir para aprender y escribir para comunicar.

Aunque en la vida cotidiana se tiende a limitar la actividad de escritura, es también verdad que en un proyecto educativo no se deben olvidar las habilidades que permiten a la persona desarrollar un papel en la sociedad y expresar sus propias ideas, sentimientos y emociones de manera apropiada y eficaz⁵.

⁴ Cf. P. Balboni, *Tecniche didattiche*, 1988, UTET, Torino, p. 39.

⁵ Cf. Gregg, L. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing*, 1980, Erlbaum, Hillsdale. Apud P. Balboni, *ibid.*, p. 2.

Si el profesor se limita al papel de "juez", es decir, si en vez de enseñar al alumno el por qué de la importancia de la escritura, prefiere marcarle con grandes círculos rojos donde se equivocó, sin tener en cuenta que, a través de esta habilidad, el alumno puede tomar conciencia no sólo de cómo funciona la lengua extranjera, sino la suya propia, no resuelve el problema de enseñar a escribir. Por lo tanto, consideramos que esta habilidad debería ser revalorada dentro de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues permite desarrollar o reafirmar incluso habilidades de escritura en lengua materna.

Es cierto que nuestros alumnos llegan a los cursos de idiomas con grandes deficiencias en redacción en su lengua materna, lo cual hace más difícil la tarea de aprender a escribir en la lengua extranjera. A lo largo de su vida escolar no se les adiestra para utilizar las técnicas adecuadas de escritura que finalmente le permitirán, como sostiene G. Pallotti:

organizzare il contenuto innanzitutto in unità informative omogenee e queste in pacchetti logico-concettuali più ampi, ma non giustapposti, bensì organizzati in modo coerente.⁷

Nuestra posición es que la escritura juega un papel esencial dentro de la educación, pues permite habituar al alumno a considerar la comunicación como un "sistema", como un todo con sentido. Para lograr esto se debe hacer una elección lingüística apropiada a todos los niveles: léxico, morfológico, sociolingüístico, etc. El alumno debe considerar el "texto" como la unidad básica de la comunicación y no a verlo como simples frases aisladas; debe reflexionar sobre las reglas de "carácter constitutivo" (jerarquización de ideas) y reglas de "carácter cultural": por ejemplo el humorismo que cambia de país en país. Por otra parte, la producción escrita es una actividad que permite marcar los propios "ritmos", lo cual evita el ansia y el miedo de quien está aprendiendo una lengua⁸.

Otra problemática del Departamento de italiano es la falta de criterios de evaluación de la producción escrita, corrección de errores, sistematicidad en cuanto al peso que esta habilidad tiene en cada uno de los niveles, etc.

⁷ "Organizar el contenido sobre todo en unidades informativas homogéneas y éstas, a su vez, en paquetes lógico-conceptuales más amplios, que no se contraponen entre sí, sino que están organizados de manera coherente." G. Pallotti, a cura di, *Scrivere per comunicare*, 1999, Bompiani, Milano, p. 23.

⁸ P. Balboni, *op.cit.*, p. 41.

Esto se refleja directamente en la elaboración de los exámenes departamentales que están a cargo de una comisión integrada por profesores del mismo Departamento, los cuales, además de preparar las diferentes secciones de la prueba, se encargan de asignar un valor para cada habilidad. Debido a la falta de parámetros bien delineados, se obtiene como resultado un criterio de evaluación subjetivo y personal basado, sobre todo, en la experiencia de cada miembro de esta comisión. Además desafortunadamente, no hay un trabajo sistemático a nivel departamental que ayude a reducir la subjetividad de los juicios y de las interpretaciones por parte de los docentes que aplican y corrigen dicha prueba.

Existe confusión a nivel de distinción entre *verificación* y *evaluación*. Con el término de *verificación* se entiende el procedimiento a través del cual se puede medir si el alumno logró o no los objetivos didácticos predeterminados, controlando qué tanto y qué parte del tema aprendió. Por su parte, en la *evaluación* se habla de un procedimiento más complejo que tiene en cuenta los datos recogidos con las verificaciones y los interpreta considerando toda la historia del alumno⁹. Por un lado, en el Departamento, por necesidades educativas y de tiempo, el profesorado se limita a una evaluación esporádica y no a una verificación continua y jerarquizada del aprendizaje, y por otro la corrección de los errores es dejada a la subjetividad del docente que, según su criterio, da más importancia a unos aspectos que a otros, por ejemplo, a los errores sintácticos sin considerar la coherencia o la cohesión. En pocas palabras, no existen en el Departamento de Italiano parámetros objetivos:

- 1) Para distinguir entre verificación y evaluación;
- 2) para elaborar exámenes válidos y confiables.

Para lograr el objetivo de este trabajo, es decir mejorar la calidad de la enseñanza de la P.E., en nuestro Departamento, llevamos a cabo una pequeña investigación sobre los errores más comunes en producción escrita en los exámenes finales de los alumnos hispanohablantes del cuarto y quinto nivel del Departamento de Italiano de la ENEP-Acatlán. El resultado fue decepcionante, porque nos dimos cuenta que para los alumnos esta habilidad no es importante, sino que la ven como una parte más del examen, la dejan hasta el

⁹ G. Porcelli, *op. cit.*, p. 239.

último y la desarrollan en el poco tiempo que les queda antes de entregar el examen, por lo que tales pruebas están plagadas de errores de todo tipo.

Por todo lo anterior, nos pareció importante presentar una propuesta de actividades para mejorar la calidad de la producción escrita de los alumnos de italiano y que esperamos sean un complemento positivo para llegar al logro de los objetivos generales propuestos por la Comisión Interdepartamental del CEI.

Capítulo II

Encuesta aplicada en relación a producción escrita

2.1 Encuesta aplicada a grupos de 4º y 5º nivel del curso de Plan Global de Italiano de la ENEP-Acatlán

Como anticipado en el capítulo anterior, antes de presentar nuestra propuesta de actividades para desarrollar habilidades de P.E. decidimos elaborar una encuesta como instrumento para apoyar nuestra hipótesis sobre la importancia que los alumnos dan a la P.E. El trabajo más largo y difícil fue pensar y organizar las preguntas de tal manera que la encuesta pudiese responder a nuestras dudas acerca del interés de los alumnos hacia esta habilidad. El objetivo que nos propusimos fue el de conocer la opinión de los estudiantes respecto al trabajo que se desarrolla en clase y en lo específico, lo que piensan de la P.E.

La encuesta¹ fue piloteada primero en una muestra de 12 alumnos; una vez cotejadas las preguntas con las respuestas de los estudiantes y haber corregido aquellas partes donde la información no era lo suficientemente clara, se aplicó con carácter definitivo a una muestra de 80 entre alumnos de 4º y 5º nivel. Sin embargo, en la fase de análisis de las respuestas detectamos serios problemas en las preguntas donde se pedía al alumno que jerarquizara las opciones que se enlistaban. Nos dimos cuenta que las instrucciones no eran claras, por lo que no todos los alumnos jerarquizaron en orden de importancia la información que se estaba solicitando. Como resultado de esto, hubo que modificar nuevamente la encuesta, cambiando las instrucciones y creando columnas donde se solicitaba la jerarquización de información. Se volvió a aplicar a una muestra de 96 alumnos de cursos regulares (de lunes a viernes) y sabatinos. De estos 96 estudiantes, 60 eran de 4º nivel, y 36 de 5º. Se escogió a alumnos de los últimos niveles porque al tener más conocimientos de la lengua y del programa de enseñanza en general tendrían más elementos para juzgar el desarrollo de la P.E. a lo largo de los cursos.

La encuesta está dividida en una sección de preguntas para conocer el tipo de alumnado de los cursos de idiomas que se imparten en la ENEP-Acatlán, una sección de preguntas acerca del curso en general y, finalmente, una sección dirigida al tema que nos preocupa, la P.E. En total los alumnos tuvieron que contestar 23 preguntas. Estas contemplan respuestas de diferentes tipos: en algunas tenían que marcar, con una cruz, sólo un SI o NO, en otras tenían que relacionar la respuesta según el orden de importancia, y, en ocasiones, explicar el motivo de su respuesta.

¹ Anexo página 181.

2.2 Análisis y resultados

El análisis de los datos generales sobre el alumnado no presenta ninguna novedad: la mayoría de nuestros alumnos tienen entre 20 y 23 años (55,21%) y son estudiantes de licenciatura de nuestra escuela (70,83%). Sin embargo, es interesante ver de qué carreras proceden: la mayoría de ellos proviene de Relaciones Internacionales (19) y Periodismo (18). Sigue la carrera de Actuarial con 6 alumnos, mientras hay sólo 1 de Filosofía y 1 de Historia. Lo interesante aquí, es que se trata de carreras que no tienen el requisito del idioma italiano en sus planes de estudio, por lo que, como se verá en la pregunta 5 de la encuesta, los alumnos estudian esta lengua porque les gusta.

La quinta pregunta de la encuesta, sobre el por qué se inscribieron al curso de italiano, nos pareció importante para entender la motivación que los lleva a estudiar este idioma en lugar de otros ofrecidos por el Centro. La mayoría (58,33%) contestó que les gusta la lengua, contra un 12,50% que lo estudia por un interés en el arte y la cultura y un 10,42% que piensa realizar estudios en Italia. Analizando estos resultados queda claro que la principal motivación para estudiar italiano es porque les gusta y no porque se considere una lengua franca o indispensable para encontrar trabajo.

La sexta pregunta nos informa acerca de los alumnos que están repitiendo el curso de italiano: resultó que el 84,38% está inscrito por primera vez. El 15,63% no aprobó el curso anterior por las siguientes causas (contestada en la pregunta siete): 6,25% por motivos no especificados; 5,21% porque las actividades de su carrera no le permitieron seguir asistiendo al curso; 4,17% porque no les gustó como impartió la clase el profesor. Este último dato ("no me gustó como el profesor impartió su clase") es bastante relevante (4,17% sobre 15,63% de repetidores, es decir 5 alumnos sobre 15) y habría que desglosarlo para saber en qué está fallando el profesor y podría ser un motivo para una investigación posterior. La cuarta opción "porque el curso no me motivó" no fue elegida por ninguno de los alumnos. Este dato resulta interesante, pues deja ver que los alumnos tienen en general una buena opinión acerca de los cursos.

La octava pregunta es sobre el tiempo que los alumnos dedican al estudio del italiano. El 69,79% (67 alumnos sobre un total de 96) contestó que sí le dedican tiempo de estudio fuera del salón de clase, contra un 29,17% que está en contacto con el idioma sólo en las horas de clases. La encuesta profundiza en querer conocer (pregunta número 9) el por

qué los alumnos no dedican tiempo al estudio del idioma y los resultados fueron que le dan más importancia a otras materias de la carrera (14,58%) y varios motivos no especificados (13,54%). Sólo el 1,04% declaró que encuentra el curso aburrido y por eso no se siente motivado para hacer la tarea.

A la pregunta número 10, donde se solicita saber cómo el estudiante considera el aprovechamiento del curso, la mayoría (60,42%) contestó que les parecía bueno, mientras que un 34,38% lo consideraba regular; sólo el 3,13% dijo que era excelente, y el 1,04% que era malo. Esta pregunta, por un lado muy interesante, carece de datos comparativos. ¿En relación a qué se considera regular o excelente el aprovechamiento? Por lo que, una vez aplicada la encuesta, nos dimos cuenta de algunos errores en el planteamiento de las preguntas, no a nivel de redacción, sino porque no arrojaban un buen resultado al momento del análisis de datos.

La pregunta 11 se relaciona con el tipo de material usado en el curso. El 67,71% de los alumnos juzgaron la calidad del material como bueno; el 18,75% lo consideró regular. Un porcentaje bastante alto, el 11,46%, dijo que el material utilizado era excelente y nadie mencionó que el material fuese malo. Esto lo tomamos como un dato positivo de nuestros cursos.

A partir de la pregunta 12, la encuesta se enfoca a la P.E., que es, finalmente, lo que más nos interesa averiguar. Nuestro objetivo es saber, primero, qué tanto les interesa desarrollar esta habilidad a lo largo del curso, segundo, si se trabaja suficientemente en el salón de clase y, por último, si piensan que es útil y necesario para su propia formación profesional.

La pregunta 12 se refiere a la aplicación práctica que pueda tener la P.E. en la vida profesional y con respecto a los intereses personales. El 87,5% de los alumnos encuentran una utilidad práctica en el aprendizaje de la P.E. y sólo un 11,45% no le da importancia. Esto nos indica que la mayoría de los alumnos está consciente de la importancia de aprender a escribir.

Con respecto a la pregunta 13, en la que se solicita si se desarrolló suficientemente la P.E. en los niveles anteriores al que actualmente cursan los encuestados, las respuestas nos indicaron que sólo el 43,75% considera que esta habilidad ha sido desarrollada suficientemente, mientras que un 54,16% piensa lo contrario. Estos datos, para los cursos

de italiano que se imparten en la Enep-Acatlán, son negativos porque demuestran que en los objetivos de los programas no se le da la suficiente importancia a esta habilidad, y nos indica que habrá que hacer una revisión adecuada para poder implementar la enseñanza de dicha habilidad a un nivel tal que sea útil para la formación académica y personal de los alumnos.

En la pregunta 14 se plantea a los alumnos si piensan que el material utilizado en los cursos de italiano para aprender la P.E. está relacionado con sus intereses. Para el 62,50% el material utilizado en clase, en relación a sus intereses y necesidades, es bueno, para el 21,88% regular, para el 8,33% excelente, mientras el 5,21% lo juzgó malo o pésimo. Los resultados de esta respuesta nos parecieron positivos al confirmar los datos de la pregunta 11, y nos indican que el uso de los materiales didácticos responden a las inquietudes y necesidades de los alumnos.

Con la siguiente pregunta, la número 15, tratamos de saber si los alumnos tienen conciencia de la importancia que asume la enseñanza de la P.E., la cual, además de desarrollar las estrategias de P.E. en la lengua extranjera, les permite reforzarlas también en lengua materna. Esta pregunta pide, además, si los alumnos consideran que la combinación de actividades y ejercicios que se trabajan en el curso sirve a dicho desarrollo. Los valores de las respuestas "parcialmente de acuerdo" (39,58%) y "totalmente de acuerdo" (38,54%) son bastantes similares y sólo un 3,13% se declara parcialmente en desacuerdo. Ninguno de los encuestados está totalmente en desacuerdo. Al analizar estas respuestas nos dimos cuenta que los alumnos están conscientes de la importancia que la P.E. asume en su formación y que saben distinguir lo que es útil de lo que no les sirve, no sólo a nivel escolar, sino a nivel de sus necesidades personales.

La pregunta 16 va en el sentido de averiguar lo que piensan los alumnos sobre la forma en que se trabaja en clase la P.E. El 50% (48 alumnos) de los encuestados emite un juicio positivo, es decir, considera que la forma es buena, el 36,46% piensa que es regular, mientras un 7,29% que es excelente y sólo un 5,21% que es mala. A pesar de que la mayoría considera positivo el trabajo de la P.E., 40 alumnos sobre un total de 96 tienen una postura crítica negativa a este respecto. A pesar de que en general se considera positivo el trabajo de la P.E., si sumamos aquellos que piensan que es regular con los alumnos que piensan que es mala, tendremos que un 41,67%, porcentaje bastante alto, tiene una postura

crítica ante la forma de trabajar esta habilidad en el salón de clases. Las críticas hechas a este respecto dejan ver, por un lado, que los alumnos confunden la producción escrita con ejercicios escritos, como se puede ver a continuación, según las opiniones expuestas a este propósito: “porque no hay muchos ejercicios respecto a esto”; “porque como ya mencioné, casi no se realizan ejercicios de escritura”; “falta un poco más la explicación de verbos irregulares y de extensión de las ideas”; y, por otro lado, el más importante, porque arroja datos significativos sobre el desarrollo en clases de esta habilidad, las críticas dejan ver serias fallas de la práctica que se hace en el salón de clases. A continuación mencionaremos sólo algunas de ellas a modo de ejemplo: “se da mayor tiempo a la gramática, por lo que la producción escrita la trabajamos en casa, sin ayuda”; “porque algunas veces sólo hasta el día del examen es cuando realmente nos damos cuenta que estamos mal en este aspecto”; “desde el primer nivel casi no se practica en P.E.”; “creo que es poca”; “creo que en algunas situaciones no se toma muy en cuenta que debemos de realizar y/o desarrollar un tema del cual tengamos conocimiento”; “no hacemos más que frases, no diálogos o cartas o algo más”; “hacemos poco uso de la escritura”; “porque es difícil que sean revisados todos los escritos y cuando se corrigen son oralmente”; “jamás he trabajado en clase la producción escrita. No nos enseñan metodología. Lo dejan de tarea, sin lineamientos”.

En la siguiente pregunta, la 17, cuando se trata de realizar tarea de P.E. en casa o en clase, se les sugiere marcar el tipo de trabajo que prefieren y enlistarlo según la importancia. Si analizamos los datos relativos a cuántos alumnos prefieren una opción a la otra, resulta que el 35,42% de ellos les gusta más resolver un tema libre; 33,33% prefieren contar con un apoyo externo como videos, lecturas, etc.; y 26,04% dan como primera opción un tema propuesto por el profesor.

La encuesta pide, en la pregunta número 18, la proporción de tiempo que se dedica a ejercitar la escritura en el curso. Un 39,58% contestaron que se utiliza entre el 21 y el 40% del tiempo de clases para ejercitar la P.E.; un 36,45% entre el 41 y el 60%, mientras sólo un 11,46% entre el 61 y el 80%.

En la pregunta 19, se pregunta a los alumnos si consideran que este porcentaje es adecuado o no. Los encuestados se dividieron prácticamente en dos grupos: el 47,92% de los alumnos contesta SI y 47,92% NO. Entre los alumnos que marcaron que esta proporción no es suficiente, tenemos veintitrés que marcaron la opción B de la pregunta 18 (21-40%) y

piensan que el porcentaje dedicado a la escritura debería ser más, o que es necesario desarrollar la P.E en vez de realizar ejercicios mecanizados, que las habilidades no están balanceadas, etc.; doce alumnos marcaron la opción C (41-60%) y, en general, consideran que esta habilidad es importante; tenemos seis alumnos que marcaron la opción A (0-20%) aduciendo que es insuficiente el trabajo en clases e inadecuado para el nivel; finalmente, hubo cinco alumnos con diferentes opciones, pero todos coincidieron en que se debe practicar más lo oral. Entre aquellos que contestaron afirmativamente a esta pregunta, encontramos que veintidós eligieron la opción C (el 10,56% de 48 alumnos): o sea la mayoría opina que esta proporción está bien, pues de esa forma hay tiempo para trabajar las demás habilidades; trece alumnos eligieron la opción B (6,24%) e indicaron que esta proporción les parece adecuada para poder abarcar y reforzar las otras habilidades; siete alumnos escogieron la opción D (61-80%) diciendo que de esta forma el curso resulta balanceado, pues de otro modo sería aburrido.

Dado que nos parecía muy interesante conocer el tipo de dificultad a la que se enfrentan los alumnos cuando deben producir un texto por escrito, en la pregunta 20 les pedimos que ordenaran, según la dificultad, algunas variables. El 44,78% piensa que las dificultades derivan del escaso conocimiento del vocabulario; el 16,67% a la carencia de los conocimientos gramaticales; el 14,58% a la interferencia con el español; el 12,50% que es debido a la ortografía y sólo el 6,25% a la falta de conocimiento de las estructuras de la oración. En fin, los encuestados piensan que sus dificultades se deben a que no conocen bastante vocabulario y esto nos lleva a reflexionar sobre la idea que tienen del aprendizaje del idioma. Según los datos parecería que si conocieran el léxico del italiano podrían escribir correctamente un texto; y, claro, esto no es del todo cierto para una LE y ni siquiera para la lengua materna: sería como decir que si se aprende de memoria las palabras contenidas en un diccionario se puede escribir correctamente. La equivocación es muy frecuente porque no se les explica nunca en su trayecto escolar básico, que para tener un buen resultado en la P.E. hay que desarrollar varias competencias, y que escribir es una elaboración cognitiva y cultural que necesita de un proyecto, búsqueda de datos, organización conceptual de ideas y, por último, del desarrollo lógico de las ideas, y construcción lógica de las acciones, con consecuente uso de la puntuación, y que, por lo

tanto, el léxico es sólo una de las muchas dificultades a las que uno se enfrenta cuando escribe.

En la siguiente pregunta, la 21, se pretende averiguar qué piensan los alumnos de la forma de evaluar la P.E por parte del profesor. El 63,54% considera que es buena, el 28,13% piensa que es regular y el 4,17% la considera excelente. A la pregunta 22, sobre si existe una correspondencia entre lo visto en clase y el examen, el 69,79% de los encuestados contesta que sí la hay, contra el 26,04% que piensa lo contrario. Estos son datos subjetivos que evalúan de forma positiva la labor de los profesores y dejan ver que hay coherencia entre el trabajo en clases y los exámenes del Departamento.

La última pregunta de la encuesta, la número 23, se refiere a los aspectos de la lengua que los alumnos quisieran mejorar. Podían escoger entre 5 respuestas: gramática, comprensión auditiva, producción escrita, comprensión de lectura y producción oral. El 46% dio la preferencia a la producción oral; el 23% a la gramática; el 22% a la comprensión auditiva; el 7% a la producción escrita y sólo el 1% a la comprensión de lectura. Estos datos nos deben hacer reflexionar sobre el interés real de los alumnos por la P.E.

La última parte de la encuesta está dedicada a comentarios acerca de la forma en que se trabaja la producción escrita en clase: 23 de los 96 alumnos encuestados no hacen comentarios, 18 hacen comentarios positivos, 13 hacen sugerencias, 41 critican la forma en que esta habilidad se trabaja en clases y un alumno hace un comentario ambiguo. Ahora bien, si sumamos sugerencias y críticas tenemos que 53 alumnos de los 96 encuestados, es decir más de la mitad de los estudiantes, no está conforme con el trabajo desarrollado en clases en lo que a producción escrita se refiere. Entre las sugerencias hechas por los estudiantes tenemos las siguientes: "falta hacer ejercicios y tareas para saber los errores que tenemos"; "trabajar con diálogos y resúmenes de películas y videos"; "los ejercicios son buenos, aunque deberían ser más variados para no caer quizá en algo monótono"; "sería recomendable que se le dedicara un poco más de tiempo en clase como preparación para la parte escrita del examen"; "ayudaría mucho la lectura de algunos libros en italiano para tener bases más sólidas de escritura de tipo formal, algunas cartas y que pudiéramos elaborar como proyecto el desarrollo de algún tema como ensayo o nota de revista". Por otra parte, las críticas son: "la mayoría de las veces se trabaja por medio de tareas"; "es

bueno, aunque a veces puede ser muy tedioso o aburrido”; “me parece que no le dan la suficiente importancia y en el momento que lo piden no hacen las correcciones necesarias y pueden dejarte así con dudas”; “pues creo que no se ha desarrollado tanto esa habilidad, creo que se le ha dado más peso a la producción oral”. Falta que los alumnos desarrollemos ideas en textos más largos, como diálogos o cartas y no en oraciones sueltas y escuetas”; “es un poco deficiente porque no se practica lo suficiente”; “no todo los profesores te dan trabajos escritos, tareas, etc. Algunos solamente con los ejercicios vistos en clase”.

2.3 Conclusiones

Los datos recabados nos han proporcionado una visión más precisa de cómo ven los alumnos la P.E., de la importancia que dan a esta habilidad y de la posible disponibilidad que tienen para poder desarrollarla en clases. Hasta este momento hemos analizado las respuestas a cada una de las preguntas, pero, a continuación, quisiéramos sacar conclusiones y presentar resultados de acuerdo con nuestro punto de vista.

La primera conclusión a la que hemos llegado es, sin duda, positiva. De hecho, los alumnos piensan que el material que se usa en el curso es bueno (pregunta 11) y en cuanto al aprendizaje de P.E., piensan que ésta cubre sus exigencias e intereses (pregunta 14). No olvidemos que una de nuestras preocupaciones es la de no crear filtros afectivos que puedan alejar al estudiante del deseo de adquirir el italiano como LE, dado que precisamente el gusto personal hacia la lengua es la razón por la cual la mayoría lo estudia (pregunta 5). Materiales aburridos o considerados como demasiado difíciles podrían suscitar en el alumno una actitud defensiva e inducirlo a erigir barreras psicológicas que podrían influir negativamente en el aprendizaje.

Nos hemos preguntado, por lo tanto, el por qué de la falta de coincidencia entre las respuestas dadas a estas cuestiones, y hemos concluido que a los estudiantes les gusta la presentación de los diferentes ejercicios y también los temas de lectura que se trabajan en clase, sin embargo no sienten una relación directa entre esto y la adquisición de la competencia necesaria para desarrollar la P.E. Por este motivo vemos la necesidad de reestructurar la manera en que se enseña esta habilidad con el objetivo de mejorar, en el alumno, su esquema mental y hacerlo consciente de las estrategias empleadas al momento de escribir.

Otro dato interesante es el juicio positivo que los alumnos dan a cómo los profesores evalúan la P.E., (pregunta 21). Esto nos indica su posición crítica hacia aquellos que les deben abrir las puertas al conocimiento de una LE. Además el hecho de que los alumnos consideren que existe una relación directa entre el examen y el trabajo desarrollado en clases es un dato positivo para nosotras (pregunta 22). El análisis confirma que los exámenes evalúan efectivamente aquello que los alumnos han aprendido durante el curso; esto nos lleva a la conclusión de que no existe una divergencia, por lo menos no muy marcada, entre la verificación final, y aquello que se ve en el aula. Ciertamente es, de todas formas, que las preguntas fueron formuladas de forma tal que los alumnos se vieran obligados a dar respuestas muy subjetivas.

Como ya se dijo anteriormente, la respuesta a la pregunta No. 9, en la que los encuestados debían indicar el por qué no dedican tiempo al estudio del italiano fuera del salón de clases, es en cierto modo descontentada, dado que prefieren estudiar las materias curriculares de la carrera en lugar de la lengua. Por otra parte, merecería un análisis más profundo el hecho de que algunos profesores no dejan tarea para ser realizada en casa, provocando, quizá, la falsa ilusión de que son suficientes las horas de clase para el aprendizaje de una lengua.

La encuesta nos sirvió, asimismo, para constatar que los alumnos están conscientes de la importancia de la P.E., y la mitad piensa que el tiempo dedicado en clases para trabajar esta habilidad es más que suficiente (pregunta 18-19); a pesar de que los resultados concretos de las pruebas de P.E. demuestran lo contrario. De hecho a la pregunta 10 contestan que no han obtenido buenos resultados en dicha producción debido a que su léxico es limitado, mientras que no dan suficiente importancia a las estructuras morfosintácticas. La última pregunta, la 23, nos hizo reflexionar sobre la efectiva necesidad que los alumnos dan a la P.E.: si en principio están de acuerdo en que es necesario mejorar esta habilidad, la realidad es que el interés del estudiantado es muy bajo.

Después de haber analizado los datos proporcionados por la encuesta, llegamos a la conclusión que varias estrategias son importantes:

- Definir los objetivos generales y parciales, divididos por nivel. Es indispensable que los profesores puedan contar con algo ya organizado que les indique y los dirija en

su labor para garantizar a los alumnos que egresan, después de haber cursado todos los niveles, una preparación básica uniforme, así como se indicó en el 1.3 (p.13-17).

- Dar mayor importancia a la P.E. en LE, enfatizando la diversidad de estructuras que se encuentran en el italiano, entre la Producción Oral (P.O.) y la P.E. Frecuentemente se descuida la P.E. en clases, porque consideramos, indebidamente, que nos quita mucho tiempo y que podríamos utilizarlo en otras actividades más motivantes y más inmediatas como la producción oral. Además, para que la P.E. obtenga buenos resultados debe ser corregida directamente en clases y es necesario propiciar la retroalimentación, y esto, claramente, implica que hay que dedicarle tiempo y recursos no siempre disponibles.
- Hacer que los alumnos tomen conciencia de la importancia que la P.E. tiene en el mundo actual. No podemos olvidar que las comunicaciones orales son limitadas a aquellas personas que tienen la posibilidad de viajar al país de la lengua que estudian. Muchos de nuestros alumnos tendrán contacto con el italiano únicamente mediante el correo electrónico y el Internet y de allí la necesidad de saber leer y escribir en LE. Además, en este mundo cada vez más globalizado, las personas se transfieren de un país a otro casi siempre por motivos de estudio o de trabajo, por lo tanto es indispensable desarrollar en su conjunto las 4 habilidades de la lengua meta.

De estas reflexiones nace nuestra propuesta. Lo primero que hicimos fue preguntarnos hasta dónde podemos llegar con nuestro estudiantes, es decir, ¿qué nivel de lengua podemos pretender que adquieran o dominen? ¿Cómo llevarlos a que tengan una buena P.E. en LE? Nos pareció importante que pudiesen acreditar, por lo menos, el examen de certificación de la Universidad de Siena (CILS 2) y de Perugia (CELI 3) y, por lo tanto, la siguiente pregunta que nos planteamos fue: ¿qué conocimientos deberán tener nuestros alumnos para que puedan aprobar el examen escrito de la certificación? Y por último: ¿qué técnicas didácticas deberán conocer para producir este tipo de textos?

Capítulo III

La Producción Escrita en la enseñanza de una LE

3.1 Introducción

Escribir sirve, entre otros fines, para transmitir información y, en el caso de la escritura creativa, sirve para transmitir y suscitar emociones a través de una narración, una descripción, etc. Obviamente es indispensable que el que escribe tenga algo que decir a los otros, pero ¿cómo hacerlo en modo correcto? ¿Cómo captar el interés del lector? La respuesta la encontramos en estas palabras: competencia comunicativa, es decir, la capacidad de hablar o de escribir respetando las reglas gramaticales y adaptando la elección de las palabras y las estructuras a las diversas situaciones.

Escribir es una manera de “trasformare ciò che si sa”, pero ¿cuál es el mecanismo que nos permite pasar de la estrategia del “dire ciò che si sa” a la de “trasformare ciò che si sa”?¹ A nivel didáctico, Bereiter y Scardamalia² han demostrado que un método eficaz consiste en volver conscientes a los alumnos de la tarea que deben realizar, de cómo deben ser los textos a escribir y de los procesos que están involucrados en la escritura. Se trata, por lo tanto, de desarrollar en los alumnos las estrategias meta-cognitivas que les permitirán transformarse en escritores expertos.

El que escribe no siempre logra ser imparcial consigo mismo, y por lo tanto no localiza los errores que ha cometido, incluso después de una atenta lectura y revisión del texto; sólo los escritores expertos pueden leer con imparcialidad su trabajo, lo que les permite notar y corregir errores, tales como los de redundancia, repeticiones, de sintaxis, puntuación, etc.

Los escritores que escriben bien y de manera correcta son aquellos que se vuelven conscientes de lo que están escribiendo, que leen y corrigen los propios escritos con el fin de exaltar el contenido y la fuerza expresiva; además para ellos escribir debe ser una tarea creativa y motivadora, de ahí la importancia de insistir en ejercicios que propicien esto en el salón de clases.

¹ “Transformar lo que se sabe”; “Decir lo que se sabe”; “Transformar lo que se sabe”. G. Pallotti, a cura di, *Scrivere per comunicare*, 1999, Bompiani, Milano, p. 26.

² Bereiter y Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, 1987, Hollsdale, NJ; Erlbaum. *Apud* G. Pallotti, *ibid.*, p. 8.

Para definir qué enfoque nos parecía más adecuado a nuestros propósitos consultamos la literatura de varios autores sobre el tema y, finalmente escogimos aquellos que se ajustaban a nuestras exigencias.

3.2 Diferencias entre lengua escrita y oral

Escribir no es igual que hablar y, aunque se trata de dos habilidades de tipo productivo, requieren de competencias diferentes. Cuando se habla de escritura no debemos olvidar que es una habilidad, al igual que la lectura, que se adquiere en tiempos diferentes respecto a las habilidades de comprensión auditiva o producción oral. El niño aprende a leer y a escribir en edad escolar, sin embargo, desde pequeño aprende a comprender y a hablar la lengua materna. Esto se debe a la obligación que tiene de satisfacer las necesidades primarias: el niño para su supervivencia, tiene la necesidad de comprender y transmitir mensajes que le permiten comunicarse con el mundo que lo rodea; en cambio, la lectura y la escritura están relacionadas a las exigencias sociales: la alfabetización es requerida para no ser excluido de la vida colectiva. Para aprender a hablar es suficiente estar diariamente en un ambiente comunicativo; para apropiarse de las habilidades de lectura y de escritura se requiere de algunas técnicas y de ponerlas en práctica.

Las diferencias sustanciales entre las dos habilidades se deben, por una parte a las formas expresivas utilizadas, y por otra al contexto y al modo en que se realizan; el tipo de canal utilizado en las dos habilidades es diferente: mientras que en la expresión oral se activa el canal auditivo y oral, para la producción escrita se activa el visual.³ El habla hace uso de diferentes elementos paralingüísticos como la entonación, gesticulación, ritmo, etc., que son fundamentales para que la comunicación no se interrumpa y son utilizados por el hablante para manifestar el estado de ánimo del momento. En el escrito, en cambio, si bien estos factores se sustituyen en parte por la puntuación y por los elementos lingüísticos, léxicos y gramaticales, quien escribe se debe deslindar del "presente" (presente) y del contexto para que las palabras adquieran una *esistenza propria* (existencia propia).⁴

Otra diferencia fundamental es el destinatario. En la habilidad oral el destinatario se

³ M. Della Casa, *Scrivere Testi*, 1994, La Nuova Italia, Firenze, p. 5.

⁴ *Ibid.*, p. 13.

encuentra in situ y es copartícipe. Pensemos, por ejemplo, en una conversación telefónica: no está la presencia física del interlocutor, sin embargo, éste está presente, ya sea con lo que Jakobson define como la 'función fática', es decir, todos aquellos elementos que son indispensables para el inicio, la continuidad y el fin de una conversación, como con sus intervenciones en la misma.

La producción escrita, en cambio, es una comunicación diferida en el tiempo y en el espacio debido a que quien escribe no puede prever cuándo dónde e incluso, quién leerá su texto. Existen diferentes tipos de textos escritos que cumplen con diversas funciones: epistolar, informativo, literario, etc. Además, la producción escrita es elaborada en ausencia física del destinatario y por lo tanto no puede utilizar todos aquellos recursos visuales de participación y de retro-alimentación existentes en una comunicación oral, aun cuando quien escribe tiene siempre en mente un lector tipo, formado por grupos de personas con intereses comunes o heterogéneos, o por individuos conocidos o desconocidos con diferentes necesidades, preguntas, expectativas.

Por último, y no menos importante, el habla es temporal, es decir inmediata y perentoria, mientras que la escritura es permanente - "verba volant, scripta manent" - y puede ser releída tiempo después y en un contexto completamente diferente de aquel en el cual y por el cual se produjo.

Los procesos mentales en los cuales se basan las dos habilidades son también diferentes. El habla es una manifestación natural, en lo concreto y en la realidad, mientras que la habilidad para la escritura necesita confiar en las capacidades de abstracción, análisis y elaboración lógica⁵. Es debido a estas características que paralelamente a la competencia de escritura, se desarrolla la capacidad de aprendizaje y de proyección. De acuerdo con Pontecorvo⁶, quien no sabe escribir tampoco sabe estudiar provechosamente.

También la *restura*⁷ (textura), o sea el grado y el tipo de conexiones que existen entre las frases, es característica peculiar de la escritura, y a este respecto Vygotskij habla

⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁶ C. Pontecorvo, *Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere*, 1991, in C. Pontecorvo, M. Orsolini, (a cura di), 1991, Loescher, Torino, pp. 29-53.

⁷ *Cf.*, R. Simone, "Scrivere, leggere e capire", da *Lingua e Nuova Didattica* (LEND), vol. VII, n° 4, sett. 1998, p. 20.

de *semantica deliberata*⁸ (semántica deliberada), es decir el completo y explícito desplazamiento de las relaciones semánticas entre las frases y entre frases y realidad, que hace precario en el área de la escritura el uso de la deixis tan obvia en el habla. Vigotskij explica así la semántica deliberada:

Il linguaggio interiore è quasi completamente predicativo, perché la situazione, il soggetto del pensiero, è sempre conosciuto da colui che pensa. Il linguaggio scritto, al contrario, per essere intelleggibile, deve spiegare interamente la situazione. Il cambiamento dal linguaggio interiore, massimamente conciso, al linguaggio scritto, massimamente dettagliato, richiede quella che può essere chiamata semantica deliberata – vale a dire una deliberata strutturazione della trama del pensiero⁹.

Es importante subrayar, como mejor lo expondremos en el párrafo respectivo, que la escritura utiliza un lenguaje diferente al de la lengua hablada, y además implica operaciones mentales diferentes, tiene un enorme *potenziale formativo*¹⁰ (potencial formativo) que debemos tener presente cuando preparamos un programa escolar para el desarrollo de esta habilidad, ya sea en lengua materna o en lengua extranjera.

Basándonos en las tesis propuestas por Della Casa, Janer Emig y Ann Raimés, quisiéramos demostrar la utilidad de la escritura, no solamente como medio de comunicación, sino principalmente como *strumento del pensiero*¹¹ (instrumento del pensamiento), que nos permitirá responder a la pregunta: ¿por qué o para qué escribir?

3.3 ¿Por qué escribir?

En primer lugar es importante definir qué se entiende por escritura. Para Vygotskij: “il linguaggio scritto è una funzione linguistica a sé stante, e differisce da quello parlato sia per

⁸ L.S. Vygotskij, *Thought and language*, 1962, Cambridge (Mass.), pp. 98 ss., *apud*, R. Simone, *op.cit.*, p. 20.

⁹ “El lenguaje interior es casi completamente predicativo, porque la situación, el sujeto del pensamiento, es siempre conocido por aquel que piensa. Por el contrario, el lenguaje escrito para que sea comprensible, debe explicar la situación completamente. El cambio del lenguaje interior, que es muy conciso, al lenguaje escrito, que es muy detallado, requiere lo que se puede llamar semántica deliberada – es decir una deliberada estructuración de la trama del pensamiento”. *Ibid.*, p. 20.

¹⁰ M. Della Casa, *op.cit.*, p. 4.

¹¹ *Ibid.*, p. 11.

la struttura sia per il modo di funzionare" y se trata de una "funzione superiore."¹²

Della Casa define la escritura como un "proceso o insieme di processi per mezzo del quale il testo viene via via progettato e costruito, attraverso itinerari a piú fasi."¹³

"La scrittura" según Della Casa "non è un'attività compatta e indivisibile, ma un'azione complessa che coinvolge una pluralità di operazioni: costituisce, como se dice oggi, un processo"¹⁴, es decir, un conjunto de actividades que se realizan durante la codificación, transformación y almacenamiento de la información.

Las fases a las que se refiere Della Casa son:

- a) La planificación, es decir, la capacidad de establecer una serie de acciones y controles que permitan alcanzar un objetivo. Para una buena producción escrita es necesario planificar los objetivos y las características generales de los textos; las ideas centrales, la búsqueda de contenidos y, en fin, la organización del texto.
- b) La memoria. Cuando escribimos recurrimos constantemente a nuestra memoria, ya sea para buscar en la mente procesos vistos con anterioridad o para buscar información almacenada en nuestro cerebro que resultan útiles para escribir un texto. La psicología cognoscitiva sostiene que la información que existe en el cerebro no está almacenada en estructuras separadas entre sí, sino que se trata de una serie de bloques conectados en red. Rumelhart¹⁵ habla de "esquemas", es decir un complejo unitario y organizado de informaciones enlazadas entre sí, que representan el conocimiento prototípico de los hechos y conceptos. Los esquemas están insertos uno en el otro y en continua evolución, lo que permite modificar su estructura y construir nuevos, ampliando así nuestros conocimientos.
- c) La metacognición, es decir, la conciencia de los propios procesos cognoscitivos. Si el individuo es capaz de reconocer lo que está haciendo puede intervenir para elegir las

¹²El lenguaje escrito es una función lingüística en sí misma, y difiere del lenguaje hablado ya sea por la estructura que por el modo de funcionar" y se trata de una "función superior". L.S. Vygotskij, 1962, *Thought and language*, Cambridge, p. 98 ss. apud R. Simone, *op. cit.*, p.20.

¹³Un proceso o conjunto de procesos por medio de los cuales el texto poco a poco es proyectado y construido, a través de un itinerario en varias fases", M. Della Casa, *Op.Cit.*, p. 26.

¹⁴"Escribir no es una actividad compacta e indivisible, sino una acción compleja que involucra una serie de operaciones: constituye, como se dice actualmente, un proceso", *ibid.*, p. 32.

¹⁵ D.E. Rumelhart, 1980, *Schemata: the Building Blocks of Cognition*, in Spiro R.J., Bruce B.C., Brewer W.F., eds., *Theoretical Issues and Reading Comprehension*. 1980, Hillsdale Erlbaum, New Jersey, , pp. 35-58. apud M. Della Casa, *op. cit.*, p.29.

estrategias adecuadas y así resolver las tareas que se le ponen. Sobre todo en la escritura, tomar conciencia de los propios procesos cognoscitivos desarrolla una competencia más madura. Los alumnos podrían asumir un papel más activo, y estarían más motivados para participar en actividades de composición si conocieran los objetivos cognitivos, las estrategias que utilizan y los progresos alcanzados por ellos. De ahí que no sólo deben aprender las técnicas que les permiten desarrollar la producción escrita, sino estar conscientes de los procesos de composición que ponen en funcionamiento en las diferentes fases y ser capaces de manejarlas.

Esto nos lleva a una reflexión en lo que respecta a la producción escrita: mientras más articulados sean los esquemas a nuestra disposición, más elevada será nuestra capacidad para crear los contenidos; entre los diversos esquemas existentes es necesario conocer los *esquemas contextuales* que nos permiten distinguir los diferentes géneros: argumentativo, expositivo, interpretativo, narrativo, etc.

Sólo en los años '60 se proponen y experimentan nuevos enfoques que toman en cuenta las sugerencias planteadas por la psicología, la lingüística y especialmente por el estudio sobre los actos lingüísticos. Se retoma la organización y la importancia del contenido, propuestos ya en la retórica clásica. Sin embargo, esta vez, bajo nuevos enfoques; cambia la visión de la escritura que ahora es vista como un medio indispensable para comunicarse y conocer: es necesaria para ampliar la visión del mundo y poder realizar, concretamente, un aprendizaje real y efectivo de las diversas disciplinas escolares.

Los estudios realizados por la psicología cognoscitivista cambian la perspectiva sobre los análisis en el proceso de escritura, poniendo atención no sólo en el producto terminado, sino en aquel que lo realiza, estudiando la actividad productiva y el desarrollo de las habilidades. Se hace énfasis en la escritura "creativa" para hacer de ésta una actividad agradable y motivadora para los alumnos. Estas nuevas investigaciones desarrollan nuevas técnicas para la enseñanza de la escritura (ejercicios de transformación, combinación, *cloze*, esquema estructurales, tablas para el diagnóstico y la evaluación, etc.).

En nuestros días se piensa en el proceso de escritura como un conjunto de subprocesos¹⁶. En la práctica el que escribe no se siente atado a una secuencia al momento de

¹⁶ *Ibid.*, p. 33.

desarrollar los diversos procesos, sino que reduce las dificultades implícitas de la escritura, descomponiendo las acciones complejas en sub-acciones, moviéndose de forma elástica, adaptando al propio ritmo los diferentes componentes operativos.

La psicología cognoscitivista ha dedicado particular atención a los procesos mentales implícitos en la producción escrita y se han elaborado varios modelos para la enseñanza.

El modelo de Hayes y Flowers¹⁷, inspirado en la idea que el proceso de escribir es la solución de un problema (problem solving), está dividido en tres partes: una central dedicada al proceso de la escritura y dos laterales relativas a la memoria a largo plazo y al contexto en el cual se realiza la tarea.

Modelo de Hayes y Flowers (1980)

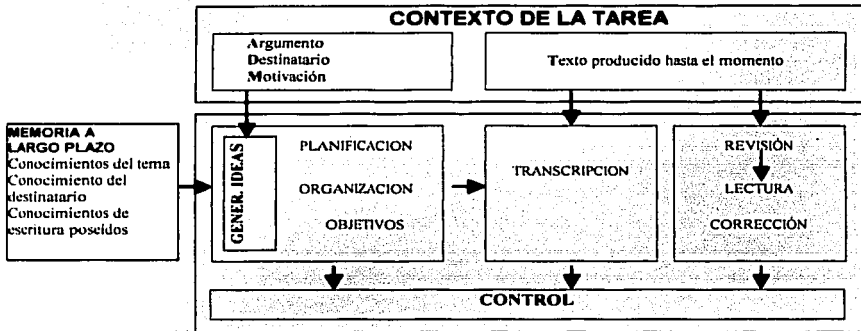


Fig. 9

Otro modelo, más reciente y complejo, es el de Bereiter y Scardamalia¹⁸, el cual toma en consideración, por un lado, las estrategias de escritura utilizadas por "escritores" inexpertos, y por otro, aquellas de los escritores expertos. La ventaja de este modelo es que partiendo de la estrategia limitada a la exposición de lo que se sabe, si bien de manera

¹⁷ J.R. Hayes, L.S. Flowers, *Identifying the Organization of Writing process*, en L.W Gregg, E.R. Steinberg, eds., 1980, pp. 3-30. *Apud Della Casa, ibid.*, p. 36. Nuestra traducción del italiano.

¹⁸ C. Bereiter y M. Scardamalia, *Does learning to write have to be so difficult?* En A. Freedman, I. Pringle, J. Valden, eds., 1983, pp. 20-33. *Apud Della Casa, ibid.*, p. 36. Nuestra traducción del italiano.

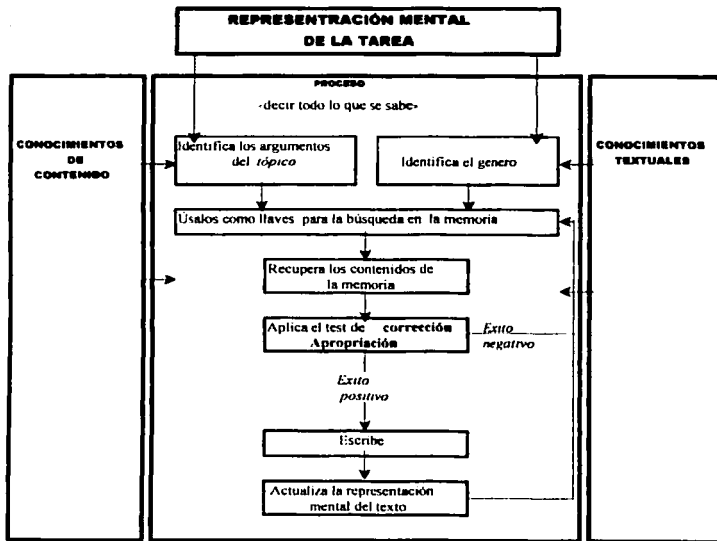
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

confusa, se llega a una reflexión sobre los contenidos, reelaborados según los objetivos y las expectativas del lector al que se dirige.

La primera fase se puede sintetizar de la siguiente manera: "decir todo lo que se sabe", es decir, exponer todo aquello que se conoce sobre un tópico, recoger toda la información inherente al problema, aun de manera desordenada; en esta fase todavía no podemos hablar de un verdadero desarrollo de pensamiento. Aquí el escritor recurre a la memoria enciclopédica y utiliza tres fuentes: el argumento del discurso, el esquema textual y las frases escritas sobre el objeto del tema.

La segunda fase que los autores definen como "transformar el conocimiento" difiere de la primera por una profunda modificación del pensamiento. Se usa la escritura para desarrollar ideas a través de un trabajo de planificación y una continua reelaboración del escrito hasta alcanzar el objetivo previsto.

Esquema Bereiter y Scardamalia



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

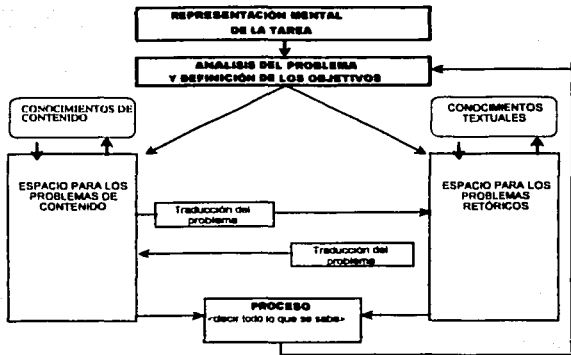


Fig. 10

Estos modelos de escritura transformativa se centran, principalmente, en los procesos cognitivos y se olvidan de las dimensiones lingüísticas y textuales que juegan, sin embargo, un papel relevante en la composición. La idea que se sugiere es que las frases ya están formadas en la mente, depositadas en la memoria, y eso es suficiente para transferirlas al papel, dando la impresión de que la redacción es únicamente una operación mecánica¹⁹.

Según Della Casa estos modelos dedican escasa atención a la relación entre los procesos cognitivos y las características específicas de organización del texto en los diversos tipos de producción escrita (narración, descripción, argumentación, comentario interpretativo). Otra crítica a este modelo la hace Boscolo²⁰, quien subraya la poca importancia que se da en ellos a los aspectos imaginativos, afectivos y emotivos en la composición.

¹⁹ M. Della Casa, *op.cit.*, p.42.

²⁰ P. Boscolo, *Psicología dell'apprendimento scolastico*, 1986, UTET, Torino. *Apud* Della Casa, *op.cit.*, p. 42.

Otro modelo psicológico fue propuesto por Beaugrande²¹, en el cual se distinguen cuatro fases principales en el proceso de escritura, que, sin embargo, no se suceden de manera rígida, sino que se pueden alternar según las necesidades del que escribe. Parte con el *proyecto*, en el cual se establece el objetivo que se quiere alcanzar y se elige el tipo de texto que se desea realizar, luego sigue la *ideación* (*inventio* en la retórica clásica), el *desarrollo*, fase en la que se elaboran y se unen las ideas y, por último, la *síntesis gramatical*, momento en el que los contenidos se codifican en una forma lingüísticamente correcta y clara, y luego se ponen en orden lineal.

De esta breve reseña de modelos propuestos por la psicolingüística, se comprende la dificultad para alcanzar una competencia adecuada en la escritura de textos. Son muchos los problemas que se presentan en el aprendizaje de la escritura: la falta de retro-alimentación presente en la comunicación oral, la verificación de esquemas textuales cerrados²² que no están influenciados por input externo, es decir, que no cuentan con la participación de otras personas (un esquema abierto es, por ejemplo, un diálogo); el paso de una escritura egocéntrica, que tiene que ver con uno mismo y el mundo que nos rodea, a otra, descentralizada (perspectiva allocéntrica²³) y por último, el empleo de las diversas actividades de manera simultánea, necesarias para una buena composición.

Muchas pueden ser las formas de trabajar la producción escrita, pero hay una coincidencia en todos los enfoques: se la considera una acción compleja que requiere de algunas capacidades y que se desarrolla en un arco compuesto de varias fases²⁴.

Retomando a Della Casa, éste habla de dos tendencias o enfoques principales en lo que a didáctica de la escritura se refiere:

1. *Didáctica centrada en el tema y en contextos motivantes*, también llamada "enfoque natural": se da cuando se enseñan marginalmente las técnicas, ya que se cree que la escritura debe responder a las necesidades personales y sociales de los alumnos. El exponente principal de esta tendencia es Britton²⁵, quien a partir de 1975 enfatiza la

²¹ R. Beaugrande, *Text production: Toward a science of composition*, 1984, Ablex Publish Corporation Norwood, New Jersey. Apud Della Casa, *op. cit.*, p. 42.

²² Cf., Bereiter y Scardamalia, *The psychology of written composition*, 1987 Hillsdale, Erlbaum, New Jersey. Apud Della Casa, *ibid.*, p. 51.

²³ *Ibid.*, p. 53.

²⁴ *Ibid.*, p. 57.

²⁵ J. Britton, *The development of Writing Abilities*, 1975.: Macmillan Education, London, pp. 11-18.

necesidad de la escritura expresiva relacionada al mundo subjetivo y, en consecuencia, al lenguaje oral. Della Casa critica este enfoque, pues dice que no es suficiente contar con una fuerte motivación para saber escribir, es necesario también saber cómo hacerlo y esto se aprende solamente a través de un buen adiestramiento.

2. *Didáctica centrada en el aprendizaje de técnicas* o enfoque neo-retórico: parte del presupuesto que la escritura constituye una tarea difícil que se adquiere con grandes esfuerzos a través de un adiestramiento específico, además de que considera importante como estímulos la motivación y la creatividad. Una crítica a este enfoque es que puede parecer demasiado técnico, si no se pone bastante atención al contexto y a la motivación.

Pensamos que, para nuestras necesidades reales, es necesario aplicar una metodología que comprenda, por un lado, la enseñanza de las técnicas adecuadas para la producción escrita, y por otro, la creación de un ambiente que propicie la motivación y que desarrolle la creatividad en los alumnos. No debemos olvidar que una de las finalidades de la escritura es el enriquecimiento cognitivo, cultural y social de los estudiantes.

Para Paolo E. Balboni²⁶ desarrollar la habilidad de la escritura juega un papel fundamental en la educación, porque lleva al alumno a varios resultados:

1. Considerar la comunicación como un sistema, es decir lo induce (educa) a formarse una cuadrícula mental que lo acostumbra a esquematizar su pensamiento, lo que le permitirá hacer las elecciones lingüísticas adecuadas, ya sea a nivel escrito u oral.
2. Considerar el texto como un todo y no como frases segmentadas. Esto facilita el cuidado de la coherencia y la secuencia, y crea mecanismos de conexión interna a través de algunos indicadores metacomunicativos, tales como: de hecho, además de, si bien, etc.
3. Reflexionar primero y luego elaborar patrones de carácter constitutivo y cultural. Un ejemplo de este último son los chistes, donde la última frase es la que produce hilaridad, o un ensayo donde el contenido debe ser aclarado desde un principio. Un ejemplo de culturalidad diferente puede ser una ponencia en Italia, la cual debe ser seria y formal, al contrario del mundo anglosajón donde en situaciones similares sí

²⁶ P. Balboni, 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, UTET, pp. 37-52.

están permitidos los chistes.

4. Desarrollar actividades de acuerdo a sus propios ritmos. Cada alumno elige los tiempos que cree necesarios para la producción escrita y, en el caso, de una composición en clase, normalmente, tiene tiempo para reflexionar sobre el tema.

Después de haber visto la complejidad de la producción escrita y los diferentes enfoques que se pueden utilizar en clase (enfoque de tipo natural y enfoque neo-retórico) y también, después de haber respondido, al menos en parte, al por qué es necesario si no indispensable aprender a escribir en lengua materna, consideraremos la utilidad de aprender esta habilidad en lengua extranjera.

3.4 ¿Para qué los alumnos de lengua extranjera necesitan escribir?

Es una pregunta que los alumnos y, en ocasiones, los mismos profesores se plantean: ¿para qué aprender a escribir si esta habilidad tiene una escasa importancia en las actividades cotidianas de las personas? La idea general de estos últimos es que, para relacionarse o interactuar con las personas, es mucho más útil ejercitar la producción oral y la comprensión auditiva. En el Departamento de Italiano partimos de estas mismas premisas y pudimos constatar que, precisamente por la escasa importancia que se le da, la habilidad de la escritura es poco considerada y por lo tanto poco ejercitada en clase.

A la pregunta ¿por qué los alumnos de lengua extranjera tienen la necesidad de escribir?, Ann Raimés²⁷ señala que se puede contestar con la lista de las seis finalidades pedagógicas, enlistadas abajo, las cuales tuvieron, a través de los años, diferentes desarrollos dependiendo de las diversas metodologías en auge.

3.4.1 Escribir para reforzar

Durante los años 1950 y 1960, en pleno auge del método audio-visual, cuando hablar era considerada la habilidad principal, la producción escrita tenía un papel secundario y

²⁷ Ann Raimés, "Why Write? From Purpose to Pedagogy", in *English Teaching Forum* 25 (4), October 1987, pp. 26-41. Para nuestra comodidad hemos utilizado el texto de Ann Raimés en una traducción al español realizada para fines internos del Depto.

solamente de refuerzo. Los profesores pedían a sus alumnos que escribieran solamente para ejercitar la memoria, para recordar y practicar las nuevas estructuras gramaticales aprendidas en el transcurso de la clase. En esta actividad, considerada completamente mnemónica, los ejercicios se presentaban como frases o textos cortos, de los cuales se daba la mayor parte dejando un espacio en blanco para que los alumnos los completaran con las formas gramaticales correctas. Pertenecen a esta categoría los ejercicios de "llenar espacios", insertar la forma correcta del artículo, del verbo, de la preposición etc., o los de "transformación"; como el cambiar una frase de afirmativa a negativa, a interrogativa, de la forma activa a pasiva o viceversa etc.

Otro ejemplo puede ser el de presentar a los alumnos unas viñetas en secuencia de una jornada del Señor Rossi, especificando en las instrucciones lo que se quiere que escriba debajo de cada figura. *Ieri il Sig. Rossi...* podría ser el inicio del ejercicio, en el cual se da claramente la indicación temporal que permite a los alumnos completarlo describiendo, con los tiempos verbales pertinentes, la rutina de la jornada del señor Rossi ayudándose con las imágenes: *si è alzato alle 7, ha fatto il bagno*, etc. Este tipo de escritura tiene solamente un objetivo: ejercitar las formas del lenguaje. Las finalidades pedagógicas son, por un lado la de reforzar el conocimiento, y por el otro demostrar competencia al maestro. Efectivamente a nadie le interesa lo que hizo el día de ayer el Sr. Rossi y, en este caso, el profesor actúa como juez que evalúa la exactitud de la forma verbal o del léxico usado, señalando solamente si es correcta o no.

El riesgo con estos ejercicios, útiles por la manipulación y la interiorización de los elementos lingüísticos, es el de hacer creer a los estudiantes que la escritura es un ejercicio de exactitud o una tarea en la cual el profesor evalúa solamente la corrección de los aspectos gramaticales, sin tomar en consideración todos los demás factores indispensables para la producción escrita que, como dice Della Casa, son la coherencia, la cohesión, la estructura, la autonomía y la integración²⁸. El peligro de utilizar sólo estas técnicas de refuerzo es que, a pesar de haber adquirido mayor competencia y fluidez en la lengua extranjera, el alumno se sienta inhibido al querer experimentar nuevas formas de escritura y

²⁸ M. Della Casa, *op. cit.*, p. 19-20.

se limite solamente a anteponer la precisión a la creatividad y no se arriesgue a la producción de ideas.

3.4.2 Escribir para enseñar

Según Raimés, escribir para enseñar es muy similar a escribir para reforzar. La diferencia está en que inicialmente al estudiante se le presentan patrones lingüísticos y retóricos que pudieran ser nuevos para él y se le dan las herramientas para usarlos y manipularlos. Los estudiantes trabajan una unidad del discurso mucho más larga que las simples frases, pero siempre dentro de los parámetros impuestos por el profesor o por el libro de texto.

Con este principio didáctico se actúa preferentemente sobre la manipulación de las estructuras retóricas y gramaticales mediante las transformaciones. Por ejemplo, transforma una frase como *gli alberi crescono nei boschi* en *gli alberi sono piante che vivono nei boschi*. Otro ejemplo de manipulación muy usado en los cursos de lengua extranjera es el de combinar diferentes frases, con la finalidad de acostumbrar a los estudiantes a crear proposiciones más largas, usar frases compuestas y complejas, y ejercitar la redacción. Cuando estos ejercicios sobre la escritura aparecieron por primera vez en los libros de texto²⁹, eran generalmente frases aisladas que debían ser escritas nuevamente en una sola frase, lo que suscitó discusiones en el ámbito de la literatura sobre LE³⁰. Últimamente este tipo de ejercicios se ha modificado de forma tal que se presenta al alumno una serie de frases que, al ser unidas, forman un texto completo. Pero, este nuevo tipo de ejercicios, usando las palabras de Zamel³¹: "ignoran la enorme complejidad de la escritura", pues dan sólo la oportunidad tanto a alumnos como a profesores de investigar las opciones sintácticas disponibles.

Ann Raimés sostiene que las tareas de composición controlada utilizan estos ejercicios de conexión también para enseñar a los alumnos a reconocer y a analizar como está estructurado un párrafo y a manipular las formas lingüísticas que se hallan en él. Por ejemplo un ejercicio así podría ser estructurado dándole al alumno un texto que hable de las

²⁹ W. Strong, *Sentence combining*, 1973, Random House, New York, p. 89. *Apud* Ann Raimés, *op.cit.* p. 28.

³⁰ *Cf. Ibid.*, p. 29.

³¹ V. Zamel, "Re-evaluating sentence-combining practice", 1980, *TESOL Quarterly*, 14, 1, pp. 81-90, *ibid.*, p. 29.

costumbres cotidianas de un campesino. La tarea del estudiante es la de copiar el texto siguiendo todas las indicaciones dadas (sangrías para indicar los inicios de frases, puntuación, etc.) cambiando, sin embargo, por ejemplo de *campesino* a *campesinos* (de singular a plural) con el consiguiente cambio de las formas verbales, léxico, de los pronombres y de las concordancias.

Con esta finalidad pedagógica, escribir para enseñar, la autora propone también tareas un poco más creativas, como las que enseñan a reconocer y a usar ciertos modelos estilísticos de la lengua. Para facilitar la tarea a los alumnos se presentan, por ejemplo, algunas oraciones, y ellos deben discernir la o las proposiciones que no pertenecen al párrafo, o también se dan oraciones en desorden y los alumnos deben ordenarlas para que formen un párrafo coherente.

Estos ejercicios, tanto los completamente guiados, como los más libres, no garantizan que los alumnos los vean como discursos auténticos, por el contrario, existe el gran riesgo que, centrando toda su atención en la corrección gramatical, los alumnos realicen la tarea en forma mecánica, en palabras de H. G. Widdowson: "no necesitan poner atención a lo que significan las oraciones o a la manera en que están relacionadas unas con otras".³²

Los ejercicios de composición controlada pueden ayudar a los alumnos para aprender las formas gramaticales correctas, pero no les enseñan a escribir un párrafo con la intención de comunicar algo a alguien, debido, precisamente, a sus estructuras rígidas, la repetición de las formas presentadas y por el hecho de que no son textos reales.

3.4.3 Escribir para imitar

Cuando los estudiantes de lengua extranjera usan modelos de contenido y de forma como estímulo para la escritura, la finalidad pedagógica es diferente a la de escribir para reforzar o para enseñar. Usan la escritura para imitar. Los profesores quieren que los estudiantes se familiaricen con las formas sintácticas y retóricas de un tipo de escritura siguiendo

³² H.G. Widdowson, *Teaching language as communication*, 1978, Oxford University Press, Oxford. *Ibid.*, Ann Raimes, p. 29.

exactamente los modelos presentados. Las tareas propuestas para la finalidad son las siguientes:

- Los alumnos escuchan un texto leído en voz alta y lo deben escribir ya sea como dictado o parafraseando el contenido;
- Los alumnos escriben una composición siguiendo detalladamente los elementos y la estructura dada previamente por el profesor;
- Los alumnos estudian un texto, lo analizan y escriben otro similar, organizado de la misma manera.

La finalidad de estos ejercicios es la de familiarizar al alumno con los modelos usados por la LE, alejándolo, gradualmente, de su lengua materna. Muchos profesores están convencidos que para alcanzar los objetivos didácticos, los alumnos deben "estudiar los enfoques retóricos e imitar modelos."³³

En estos ejercicios cambian los temas, los protagonistas, los escenarios y también, si la finalidad es constante, se le proporciona al alumno una amplia gama de posibilidades que lo enriquecen y motivan para resolver la tarea. En ocasiones el profesor pide que los mismos alumnos descubran un modelo adecuado partiendo de notas, diagramas y una lista de contenidos³⁴.

En otras ocasiones, en cambio, se les pide una imitación rígida proporcionándoles no sólo el contenido, sino también la forma, y los estudiantes deben únicamente cambiar algunas formas léxicas o verbales.

Este tipo de escritura imitativa, sin embargo, conlleva también algunos peligros. El principal es que acostumbra a los alumnos a pensar que no son guiados sobre la idea que deben desarrollar, sino que su producción debe parecerse al modelo ofrecido por el profesor. Los estudiantes ven al profesor no como un posible lector de su escrito, sino como un juez interesado en comparar si la forma que lee es igual o parecida al modelo dado, por lo que no se distanciarán mucho del modelo del texto presentado, ya que así les fue pedido. Seguirán rigurosamente el modelo presentado y los cambios se realizarán sólo a nivel

³³J. Reid, . Comments on Vivian Zamel's "The composing processes of advances ESL Students: Six case studies", 1984, *TESOL Quarterly*, 18.1, pp 149-53. *Ibid.*, Ann Raimés, p. 21.

³⁴ *CJ.*, Ann Raimés, *ibid.*, p. 30.

superficial de léxico, por el miedo a producir errores, que pueden ser juzgados negativamente por el profesor.

Ann Raimés se pregunta cuáles son las consecuencias del uso de la escritura imitativa y cuáles son sus ventajas para lograr la producción de textos escritos en lengua extranjera. Las ventajas, según ella, son las de inducir a los alumnos al análisis de textos escritos, y enseñarles a discernir los diferentes elementos estilísticos, así como a reconocer algunos modelos de escritura.

3.4.4 Escribir para comunicarse

En los años '70 se empieza a hablar de competencia comunicativa³⁵ como una nueva meta en la enseñanza de LE. Los profesores empezaron por cambiar su enfoque y modificaron su comportamiento, que hasta entonces había sido muy severo, respecto a la necesidad de producir textos sin errores siguiendo lo preestablecido. Se empieza a tomar conciencia de la importancia de la finalidad del que escribe y la importancia del público al cual dicho texto está dirigido. Se empieza a cuestionar el por qué y para quién se escribe. Es decir, se hace presente una nueva realidad pedagógica de la escritura, donde la finalidad se centra en el interés por la percepción del autor, del propósito y del tipo de lectores que gozarán de tal escrito.

Se intenta hacer la escritura escolar menos artificial dirigiéndola a una audiencia final, representada hasta ese momento por el profesor-juez, con ejercicios como: "escribe un artículo para el periódico de la escuela que hable sobre la educación obligatoria de tu país." Aun así el lector es ficticio: el profesor y los alumnos saben perfectamente quién y con qué finalidad será leído dicho artículo.

Ann Raimés comenta que, de acuerdo con su experiencia en el campo de la investigación sobre el proceso de escritura, unos lectores inventados por el profesor no conducen a resultados positivos, puesto que son ignorados por los alumnos, los cuales

³⁵ D.A. Wilkins, . *National syllabuses*, 1976, Oxford University Press, Oxford; J. A. Van Ek, . *The threshold in a European unitcredit system for modern language teaching by adults*, 1975, Systems Development in Adult Language Learning, Strasbourg; Council of Europe; H.G. Widdowson, *Teaching language as communication*, 1978, Oxford Universty Presse, Oxford. *Ibid.*, Ann Raimés, p. 31.

siguen viendo al profesor como único posible lector. También Maurizio Della Casa³⁶, cuando habla de los problemas de la escritura escolar, se enfrenta a las divergencias que existen entre las experiencias de escritura tradicional que se practicaba en las escuelas italianas y aquellas que se practican en la comunicación extra escolar. En la producción real de un "escrito" no se escribe "en balde", sino en un contexto situacional en donde tiene un rol determinante el *lugar* en el cual se ubica el discurso (comunicaciones de negocios, discursos científicos, comunicados periodísticos, etc.), los *objetivos* que el escritor se propone (difundir, informar, etc.) y los *destinatarios* a los cuales se dirige.

Della Casa afirma que las mayores dificultades de la escritura escolar se hallan en la seguridad de un lector ficticio (casi siempre el profesor-juez), en la falta de objetivos reales y de la práctica de diferentes tipos de textos.

A este respecto hay opiniones encontradas: para Manzotti³⁷, la escritura escolar es completamente diferente y sobre todo no puede tener un objetivo y un lector si no lo hace mediante "accordo fittizio" (acuerdo ficticio), es decir, es necesario aceptar lo artificial que puede ser la comunicación, "rinunciando a contesti, fini e destinatari che non esistono."³⁸ Es necesario, por lo tanto, trabajar sobre los aspectos técnicos y constructivos de los textos, es decir, trabajar en laboratorios retóricos (registros, estilo, reglas, formas) lejos de la producción real. Para Boscolo³⁹, en cambio, la fuente principal de apatía está en el hecho que el producto realizado con mucho esfuerzo no sea leído y discutido más que con fines de evaluación y quede al margen de la formación individual y de la clase. Por lo tanto es importante que la experiencia de la escritura sea significativa y tenga sentido para aquel que la realiza.

Según Raimés, existe la posibilidad de incluir en un curso la escritura comunicativa auténtica, aunque esto sea estructurado con el objetivo de enseñar a escribir escritos académicos: mientras los alumnos trabajan en los temas dados por el profesor, escriben también un diario al que el profesor contesta. En este diario alumno/profesor⁴⁰ desaparecen

³⁶ M. Della Casa, 1994, *op.cit.*, pp.45-50.

³⁷ E. Manzotti, "Ho dimenticato qualcosa?: una guida al descrivere", in Bertinetto P.M., Ossola C. (a cura di) 1982 p 119-180.

³⁸ "Renunciando a contextos, objetivos y destinatarios que no existen". M. Della Casa, *op.cit.*, p 46.

³⁹ P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, 1986, UTET, Torino.

⁴⁰ R. Spak y C. Sadow, "Student-teacher working journals in ESL, freshman composition", 1983, *TESOL Quarterly*, 17, 4 pp.575-93. *Ibid.*, Ann Raimés, p. 32.

las inhibiciones que se dan con el afán de perfeccionar la forma y la gramática y la comunicación escrita es más libre: los alumnos y los profesores escriben e intercambian comentarios, preguntas y respuestas. El profesor tiene la oportunidad de hacer un papel que no sea el de juez cuando está leyendo los diarios de sus alumnos, y de ampliar el concepto de finalidad y de lector del proceso de escritura. El elemento esencial de la escritura para comunicar es el que haya una retroalimentación por parte del lector; solo así el escritor no estará escribiendo *en vano*.

Si el alumno piensa que el lector es siempre el profesor, el riesgo que se corre es el de que no use el acto de escribir para exponer y desarrollar sus ideas, sino como un medio para perfeccionar la coherencia y la exactitud de la producción escrita.

Frank Smith señala los peligros existentes en un programa de estudio que se base en un enfoque comunicativo y lamenta de que "se considere principalmente a la lengua como comunicación, como vehículo de transmisión de información de una persona a otra" y quisiera que se prestase más atención al "campo de la imaginación."⁴¹

También Henry Widdowson comparte las afirmaciones de Smith y sostiene que una adhesión demasiado rígida al enfoque comunicativo podría hacer olvidar las funciones conceptuales indispensables para "pensar, para formar conceptos e idear proposiciones."⁴²

Hoy por hoy existe una nueva posibilidad de aprendizaje, la computadora y el internet. Muchos profesores y alumnos utilizan el correo electrónico para interactuar y comunicarse. Este medio electrónico tiene la ventaja de que es una comunicación escrita inmediata, se escribe y se contesta en tiempo real y se usa un lenguaje que es muy similar a la transcripción del lenguaje hablado. El alumno se siente más libre, por lo que expresa sus propias ideas sin la gran preocupación de la forma y la computadora disminuye la ansiedad que está presente en un salón de clase. El uso del medio electrónico pone distancia entre los interlocutores por lo que no comprometen su imagen, los motiva por la rapidez con la que reciben las respuestas y sobre todo por la ausencia de una "mala nota".

⁴¹ F. Smith, 1982, *Writing and the writer*, New York, Holt, Rinehart and Winston. *Apud* Ann Raimés, *op.cit.*, p. 33.

⁴² H. Widdowson, 1980. "Conceptual and communicative function in written discourse", *Applied Linguistics*, 1,3, pp. 234-43. *Apud* Ann Raimés, *op.cit.*, p. 33.

3.4.5 Escribir para adquirir fluidez

Durante mucho tiempo se ha discutido sobre la necesidad de que los estudiantes de LE tengan fluidez y al mismo tiempo precisión en la producción escrita. Brière, en su artículo escrito en 1966, estableció la dicotomía entre fluidez, entendida como continuidad de un texto, y exactitud en el campo de la enseñanza de la escritura para los alumnos de LE⁴³. Desde entonces las discusiones se han multiplicado y han surgido variantes: bipartición entre contenido y forma⁴⁴; entre producto y procedimiento⁴⁵ o la necesidad de preocuparse por ambas aunque no en forma secuencial⁴⁶. Widdowson⁴⁷ afirma que la exactitud es “una condición necesaria para la fluidez”, pero se refiere a una redacción final lista para ser entregada directamente al lector, por lo tanto es un texto que debe cumplir con “ciertos estándares sociales de aceptabilidad”.

Algunos tipos de textos no deben necesariamente desarrollar la exactitud o la fluidez; pensemos en cuando un estudiante escribe libremente un borrador, un diario, sin preocuparse demasiado por respetar todos los lineamientos gramaticales, de sintaxis, ortografía, etc. Aquí, el objetivo del profesor no es el de corregir los errores, sino sólo de establecer una comunicación con el estudiante para que éste adquiera confianza con la lengua extranjera.

En algunos casos, para desarrollar la fluidez, los profesores de LE utilizan técnicas que son usadas por los profesores de lengua materna. Estas técnicas, que consideran la escritura como una forma para generar y desarrollar ideas, son muy diferentes de las que sirven para desarrollar la exactitud. Algunos de estos profesores piden habitualmente a sus alumnos un ejercicio de escritura: como un diario, una composición libre, una crítica o un texto donde se plasman simplemente sus ideas, etc., con el fin de incrementar la fluidez y la inventiva. En estos ejercicios normalmente se les pide concentrarse en las ideas y no

⁴³ E.J. Brière, 1966, “Quantity before quality in second language composition”, en *Language Learning*, 16,3, pp. 141-52. *Apud* Ann Raimés, *op.cit.*, p. 34.

⁴⁴ B.P. Taylor, “Content and written form: A two-way street”, 1981, *TESOL Quarterly*, 15,1, pp. 5-13. *Apud* Ann Raimés, *ibid.*, p. 33.

⁴⁵ D. Horowitz, “Process, not product: Less than meets the eye”, 1986, *TESOL Quarterly*, 20,1, pp. 141-44. *Apud* Ann Raimés, *ibid.*, p. 33.

⁴⁶ D.E. Eskey, “Meanwhile, back in the real world.... Accuracy and fluency in second language teaching”, 1983, *TESOL Quarterly*, 17,2, pp. 315-23. *Apud* Ann Raimés, *ibid.*, p. 33.

⁴⁷ H.G. Widdowson, *Learning to write: First language/second language*, 1983, Freedman, London. *Apud* Ann Raimés, *ibid.*, p. 33.

preocuparse de la gramática o de la ortografía (que son importantes para la exactitud) hasta que no se sientan satisfechos del contenido. Éstas son algunas de las técnicas que infunden confianza en el alumno, el cual, al no ser juzgado por la forma o por los errores, escribirá con mayor fluidez y libremente y utilizará el lenguaje escrito como medio de enlace con el profesor.

Probablemente aplicar estas técnicas, que han sido pensadas para el desarrollo de la escritura en lengua materna, a los alumnos de lengua extranjera, no de los resultados deseado. Los estudiantes podrían pensar que escribir sus propios sentimientos en un diario o producir ideas es más fácil y adecuado en su propia lengua. Para los alumnos podría ser difícil entender la finalidad de un ejercicio que los obliga a escribir todos los días un diario o hacer una composición libre, si el profesor no los va a leer y a corregir. Saben que, probablemente sus escritos quedarán relegados en una página de cuaderno.

Entonces ¿para qué hacerlo? Si pudieran relacionar sus diarios o sus composiciones libres con la materia de estudio, con los temas que posteriormente deberán escribir, he aquí que tendrían claros los objetivos y descubrirían lo que pueden aprender de la libre escritura. No deben comenzar de la nada, deben utilizar sus composiciones como un borrador en el cual, aunque en forma desordenada, anoten sus ideas y reflexiones sobre el tema presentado por el profesor. Tendrán antes sí un trabajo sobre el cual podrán desarrollar ideas, profundizarlas o rebatirlas. En este caso el papel del profesor ya no será el de juez, sino el de lector.

Estos cinco objetivos de la escritura están presentados en este orden porque de acuerdo a Raimés, es éste el orden en el que se desarrollan. Este orden sigue dos formas: refleja la cronología de la historia de la enseñanza de la lengua (en la actualidad hay muchos más maestros y libros de texto que incluyen en sus programas la escritura con el objetivo de la comunicación y de la fluidez, de lo que se hacía hace 25 años) y también refleja la progresión que algunos profesores observan en sus alumnos de lengua: primero se empieza a formar palabras, después frases, párrafos y por último ensayos y cuentos.

Por lo tanto los ejercicios son seleccionados y dosificados de acuerdo con un orden de pertinencia a un nivel: por ejemplo, en un nivel elemental se pide a los alumnos que escriban para reforzar, después, poco a poco, conforme son más competentes en la lengua,

se les pide ejercicios de escritura del tipo: escribir para imitar, para comunicar, para adquirir fluidez.

Estas cinco finalidades son útiles y necesarias, pero considerarlas como habilidades subordinadas y presentarlas en un orden de desarrollo, como lo mencionamos anteriormente, no es suficiente para crear escritores hábiles y buenos. Para alcanzar nuestro objetivo, que es el de enseñar a escribir, es necesario tener una visión unitaria de estas cinco finalidades y utilizarlas, si es posible, en forma global, o según las necesidades por separado.

3.4.6 Escribir para aprender

Esta finalidad, que es el enfoque más reciente en la enseñanza de la escritura, nos ofrece la posibilidad de lograr nuestro objetivo de enseñar a escribir. Las cinco finalidades que hemos visto hasta ahora tienen la particularidad de ser excluyentes: no incluyen las otras finalidades.

Sin embargo, la última categoría de finalidades, escribir para aprender, puede incluir las otras metas. Cuando se escribe con el objetivo de aprender, todas las actividades inherentes a la escritura son vistas como un medio para aprender una lengua, para mejorar la propia manera de escribir un texto en lengua materna, una manera para conocer algo más sobre la materia de la que se escribe; y, además, esta categoría ofrece la posibilidad de crear una estructura mental que servirá para desarrollar cualquier otra habilidad.

El acto de escribir no debe verse únicamente como una manifestación de una habilidad (hablar, escuchar, leer y escribir), y no debe permanecer relegado como una enseñanza secundaria y realizada al último momento y con poco énfasis. Si se usa la escritura sólo para realizar exámenes o para resolver algunos ejercicios se pierde su esencia más profunda; al contrario, su valor aumenta si vemos la escritura como una forma indispensable para aprender las otras habilidades de la lengua.

Los alumnos de LE deben aprender mucho sobre las cuatro habilidades si desean adquirir destreza en el manejo del idioma:

1. Conocimiento de la lengua;

2. Conocimiento de la retórica (el uso real de la lengua, competencia comunicativa y pragmática y no solamente conocimiento exacto de la gramática);
3. Percepción de la cultura, antecedentes de la audiencia;
4. Las expectativas culturales y académicas;
5. Estar familiarizado con los procedimientos del lenguaje en las diversas modalidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.⁴⁸

Janer Emig enfatiza la relación que existe entre escribir y aprender: el aprendizaje exitoso es "conectivo y selectivo" y necesita ser reforzado y retroalimentado. Una producción escrita es "activa, comprometida y personal."⁴⁹

Jerome Bruner propone tres formas para aprender:

1. Aprendizaje activo (aprendemos al hacer);
2. Aprendizaje icónico (aprendemos con "la representación de una imagen");
3. Aprendizaje representativo o simbólico (aprendemos al reenunciarlo en palabras)⁵⁰.

Cuando escribimos, dice Emig, usamos las tres formas para exponer el mundo real: transformamos simbólicamente la experiencia en lenguaje verbal y lo modelamos en una imagen (el producto) "por una mano activa"⁵¹. En el proceso de escritura se usa tanto la mano como el ojo y la mente y esto la convierte en una modalidad poderosa para aprender y especialmente para aprender el lenguaje⁵².

La escritura nos da la posibilidad de pensar con calma lo que queremos expresar por escrita así como también analizar y sintetizar, y además obtener un producto que podemos controlar y corregir. La gran ventaja de la escritura es que permite hacer los cambios necesarios para que el producto terminado sea comprensible para el lector y satisfaga completamente al escritor. La palabra como parte del proceso de la escritura es efímera hasta que no se presenta al lector; se presta para que sea cambiada dentro de un minuto, una hora o una semana. Esta característica de la escritura, es decir su disponibilidad

⁴⁸ Cf., Ann Raimes, *op.cit.*, p. 35-36.

⁴⁹ J. Emig, 1977, "Writing as a mode of learning". *College Composition and Communication*, 28.2, pp. 122-28. *Apud* Ann Raimes, *op.cit.*, p. 36.

⁵⁰ J. Bruner, *The relevance of education*, -New York. W.W. Norton and Co. pp.7-8. *Apud* Ann Raimes, *op.cit.*, p. 37.

⁵¹ J. Emig, "Writing as a mode of learning", 1977, *College Composition and Communication*, 28.2, pp. 122-28. *Apud* Ann Raimes, *op.cit.*, p. 37.

⁵² Cf., Ann Raimes, *op.cit.*, 38.

a verificaciones y revisiones, no ha sido aprovechada suficientemente en los cursos de lengua, en los cuales, normalmente, la tarea es asignada, realizada y entregada al profesor para que sea corregida.

Dado el valor de la escritura como medio para enseñar y aprender, ¿qué caracteriza específicamente un enfoque de la enseñanza que considera la escritura para aprender como su objetivo principal?⁵³ Ya no es necesario concentrar la atención en el texto o en el producto terminado, como se hace en escribir para reforzar, para enseñar o imitar. Tampoco el lector está en el centro de la atención como se hace cuando la finalidad es la de escribir para comunicar. El énfasis ya no se pone en las estrategias y el contenido como para escribir para adquirir fluidez.

Escribir para aprender incluye el escritor, el lector, el texto y el contexto y a partir de éstos engloba todas las otras finalidades de la escritura (escribir para reforzar, para enseñar, para imitar, para comunicarse, para adquirir fluidez).

Cuando escribir enfatiza el aprendizaje, tanto profesores como alumnos empiezan por el contenido y no por la gramática o por la forma. Una vez escogido el tema de estudio y las correspondientes lecturas, los alumnos empiezan a escribir diarios, composiciones libres, cuentos, respuestas a preguntas sobre las lecturas, resúmenes, descripciones, borradores o trabajos en limpio. A lo largo del recorrido del aprendizaje, las lecturas y los escritos de los alumnos pueden ser utilizados para combinar oraciones, para preparar ejercicios de llenar y/o de transformar, para resolver ejercicios controlados de composición, útiles para reforzar conceptos gramaticales y retóricos.

La pregunta con la que hemos empezado el capítulo ¿para qué necesitan escribir los alumnos de una lengua extranjera? no sólo tiene muchas respuestas: para escribir cartas personales, de negocio, para contestar a las preguntas de un examen etc., sino también la respuesta más general, que para nosotras resulta ser la más acorde a la realidad: "para poder sacar ventaja de una de las mejores herramientas del aprendizaje."⁵⁴

Una clase de lengua, en donde escribir para aprender es la finalidad principal, siguiendo la idea de Widdowson que "el aprendizaje de una lengua significa adquirir la

⁵³ *Ibid.*, p. 38.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 40.

habilidad de manejar el discurso"⁵⁵, es importante el conocimiento de las convenciones típicas de dicha lengua, es decir, que debe estar relacionado con los contextos reales de uso.

Por ejemplo, se quiere que nuestros alumnos de italiano lean, escriban y aprendan diferentes aspectos de la vida familiar en Italia. Éste es un tema que enfatiza el conocimiento cultural e introduce mucho vocabulario de uso cotidiano. Se puede escribir sobre dicho tema usando diferentes modalidades retóricas: la descripción, la comparación, el contraste y el análisis. Se empieza discutiendo en clase los diferentes modelos de vida familiar conocidos por los alumnos o por su percepción sobre la vida familiar en Italia. Para enseñar a escribir con fluidez, los estudiantes deben escribir sobre su propia vida familiar en un diario o en una composición libre con la finalidad de establecer los conocimientos previos que poseen. Posteriormente, se les entregan imágenes sobre dicho tema para que las observen, describan y comenten, y /o lecturas para que las analicen, resuman y critiquen. Además, al trabajar sobre un tema específico – por ejemplo, la vida familiar – los alumnos escriben composiciones libres, expresando en cierto orden sus ideas, o usan un procedimiento heurístico que les permite sistematizar el material que servirá para desarrollar el tema sugerido por el profesor. Los textos realizados son leídos y analizados por los compañeros del grupo, y con el profesor se realiza la revisión. Esta forma de trabajar motiva mucho a los alumnos dado que no se sienten juzgados o sometidos a examen cada vez que se les pide realizar un trabajo escrito. Entre más progresan en la competencia de la escritura, más pueden leer sobre el argumento dado, analizarlo, organizar sus propias ideas e imitar las estructuras retóricas. La forma y la gramática son trabajadas en el contexto de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Al realizar todo esto, aprenden mucho sobre la familia italiana, sobre las expectativas del lector y sobre el lenguaje.

Si pensamos en un curso de escritura estructurado de este modo, vemos que podría ser usado a diferentes niveles. Lo que cambiaría en cada nivel serían las lecturas utilizadas, la cantidad y la calidad del producto escrito, y midiendo las dificultades lograremos utilizar las técnicas que sirven para reforzar la enseñanza, la imitación, la comunicación y la fluidez. Con un programa como el arriba mencionado, los estudiantes escriben mucho y de

⁵⁵ H.C. Widdowson, *Teaching language as communication*, 1978, Oxford University Press, Oxford. *Apud*. Ann Raimes, *op.cit.*, p. 40.

manera espontánea, dado que no se sienten obligados a usar reglas que limitan su creatividad y en consecuencia la motivación, y además aprenden mucho mediante la discusión sobre el tema de estudio.

Al enfatizar el aprendizaje, se ejercita también el refuerzo de los conceptos gramaticales y se enseña a los alumnos a reconocer, a usar nuevas estructuras y a imitar los modelos formales, a comunicarse con los lectores y a desarrollar la fluidez.

Si los profesores corrigen los ejercicios de escritura sólo poniendo atención en las técnicas de escribir para reforzar y escribir para imitar, corrigen solamente los errores;⁵⁶ si, por el contrario, la finalidad es la comunicación y la fluidez, toman en consideración solamente el contenido. Cuando la finalidad principal del escrito es la del aprendizaje, los profesores combinan las dos características: examinan el escrito detalladamente, reaccionan, sugieren, retroalimentan y proporcionan los ejercicios necesarios para ayudar a resolver los problemas, para mejorar las técnicas. Además, cuando el escrito debe ser presentado al lector, el profesor ayuda a corregir los errores, la sintaxis, el estilo, y ofrece el tiempo y el material para que el alumno pueda hacerlo solo. El papel del profesor es, por lo tanto, similar al de un director cinematográfico que, para lograr un resultado final, debe examinar y evaluar, por separado, todas las diferentes fases que componen la actuación.

Solamente si adoptamos como finalidad el aprendizaje, que como ya hemos visto, engloba todas las otras finalidades, podremos resolver todas las necesidades de nuestros alumnos.

3.5 Conclusiones

Después de haber analizado las diferentes finalidades didácticas de la escritura, mencionadas anteriormente, pensamos que aquella que reúne los requisitos para llevar a los alumnos a una competencia integral en la producción escrita es aquella llamada "escribir para aprender". Creemos que este enfoque es el correcto para motivar a nuestros alumnos y también para concientizarlos en el hecho de que la escritura es una de las tareas formativas

⁵⁶ V. Zamel, 1985, "Responding to student writing", *TESOL Quarterly*, 19.1, pp. 79-108. *Apud* Ann Raimés, *op.cit.* p. 41.

que lo ayudarán a conocer no sólo como funciona la segunda lengua, sino también la lengua materna y, a través de las diferentes técnicas que se desarrollaran a lo largo de los cursos, les permitirá desarrollar procesos de pensamiento, estructuración y jerarquización de ideas.

La escritura es un proceso complejo: quien escribe busca representar claramente la idea que enfrenta, luego formula un plan para desarrollar la idea y por último lo ejecuta, para lograr el objetivo. Por ello es importante que los maestros transfieran su atención de la producción a las actividades que permitan que los alumnos logren dicha producción, utilizando técnicas de enseñanza que ayuden al alumno mientras escribe, en lugar de evaluarlo por lo que ha realizado. La escritura no es sólo una cuestión de lenguaje, sino una elaboración cognitiva y cultural que necesita un proyecto, una búsqueda de datos, la organización conceptual de ideas y el desarrollo lógico⁵⁷.

Escribir correctamente (en cualquier idioma) es una buena carta de presentación, porque el que escribe bien piensa bien, dado que la producción escrita es el resultado de una correcta producción mental. No olvidemos que aprender las técnicas de producción escrita en cualquier lengua sirve para reforzar las técnicas de producción en la propia lengua.

⁵⁷ M. Della Casa, 1994, *op.cit.*, p. 27.

Capítulo IV

Clasificaciones tipológicas de los textos

4.1 Clasificaciones tipológicas

Se analizaron diferentes tipologías de textos propuestas por algunos autores con el fin de encontrar la que mejor satisficiera nuestras necesidades. Presentamos aquí algunas. G. B. Moretti¹, por ejemplo, enlista tipos de textos diferentes. Moretti habla de textos informativos en relación al objetivo de dar informaciones o noticias. Para este autor pueden ser textos informativos: una carta (pero sin especificar el destinatario, el argumento, el registro, etc.), un artículo de periódico que se limita a hacer referencia a la crónica de un acontecimiento, una enciclopedia, un tratado científico, un programa de una obra teatral o cultural, un horario de ferrocarril, etc. En su tipología Moretti agrega, también, los textos que llama dialogados, es decir todos aquellos que se desarrollan en forma de diálogo, como obras de teatro, cinematográficas, etc. Además separa los textos persuasivos de los textos argumentativos. Los primeros son todos aquellos que buscan persuadir o convencer al destinatario a hacer o no alguna cosa. Un ejemplo de esto son los mensajes publicitarios, los comentarios de la vida política, tests que validan una cierta idea religiosa, cultural, etc. Mientras que son textos argumentativos cuando, además de convencer, el escritor agrega los argumentos para persuadir de la validez de su idea. Sin embargo, esta división entre textos persuasivos y textos argumentativos, propuesta por Moretti, no nos pareció adecuada puesto que cómo se puede persuadir en un texto sino a través de la argumentación.

A. Brambilla y G. Magni² afirman que el objetivo del texto está en estrecha relación con su género y subrayan la necesidad de comprender qué tipo de texto se nos pide producir y por eso hablan de temas y no de texto cuando analizan las diferentes tipologías.

Otra tipología que hemos analizado es la de Maurizio Della Casa, que nos pareció la más completa. Según este autor los tipos de textos básicos se pueden resumir así:

¹ G. B. Moretti, *L'italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate*, Vol. III, 2000, Guerra, Perugia, pp. 277-279.

² A. Brambilla, C. Magni, (a cura di), *SOS Scrittura*, 2002, Eliseo, Milano.

<ul style="list-style-type: none"> • Textos expresivos. • Textos narrativos. • Textos descriptivos. • Textos expositivos. • Textos interpretativos/explicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos argumentativos. • Textos poéticos. • Textos proyectuales. • Textos normativos/reglamentarios.
---	---

Procederemos a analizar cada una de estas categorías.

4.1.1 Textos expresivos

Son aquellos que contestan a las preguntas de jerarquización tales como: ¿qué es lo que me sucede o qué sucede entre tú y yo? ¿qué significa para mí y cómo contesto? Este tipo de textos se centran en el mundo interior o en las relaciones interpersonales de naturaleza afectiva de quien escribe. El que escribe, lo hace para sí o para un lector conocido, por lo que el texto se caracteriza por una cierta libertad lingüística. Pertenecen a esta categoría el diario, las confesiones, un pensamiento escrito, las cartas personales, etc.

4.1.2 Textos narrativos

Son aquellos que contestan a las preguntas: ¿qué es lo que ha sucedido y cómo se han desarrollado los hechos? En este tipo de textos las acciones y los hechos, enlazados entre sí, deben ser relatados en una cierta secuencia y con un orden temporal, además de que es esencial seleccionar y jerarquizar los hechos que se quieren narrar; éstas son algunas de las características de la capacidad crítica en la competencia narrativa. Los textos narrativos pueden ser de no ficción, es decir cuando se narran hechos realmente acontecidos como en crónicas, biografías, cronologías, narraciones históricas, etc., o bien de ficción cuando se relatan hechos imaginativos o libremente transformados por el escritor como en los cuentos, fábulas, chistes, novelas, etc. Es muy importante en este tipo de textos el *punto de vista*, es decir establecer quién será el que cuente los hechos. En otras palabras, el narrador puede ser alguien fuera de la narración o interno a la misma. Los objetivos de los textos narrativos

son múltiples: en el narrativo-informativo se transmiten conocimientos; en el narrativo-documentativo se fijan los recuerdos o el testimonio de los hechos; en el narrativo-expresivo se expresa el comportamiento y las emociones propias del autor.

4.3.3 Textos descriptivos

Son aquellos que contestan a la pregunta: ¿cómo está hecho y qué propiedades tiene? Son textos con limitaciones vagas, debido a la amplitud de la definición de “descriptivo”. Para delimitar un poco este campo se puede decir que se tiene una descripción cuando “l’attenzione è centrata sulle proprietà individuali o di stati di cose che vengono considerati in un’ottica spaziale o idealmente spaziale”³; es decir, dar definiciones físicas y reales de lo que se quiere describir. La descripción de los objetos casi siempre es desde un punto de vista ideal, extraída del dinamismo del tiempo. Para desarrollar un texto descriptivo es importante escoger *el canal* con el cual acercarse al objeto que se quiere describir (canales sensoriales: vista, oído, tacto, etc.) y localizar las *categorías* descriptivas más adecuadas (colores, estructura, medidas, etc.). En general un texto descriptivo empieza dando una visión de conjunto y pasa luego a examinar los aspectos y los elementos. Un texto descriptivo, a veces, puede ser subordinado a una macrofunción: por ejemplo una descripción puede ser utilizada en un texto argumentativo (ej.: en la publicidad, la descripción de un coche para convencer a comprarlo); o informativo (ej.: la descripción de una ciudad en una guía turística). La función fundamental de los textos descriptivos es la informativa, si bien pueden tener también una función argumentativa (dar información para provocar algunas consecuencias (como en la publicidad), o expresiva (resaltar las propias sensaciones y expresiones). Ahora bien, según los objetivos que se quieren alcanzar se puede hablar de descripciones técnicas, científicas, estándares, turísticas, literarias.

³ “La atención se centra en las propiedades del individuo o del estado de los objetos en que se encuentra y que deben ser considerados con una óptica espacial o idealmente espacial”. M. Della Casa, *Scrivere Testi*, 1994, Nuova Italia, Firenze, p. 92.

4.3.4 Textos expositivos

Son aquellos que contestan a la pregunta: ¿mediante qué datos, conceptos y relaciones puedo representar un determinado argumento claramente? También estos textos son difíciles de definir dado que abarcan diversos géneros. Della Casa llama expositivos aquellos textos que se ocupan de argumentos que no se limitan a objetos físicos que pueden ser identificados en la realidad y por lo mismo no pueden identificarse con una descripción o una narración. En estos textos el autor presenta ideas y conocimientos propios del hecho y se deben proporcionar elementos tales como datos, noticias, etc. y organizarlos lógicamente, mediante definiciones, comparaciones, relaciones, etc., de forma tal que se pueda representar una imagen comprensible. En otras palabras, en los textos expositivos se presenta un conjunto de datos y conceptos que permiten aclarar un argumento, por lo que demandan una amplia capacidad cognitiva, dada la complejidad de las relaciones que entrelazan los elementos informativos; de hecho, no se limitan a presentar aspectos de naturaleza cronológica o temporal, sino que también abarcan aspectos de naturaleza lógica (casualidad, jerarquía, clasificación, etc.). Los objetivos de los textos expositivos son sobre todo éstos: *informativos*, dado que transmiten conocimientos; *explicativos*, dado que su objetivo es volver claro un determinado objeto; *documentativos*, dado que se quiere crear una memoria escrita. Los géneros específicos más comunes de los textos expositivos son: el ensayo para aclarar fenómenos y procedimientos; la relación de experiencias; las tablas; las reseñas (de libros, de espectáculos, de exposiciones, entre otros), etc.

4.1.5 Textos interpretativos/explicativos

Son aquellos que responden a las preguntas: ¿qué significado puedo atribuirles? ¿cómo lo puedo evaluar? En estos textos el autor elabora una reflexión crítica de los hechos, objetos o experiencias, por lo tanto debe saber manejar estrategias complejas de tipo crítico y de razonamiento. Para escribir un texto interpretativo-explicativo primero se debe *analizar* el problema (examinar las diferentes características del objeto), después *interpretarlo* (fase de explicación) y por último *evaluar* (cuando se expresan opiniones apoyadas en evidencias).

Estos textos demandan un continuo esfuerzo cognitivo, dado que no solamente se deben hacer averiguaciones sobre el objeto en cuestión, sino que se debe lograr modificar los conocimientos iniciales. De hecho, el producto final es el resultado de aquello que se supo construir partiendo de los estímulos iniciales transmitidos por el objeto en cuestión. El objetivo principal de estos textos es el de acrecentar y modificar los conocimientos, además de dar al lector una visión diferente del objeto del cual se habla. Los géneros de textos específicos son: los ensayos interpretativos (literarios, musicales, de arte, sociales, etc.); los comentarios (políticos, deportivos, de costumbres, etc.), etc.

4.1.6 Textos argumentativos

Son aquellos que contestan a la pregunta: ¿qué solución le doy al problema y cómo lo compruebo? Para muchos autores el texto argumentativo comprende de forma extensiva aquellos textos en los cuales se plantean ideas y se desarrolla un pensamiento de tipo conceptual. Para Beaugrande y Dressler⁴ debe incluirse en lo argumentativo todo lo que no se contempla en la narración o en la descripción, mientras que para Della Casa esto no es posible pues se trata de una definición demasiado amplia. Este autor define los textos argumentativos como aquellos en donde la solución del tema tratado no es compartida y aquel que escribe propone una o más tesis, la apoya con hechos y razones, discute las probables propuesta adversas y trata de convencer al destinatario que su propuesta es la correcta.

Los elementos de una argumentación son el *problema*, la *tesis* (hipótesis de solución del problema) y los *elementos de prueba o de justificación* que apoyan o refutan la tesis (datos, juicios, testimonios, etc.). El objetivo más común de la argumentación es la de convencer, lograr que nuestra tesis sea aceptada por los demás; también se puede hablar de las argumentaciones heurísticas, es decir de aquellas más desinteresadas, que se llevan a cabo cuando aquel que enuncia la solución es el primero que debe estar convencido de la

⁴ R. Beaugrande, W.U. Dressler, *Introduzione alla linguistica testuale*, 1981. Il Mulino, Bologna. *Apud*. M. Della Casa, *op. cit.* p. 103.

veracidad de su propuesta (recurrir a la razón). Estos tipos de textos requieren operaciones muy complejas: analizar el problema, pensar en cómo resolverlo, decidir las estrategias adecuadas para poder convencer al auditorio y saber escoger las fuentes informativas adecuadas que sostengan la tesis. Los tipos específicos más comunes son la argumentación científica, la argumentación socio-cultural, la argumentación judicial y la argumentación práctica.

4.1.7 Textos poéticos

Son aquellos que responden a la pregunta: ¿Cómo puedo realizar una forma nueva de ver y sentir las cosas, mediante la selección de palabras o la construcción de un discurso? Estos textos se caracterizan por la búsqueda de formas nuevas para expresar e interpretar la realidad. Los géneros específicos de los textos poético-literarios son: la lírica, la sátira, el absurdo, las fábulas y los cuentos fantásticos. Son todos aquellos en los cuales se debe recurrir a la imaginación.

4.1.8 Textos proyectuales

Son aquellos en los que el autor se plantea la siguiente pregunta: ¿qué es lo que me sirve y qué es lo que debo hacer para poder llevar a cabo cierta experiencia? Estos textos contienen la propuesta de un proyecto que responde a determinadas necesidades y en el cual están especificadas las acciones, los materiales, los criterios, los elementos necesarios para la ejecución. Los tipos específicos de los textos proyectuales son los textos técnicos (tratan de objetos y de manufacturados) y los programas de investigación (planificación de investigaciones) políticos, culturales, sociales económicos, etc.

4.1.9 Textos normativos/reglamentarios

Son aquellos que responden a la siguiente pregunta: ¿cómo puedo controlar el comportamiento del destinatario para lograr un cierto objetivo? Estos textos nacen de la

necesidad de reglamentar u orientar el comportamiento del destinatario mediante la aclaración de normas, instrucciones, principios, etc. Por lo tanto los textos normativos indican los deberes, obligaciones o permisos relativos al destinatario final. Son los estatutos, los reglamentos, las instrucciones, las recetas, las solicitudes, los comunicados, los avisos, los bandos, etc.

4.2 Conclusiones

Las tesis consideran que en el libro de M. Della Casa las clasificaciones tipológicas están suficientemente explicadas, lo que permite tener una base teórica adecuada a sus exigencias, que son las de analizar y posteriormente comparar las dos certificaciones (CISL y CELI) que se extienden en Italia y que son reconocidas a nivel internacional.

Capítulo V

Análisis de las pruebas de Producción Escrita del CILS y del CELI

5.1 Introducción

Creímos necesario analizar las pruebas de certificación de dos Universidades italianas (Siena y Perugia) puesto que son instrumentos oficiales que certifican el grado de conocimiento de la lengua italiana. El CILS (Certificación de italiano como lengua extranjera - Universidad de Siena) y el CELI (Certificación de italiano como lengua extranjera - Universidad de Perugia) son títulos que pueden ser utilizados por motivo de trabajo, estudio o personal. Además el CELI forma parte del grupo europeo ALTE (Association Language Testers en Europe) que tiene como objetivo principal formular un proyecto común para la certificación del conocimiento de las lenguas de los países pertenecientes a la Comunidad Económica Europea.

5.2 CILS – Certificación del Italiano como Lengua Extranjera. Universidad para Extranjeros de Siena

5.2.1 Análisis de la Producción Escrita - Nivel I – Junio 1997

Prueba 1

Racconta come trascorri la tua giornata. Devi scrivere da 100 a 120 parole.¹

Se solicita que el alumno escriba un texto narrativo en el cual debe presentar la realidad, es decir, una narración real no ficticia (no imaginativa) y que represente hechos; pero, dado que al mismo tiempo el alumno se involucra emotivamente, el texto que se solicita es también un texto expresivo. El objetivo del tema dado es que el alumno escriba una crónica personal (uso de la primera persona), por lo que él debe saber narrar en forma secuencial los hechos.

El texto debe hablar de un argumento concreto que involucre el campo afectivo del candidato (personal), el criterio considerado es el de una sola persona (narración de una sola temática), la realidad es vivida y descrita únicamente desde el punto de vista del autor. Se solicita un texto breve cuyo argumento es conocido por el que escribe, sólo debe recurrir a los datos de la memoria. El principio organizativo es cronológico, la estructura es de

¹ "Narra como transcurre tu día. - Escribe de 100 a 120 palabras".

forma cerrada y se requiere del conocimiento de una lengua estándar y el uso de un léxico familiar y cotidiano.

Prueba II

Durante le vacanze, hai conosciuto un ragazzo/una ragazza. Adesso sei tornato/a a casa e decidi di scrivergli/le una lettera. Devi scrivere da 50 a 80 parole².

Se solicita escribir un texto expresivo (texto egocéntrico). La prueba requiere el desarrollo de un argumento, que puede ser concreto (cosas, hechos, experiencias) o imaginativo, con un objetivo genérico (informativo) y dirigido a un lector conocido. Se supone que el alumno presentará los hechos de una manera subjetiva, es decir cómo las vive y las percibe en primera persona, y que los describirá según su punto de vista. Además, el texto requerido es de dimensiones reducidas considerando, precisamente, la poca experiencia del candidato en el manejo de la LE, de manera que pueda tener el control de las diferentes competencias necesarias para realizarlo. En esta prueba se activan conocimientos comunes a los interlocutores (filtro cultural) que permiten dar por conocidas algunas informaciones.

Para escribir este texto al alumno le es suficiente recabar la información de su memoria o de su invención. La realización de la prueba requiere una cierta cohesión. El escrito tiene forma cerrada, de hecho hace referencia a una estructura estandarizada y supone una lengua standard con frases breves, léxico apropiado pero restringido, registro informal.

5.2.2 Análisis de la Producción Escrita - Nivel II - Junio 1997

Prueba I

Hai un sogno nel cassetto, un sogno che vorresti realizzare? Descrivilo. Devi scrivere da 120 a 140 parole³.

² “Durante tus vacaciones conociste un muchacho/a. Ahora ya regresaste a tu casa y decides escribirle una carta. Debes escribir de 50 a 80 palabras”.

³ “¿Tienes un sueño pendiente, un sueño que quisieras realizar?. Descríbelo. Utiliza de 120 a 140 palabras”.

Se solicita escribir un texto expresivo-narrativo-imaginativo (ficción) dado que el alumno, para resolver la prueba debe usar la fantasía. Se pide explícitamente narrar en primera persona, y el alumno debe estar en condiciones de seleccionar y jerarquizar las ideas y poder escribirlas de manera coherente y concisa.

Se trata de un tema cercano al sujeto y a su mundo que de alguna forma lo involucra personalmente. El compromiso ideativo es limitado, dado que, para realizar dicha prueba, es suficiente que el candidato recurra a los datos de su memoria.

Prueba II

In una rivista hai letto l'annuncio di una casa in affitto in riva al mare, all'isola d'Elba. Scrivi una lettera all'agenzia che ha messo l'annuncio per chiedere le informazioni necessarie. Devi scrivere da 80 a 100 parole⁴.

Se pide un texto interrogativo. El argumento es concreto, y abarca los intereses del autor: requiere información para desarrollar un proyecto personal de vacaciones. El candidato debe limitarse a los vínculos de forma y de estructura, ya que debe dirigirse a un desconocido con una relación neutra e impersonal (modo objetivo). Se pide una composición breve y el trabajo imaginativo es limitado, dado que el argumento es conocido y apoyado por el material leído precedentemente. La estructura debe ser estándar y formal.

5.2.3 Análisis de la Producción Escrita - Nivel III- Junio 1997

Prueba I

Puoi scegliere di trattare uno dei seguenti argomenti. Devi scrivere da 150 a 170 parole.⁵

1. In una rivista pubblicata dalla tua Università c'è una rubrica nella quale gli studenti possono esporre i problemi sociali o culturali che li colpiscono maggiormente. Scrivi uno di questi articoli⁶.

⁴ "En una revista leíste el anuncio de la renta de una casa a orillas del mar en la isla de Elba. Escribe una carta a la Agencia que ha puesto el anuncio para solicitar la información necesaria. Debes escribir entre 80 y 100 palabras".

⁵ "Puedes escoger uno de los siguientes temas. Deberás escribir de 150 a 170 palabras.

⁶ "En una revista publicada por tu Universidad hay una columna en la cual los estudiantes pueden exponer los problemas sociales o culturales que más les preocupan. Escribe uno de estos artículos".

2. Scrivi un articolo per un *dépliant* turistico/pubblicitario che metta in evidenza le bellezze della tua città e che spinga i turisti a venire a visitarla⁷.

TEMA 1: Se trata de escribir un texto expositivo-argumentativo en el cual es necesario dar una representación clara del argumento, proporcionando datos, conceptos y relaciones. La estructura debe estar compuesta por una introducción (presentación del argumento), un cuerpo del artículo (desarrollo del argumento) y una conclusión (las consideraciones y propuestas).

TEMA 2: En este caso el candidato debe especificar en un texto descriptivo usando un lenguaje entre lo común y lo especializado, las características de los lugares y de los monumentos de su ciudad. El candidato está involucrado personalmente en la descripción (subjética) y presenta las cosas a través del filtro de su propia personalidad y de las propias emociones. El texto, que pertenece al campo de la comunicación estándar, está centrado en varios objetos de tipo *particular* (una iglesia, una pintura, un paisaje, etc.) y tratará no sólo de informar, sino de convencer (función connotativa) a los turistas. El texto trata un argumento concreto, se dirige a un público desconocido y el autor deberá consultar fuentes especializadas o recurrir a sus conocimientos. Para escribir correctamente este tipo de texto es necesario realizar operaciones de análisis, selección, jerarquización y organización de la información.

Prueba II

Puoi scegliere di trattare uno dei seguenti argomenti. Devi scrivere da 100 a 120 parole⁸

1. Hai ricevuto questa lettera. Scrivi la risposta.

Egregio Sig. Rossi,

La signorina Marta Flavi ha risposto ad un annuncio di lavoro da me pubblicato nel quale cercavo una segretaria.

Dal curriculum risulta che la signorina è stata impiegata presso la Sua ditta. Le sarei grato se potesse darmi informazioni precise riguardo alla signorina e al suo operato.

⁷ "Escribe un artículo para un folleto turístico / publicitario que ponga en evidencia las bellezas de tu ciudad y que motive a los turistas para que vengan a visitarla".

⁸ "Puedes escoger uno de los siguientes argumentos. Debes escribir un máximo de 100 a 120 palabras".

*La ringrazio anticipatamente per tutto l'aiuto che vorrà darmi e Le
invio cordiali saluti
Mario Turchi⁹*

2. Devi partire per una vacanza di 15 giorni in Toscana, ma gravi motivi ti costringono a rimanere a casa. Scrivi una lettera all'agenzia di viaggio in cui esponi i motivi dell'annullamento delle vacanze e chiedi un eventuale rimborso¹⁰.

TEMA 1: se pide un texto informativo-argumentativo en el cual se debe proporcionar un conjunto de elementos que le permitirán al destinatario formarse una idea general sobre la veracidad de la argumentación presentada. Es necesario el uso de un lenguaje estándar formal, la estructura es cerrada y los principios de organización deben seguir un orden lógico y jerárquico (causa-efecto, tesis-justificación, etc.)

TEMA 2: la carta que se pide escribir es del tipo explicativo-argumentativo, dado que el autor debe exponer sus argumentos con el fin de aclarar al lector su posición y convencerlo de lo correcto de su tesis. Empieza con la narración de los hechos anteriores, continúa con la argumentación precisa y termina con el epílogo, la conclusión dedicada al resumen del tema y defensa final. Se requiere léxico especializado y uso de un registro formal.

5.2.4 Análisis de la Producción Escrita - Nivel IV- Junio 1997

Prueba I

Puoi scegliere di trattare uno dei seguenti argomenti. Devi scrivere dalle 200 alle 250 parole¹¹.

- 1 Oggi in Italia su 100 iscritti all'Università, si laureano in media 39 donne e 33 uomini, inoltre le donne leggono di più, si informano di più, vanno di più al cinema, vincono la

⁹ "Recibiste esta carta. Escribe la respuesta: Estimado Señor Rossi, La señorita Marta Flavi contestó al anuncio de trabajo publicitado por mí, en el cual solicitaba una secretaria. Por su curriculum supe que la señorita fue empleada de su Cia. por lo que mucho le agradecería si me pudiera dar referencias precisas de dicha persona y de su forma de trabajar. Le agradezco de antemano toda la información que me quiera proporcionar y le envío un cordial saludo. Mario Turchi"

¹⁰ "Tienes pensado salir de vacaciones durante 15 días; sin embargo unos problemas graves te obligan a permanecer en casa. Escribe una carta a la agencia de viajes donde expones los motivos de tu cancelación y pregunta por la posibilidad de un reembolso".

¹¹ "Puedes escoger uno de los siguientes temas. Debes escribir de 200 a 250 palabras".

percentuale maggiore di concorsi pubblici. Scrivi quali sono secondo te i motivi di questo e se nel tuo paese la situazione è la stessa¹²

2 Siamo alle soglie del 2000. Che cosa ti aspetti dal nuovo millennio?¹³

TEMA 1: supone la producción de un texto explicativo-argumentativo, en el cual el estudiante debe analizar e interpretar el problema y expresar una opinión personal, avalarla con elementos probatorios. Además se le pide que compare el problema con la situación en su país, cosa que el estudiante solamente podrá hacer si posee la información necesaria. Para poder escribir un texto tan complicado y largo, el estudiante debe lograr presentar una red cohesiva cuidadosa y amplia (estructura del discurso, orientación del lector, relación de significados entre los diferentes elementos, etc.), debe saber moverse entre un tono neutro e impersonal y un tono que es protagónico. Además para poder escribir un texto de 200 a 250 palabras debe resolver problemas complicados de contenido y de análisis.

TEMA 2: es una tarea en la cual se pide al estudiante reelaborar sus propias experiencias para poderlas proyectar en un futuro inmediato, pero fantástico, en un texto expresivo-expositivo. Es muy importante el uso correcto del lenguaje, saber leer en forma personal la realidad imaginativa y, sobre todo, moverse dentro de la percepción temporal y de espacio en un discurso.

Prueba II

Puoi scegliere di trattare uno dei seguenti argomenti. Devi scrivere dalle 120 alle 150 parole¹⁴.

1 leggendo su una rivista le offerte di lavoro, ti è sembrata interessante una di una ditta italiana che esporta nel tuo paese e che cerca un corrispondente. Rispondi all'annuncio mettendo in evidenza i motivi per i quali ti consideri adatto a quel tipo di lavoro¹⁵.

12 "En Italia, hoy, de 100 inscritos en la Universidad, se titulan un promedio de 39 mujeres y 33 hombres, además las mujeres leen más, se informan más, frecuentan más el cine, y un gran porcentaje de ellas gana la mayoría de los concursos públicos. Escribe, según tu opinión, cuáles son los motivos por lo que esto sucede y si en tu país se presenta la misma situación".

13 Estamos en el umbral del 2000. ¿Que esperas del nuevo milenio?

14 "Puedes escoger uno de los siguientes temas. Debes escribir de 120 a 150 palabras".

15 "Leyendo en una revista las ofertas de trabajo, te pareció interesante una, en una ciudad italiana, que es exportadora en tu país y busca un representante. Contesta el anuncio poniendo en evidencia los motivos por los cuales te consideras apto para dicho trabajo".

- 2 Hai avuto un incidente con la tua auto nuova. La colpa è del conducente dell'altra vettura. Scrivi una lettera all'assicurazione in cui descrivi l'incidente e i danni subiti dalla tua macchina e chiedi il risarcimento dei danni¹⁶.

TEMA 1: el alumno, en un texto expositivo-argumentativo en el cual el elemento esencial es el persuasivo, debe proporcionar un conjunto de datos y organizarlos lógicamente con sus respectivos elementos de prueba, que justifiquen los motivos que considera válidos para cubrir el puesto requerido. Se debe utilizar un lenguaje completamente formal y saber organizar la presentación de las ideas (casualidad, jerarquía, clasificación etc.)

TEMA 2: el alumno tiene que producir una carta descriptiva-argumentativa. Se parte de una perspectiva que va de lo general a lo particular y el punto de vista es "monoperspectivo" (hay solamente un punto de vista). Después de la descripción se argumentan los elementos que serán avalados por los hechos, los datos y las pruebas que permitirán convencer al destinatario de nuestra razón.

5.3 CELI – Certificación del conocimiento de la lengua italiana. Universidad para Extranjeros de Perugia

5.3.1 Análisis de la Producción Escrita - Nivel I - 1993

Prueba I

*Completare la cartolina con le parole mancanti. Usare una sola per ogni spazio numerato. Il numero 1 è l'esempio.*¹⁷

Cara Cristina,
come vedi sono (1) Roma. La città (2) bellissima e gli amici (3)
simpatici (4) allegri.
È (5) vacanza stupenda! Andiamo anche a Napoli e poi in Sicilia.
Ciao¹⁸

¹⁶ "Tuviste un accidente con tu nuevo coche. La culpa es del conductor del otro vehículo. Escribe una carta a la Aseguradora narrando el incidente y los daños que sufrió tu coche, solicita por lo tanto el reembolso de los gastos".

¹⁷ "Completar la postal con las palabras que faltan. Usar únicamente una palabra en cada espacio enumerado. El no. 1 es el ejemplo".

¹⁸ "Querida Cristina, como puedes ver estoy en (1) Roma. La ciudad (2) es preciosa y los amigos (3) simpáticos (4) alegros. Son (5) vacaciones sensacionales! También iremos a Nápoles y después a Sicilia. Adiós".

Es un ejercicio cerrado en el que el candidato debe demostrar que conoce los elementos que faltan en un texto narrativo corto y sencillo, en el cual se refieren hechos cotidianos. Por lo tanto verifica sólo la competencia lingüística.

Prueba II

Leggere il programma. Raccontare la giornata al passato e alla 1ª persona plurale (noi). Da un minimo di 50 ad un massimo di 70 parole.¹⁹

7.55	partenza con volo AZ133 per Roma
10:00	arrivo a Roma e sistemazione in albergo
12:30	giro della città: il Colosseo e i Fori imperiali
19:30	rientro in albergo
20:30	cena
feri mattina siamo partiti alle 7.55 per Roma con l'aereo ²⁰	

Se solicita escribir un texto narrativo-expresivo en el cual el candidato debe ser capaz de construir, con base en simples y esquemáticos enunciados, informaciones de sí mismo, sobre hechos y actividades realizadas. Se trata de un ejercicio relativo sólo a la competencia lingüística, cerrado, sin opciones.

5.3.2 Análisis de la Producción Escrita - Nivel II - 1993

Prueba I

Inserire i dati personali nel seguente modulo preparato da una scuola in Italia per l'iscrizione di studenti stranieri ad un corso d'italiano.²¹

Data _____
 Cognome _____

Nome _____

Nazionalità _____
Luogo di nascita _____
Data di nascita _____
Indirizzo permanente _____

¹⁹ "Leer el programa. Narrar la jornada en pasado y en 1ª persona plural (nosotros) Con un mínimo de 50 a un máximo de 70 palabras".

²⁰ "7:55 salida con el vuelo AZ133 a Roma - 10:00 llegada a Roma y alojamiento en hotel - 12:30 paseo por la ciudad: el Coliseo y los Foros Imperiales - 19:30 regreso al hotel - 20:30 cena - La mañana de ayer partimos a las 7:55 rumbo a Roma en avión....."

²¹ "Llenar con los datos personales el siguiente formato preparado por una escuela en Italia para la inscripción de estudiantes extranjeros a un curso de italiano".

Professione _____	Tel. _____
Rispondere alle seguenti domande:	
- Ha già frequentato corsi d'italiano?	
<input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sí	se sí, nell'anno (indicare l'ultimo) _____
per quanti mesi? _____ per quante ore settimanali? _____	
- Conosce altre lingue?	
<input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sí	se sí, quali? _____
- Qual è il titolo di studio da Lei posseduto? _____	
- Per quanto tempo intende frequentare il corso? _____	
- Per quali motivi studia l'italiano? _____	
Firma ²² _____	

El candidato tiene que completar la forma y así demostrar que puede llenar simples cuestionarios de uso común. No se necesitan sub-competencias para resolver la tarea. Se evalúa sólo el conocimiento léxico relativo a un cierto tema.

Prueba II

Rispondere al seguente annuncio pubblicato in italiano in un giornale che Lei legge abitualmente. Usare circa 50 parole²³.

<p>Sono un ragazzo napoletano di 17 anni, vorrei corrispondere in italiano con un/una ragazzo/a più o meno della mia età per avere un'idea di cosa fanno i miei coetanei in altri Paesi. Per favore rispondimi!!!!</p> <p style="text-align: right;">Marco²⁴</p>

Se requiere escribir un texto expresivo-narrativo-descriptivo, según un solo punto de vista en primera persona sobre un argumento real y conocido. El candidato debe saber usar un registro informal con un léxico de uso cotidiano. La longitud es reducida, dado que, todavía, el alumno posee pocas competencias.

Prueba III

²²Fecha /apellido /nombre /nacionalidad /lugar de nacimiento /fecha de nacimiento /dirección permanente/trabajo/teléfono/. Contestar a las siguientes preguntas: ¿ha asistido a otros cursos de italiano? ¿en que año? (escribir el último) ¿por cuántos meses? ¿por cuántas horas semanales? ¿conoce otros idiomas? ¿cuáles? ¿cuáles es su título de estudio? ¿por cuántos tiempo se propone frecuentar el curso? ¿por qué motivos estudia el italiano?/Firma."

²³ "Contestar el siguiente anuncio publicitario en italiano de un periódico que usted lee habitualmente. Usar aproximadamente 50 palabras".

²⁴ "Soy un joven napolitano de 17 años, quisiera tener correspondencia en italiano con un/a muchacho/a más o

Scrivere una lettera:

Ha passato un mese di vacanza in Italia in una città di mare, ospite di amici italiani della Sua famiglia. Scriva ad un/una amico/a italiano/a raccontando questa Sua esperienza. Da un minimo di 90 ad un massimo di 100 parole.²⁵

Se pide escribir un texto narrativo-descriptivo, en primera persona (egocéntrico), tomando en cuenta un solo punto de vista. Según la tipología de M. Della Casa se puede clasificar también como texto expresivo, dado que el autor está involucrado emotivamente al narrar hechos, acontecimientos y situaciones. Se necesita conocer algunos principios de organización de tipo cronológico, como la posterioridad. Además es narrativo de no ficción, en cuanto se deben contar hechos acontecidos realmente. El alumno debe describir utilizando los canales sensoriales. La función es informar.

5.3.3 Análisis de la Producción Escrita - Nivel III- 1993

Prueba I

Svolgere UNO dei seguenti compiti con un minimo di 120 ad un massimo di 180 parole²⁶.

- Lo scrittore e giornalista Roberto Gervaso dice "dell'infanzia ricordo soprattutto i brufoli e le scarpe nuove". Commenti questa frase parlando anche dei ricordi più vivi della Sua infanzia²⁷.
- Recentemente è apparsa su alcune riviste italiane la pubblicità di un'organizzazione europea che si impegna a favore degli animali. Il testo della pubblicità pone un interrogativo: "Ti capita mai di riflettere sui diritti degli animali?". Si sostiene, tra l'altro, che la scienza ha ormai mostrato che gli animali provano gioie, emozioni, dolori come gli uomini. Che cosa pensa Lei a proposito di questo argomento?²⁸

En los dos casos, se pide escribir un texto narrativo-expresivo, donde no solamente se deben narrar experiencias personales, sino también expresar las propias opiniones sobre el

menos de mi edad para tener una idea de qué hacen los jóvenes en otros Países. Por favor: contéstame!!!!"

²⁵ "Escribir una carta: Pasó usted un mes de vacaciones en Italia en una pequeña ciudad a orillas del mar, como huésped de amigos italianos de su familia. Escriba a un/a amigo/a italiana narrándole sus experiencias, con un mínimo de 90 a un máximo de 100 palabras".

²⁶ "Desarrollar una de las siguientes tareas con un mínimo de 120 a un máximo de 180 palabras".

²⁷ "El escritor y periodista R. Gervaso dice: "De mi infancia recuerdo, sobretudo, los barros y los zapatos nuevos". Comente esta frase y narre, también, los recuerdo más sentidos de su infancia".

²⁸ "Recentemente apareció en algunas revistas italianas la publicidad de una organización europea que se compromete a favor de los animales. El texto de esta publicidad plantea un interrogante: "¿Has reflexionado alguna vez sobre los derechos de los animales?". Además, se afirma que la ciencia ha demostrado que los animales sienten alegría, emociones, dolores como los seres humanos. ¿Qué piensa Usted al respecto de este

tema, desde el punto de vista de la realidad, reconstruida a través de la perspectiva de quien escribe. El candidato debe escribir una breve composición, refiriéndose a temas, aspectos y problemas que son de gran interés en la sociedad contemporánea, sin recurrir a conocimientos específicos. Para ello debe realizar una planificación estructural (debe preparar un esquema) que requiere poner en práctica diversas operaciones cognitivas (abstracción, jerarquización de la información, conclusión, revisión).

Prueba II

*Svolgere UNO dei seguenti compiti, scrivere da un minimo di 80 ad un massimo di 100 parole*²⁹.

- a) Una rivista italiana di viaggi e turismo chiede ai suoi lettori di scrivere una breve lettera indicando quanto di positivo e quanto di negativo riscontrano durante le vacanze nei luoghi di villeggiatura italiani. Scriva una lettera alla redazione esprimendo la Sua opinione³⁰.
- b) Una coppia di amici italiani si trova per qualche giorno nella Sua città. Lei si è offerta di accompagnarli a un concerto. Un contrattempo, però, Le impedisce di trovarsi in albergo all'ora stabilita e non riesce a rintracciarli telefonicamente. Lascia quindi i biglietti in albergo accompagnati da un messaggio in cui si scusa e dà agli amici un appuntamento nella serata³¹.
- c) Una Sua amica Le ha riferito di essersi trovata molto bene durante le vacanze trascorse in Italia in una località di montagna dove aveva preso in affitto un miniappartamento. Scriva una lettera alla signora italiana proprietaria del miniappartamento spiegandole la Sua intenzione di trascorrere le vacanze natalizie in montagna e chiedendole tutte le informazioni necessarie per affittare il suo miniappartamento³².

TEMA A: Se pide un texto expositivo-descriptivo-argumentativo debido a que el candidato debe proporcionar una serie de elementos y organizarlos lógicamente, expresando su punto de vista. Debe escribir una carta que vaya de lo objetivo a lo subjetivo, con un vocabulario

tema?"

²⁹ "Desarrolle una de las siguientes tareas. Escribir de un mínimo de 80 a un máximo de 100 palabras".

³⁰ "Una revista italiana de viajes y turismo pide a sus lectores escribir una breve carta indicando los aspectos negativos o positivos que encuentran durante las vacaciones en lugares italianos de verano. Escriba una carta a la redacción de la revista expresando su opinión".

³¹ "Una pareja de amigos italianos se encuentra por algunos días en su ciudad. Usted se ofreció para acompañarlos a un concierto. Sin embargo, un problema le impide estar a la hora indicada en el hotel, y no logra encontrarlos telefónicamente. Deje en el hotel los boletos del concierto con un recado en el cual se disculpa y les da una cita para la noche".

³² "Una amiga le comentó haberse encontrado muy bien durante las vacaciones transcurridas en Italia en una localidad de montaña en donde había alquilado un pequeño departamento. Escriba una carta a la señora italiana, dueña del pequeño departamento, explicándole su deseo de pasar las próximas vacaciones navideñas en montaña y pidiéndole toda la información necesaria para poder rentar dicho departamento".

especializado que le permita describir los lugares de vacaciones (por ejemplo: playa / montaña; hoteles / servicios, limpio / sucio, etc.). El alumno debe saber expresar las principales relaciones entre los elementos de posterioridad, antétesis y consecuencia.

TEMA B: Es un texto expresivo-expositivo. El alumno participa emotivamente porque los destinatarios son personas conocidas y por lo tanto, se pide el uso de un registro informal y un léxico común de la vida cotidiana. El objetivo del texto es explicativo, dado que se deben aclarar los acontecimientos, y por lo tanto es necesario tener una amplia capacidad cognitiva que permita presentar los hechos de manera lógica y jerarquizada.

TEMA C: Es un texto expresivo-expositivo en el sentido que involucra la esfera del "yo" del candidato, pero, al mismo tiempo, se solicitan las informaciones (objetivo informativo del texto expositivo) consideradas necesarias. El receptor final no es conocido y el registro que se debe utilizar es el formal. El candidato debe conocer las formas estándares de cortesía.

5.3.4 Análisis de la Producción Escrita - Nivel IV - 1993

Prueba I

Le è stato chiesto di ridurre il seguente articolo per un giornale locale. Riassuma il testo tenendo conto delle indicazioni fornite. Da un minimo di 150 ad un massimo di 200 parole³³.

(Si dà qui di seguito una parte del testo e un esempio delle indicazioni)

- Individuare il protagonista
- Indicare il cambiamento nella sua attività
- Riferire la proposta di L. Gaucci³⁴.

Una scelta di campo

Domenica 17 novembre, giorno dell'esordio, trotterellava spaesato sul terreno tutte buche di Salerno, serie C1. Qualche tocco di classe, un tiro che ha fatto tremare i tifosi locali, poi basta. Anche lui, Giuseppe Dossena, 33 anni, scudetti, coppe internazionali, la maglia della Nazionale alle spalle, ha conosciuto in campo una nuova

³³ "Se le ha solicitado resumir el siguiente artículo para un periódico local. Resuma el texto tomando en cuenta las indicaciones proporcionadas. Escriba un mínimo de 150 o un máximo de 250 palabras".

³⁴ "A continuación se presenta una parte del texto y un ejemplo de las indicaciones/instrucciones: localizar el protagonista; indicar los cambios realizados en sus actividades; mencionar la propuesta de L. Gaucci".

emozione: quella di ricominciare da capo. È stato il primo giocatore, nella storia del calcio italiano, a scegliere il passaggio da una squadra campione d'Italia ad una di Serie C. Scegliere, mica cedere all'obbligo. Alla Sampdoria era intoccabile: dopo essere stato tra i principali artefici del primo titolo italiano vinto dalla società genovese, il presidente Mantovani lo additava ad esempio ai più giovani, l'allenatore Boskov lo teneva sí in panchina, ma come carta a sorpresa per sorprendere gli avversari. Che cosa mancava, dunque, a Dossena? Pareva che al ruolo di riserva si fosse piegato senza amarezza, e invece.....

È stato proprio questo, la mancanza della partita sicura alla domenica, che lo ha convinto ad accettare le proposte di Luciano Gaucci, nuovo presidente padrone del Perugia alla ricerca del colpo a sensazione che gli spalancasse le simpatie dei tifosi; due anni di contratto da giocatore e un futuro assicurato come dirigente d'azienda.... "Una vita tra due guanciali", ha commentato il giocatore con quel suo sorriso sornione sempre incollato sulla faccia.

(Il Venerdì di Repubblica)³⁵

Se solicita realizar un análisis textual y luego escribir un resumen (es una técnica y no un tipo de texto), es decir, partiendo de un texto escrito u oral, producir otro que contenga los núcleos informativos principales y los presente coherentemente.

Esta técnica, que opera primero a nivel cognitivo y luego a nivel lingüístico, requiere de la comprensión, selección y jerarquización de la información principal para tomarlas en consideración, luego la decisión de qué tipo de secuencia se desea utilizar y por ultimo el desarrollo de dicho texto.

³⁵ Del *Venerdì de La Repubblica*: "Selección de una forma de vida". Domingo 17 de noviembre, día de la inauguración, trotaba desambientado en el campo de juego todo agujereado de Salerno, serie C1. Algún toque con estilo, un tiro que hizo temblar a los fanáticos locales, y nada más. También él, Giuseppe Dossena, 33 años, campeón de Liga, copas internacionales, jugador de la Nacional, conoció en la cancha una nueva emoción: la de volver a empezar. Es el primer jugador, en la historia del fútbol italiano que acepta el cambio de un equipo campeón de Italia a uno de categoría C. Por propia convicción y no por obligación. En el equipo Sampdoria era un intocable luego de haber sido uno de los principales artefices del primer campeonato italiano ganado por la sociedad de Génova, y el presidente Mantovani lo ponía como ejemplo a los más jóvenes, el entrenador Boskov lo tenía de reserva como una carta sorpresa para sorprender a los contrarios. Entonces ¿qué le faltaba al señor Dossena? Pareciera que, se hubiese adaptado al rol de reserva sin resentimiento, sin embargo..... Fue precisamente esto, la falta de un partido seguro dominical, que lo convenció de aceptar la propuesta de Luciano Gaucci, nuevo presidente y dueño del equipo Perugia el cual estaba buscando al jugador "sensación" que le permitiera reavivar el entusiasmo de los aficionados; de contrato para 2 años como jugador y un seguro futuro como director de la empresa....."Una vida cómoda", comentó el jugador con su acostumbrada sonrisa burlona pegada al rostro."

Prueba II

- a) *Dopo aver letto la lettera inviata da un lettore al direttore di un mensile e qui riportata, ne scriva un'altra, rivolta sempre allo stesso direttore e inerente allo stesso problema, esprimendo il Suo accordo o il Suo disaccordo con quanto detto nella lettera e aggiungendo ulteriori considerazioni. Da un minimo di 220 ad un massimo di 250 parole*³⁶.

LA FEBBRE DEL SABATO SERA: UNA SINDROME SPIEGABILE
 Da un po' di tempo è esplosa la "sindrome del sabato sera". Cioè, i giornali si affannano a spiegare che i tanti, troppi giovani che ogni sabato sera lasciano la vita sulle strade del ritorno dalla discoteca sono vittime, soprattutto, di eccessi alcolici continuati fino a notte tarda. Vorrei fare qualche considerazione. Primo: è stato proposto, come rimedio sovrano, che le discoteche vengano chiuse in anticipo. Secondo: la morte di tanti giovani il sabato sera è proprio solo imputabile ad eccessi alcolici, o non anche al fatto che qualunque diciottenne neopatentato può guidare missili in grado di spezzare il muro dei 180? Terzo: ho letto sul Corriere della Sera che è comparso un manifesto "Così in pace, così tristi". Se non ho capito male, il manifesto sosteneva, in soldoni, che molti giovani si annoiano. E se questa è la premessa, non ci si può stupire che qualcuno pensi di andare a cercare il gusto di non vivere in pace cimentandosi in folli gimcane notturne sul filo dei 180.

(AM - Mensile internazionale dell'automobile)³⁷.

- b) *Dopo aver letto il seguente testo tratto da una rivista, pensando a due autovetture (anche non italiane) provi anche Lei a fare un ritratto del tipo di uomo o del tipo di donna che meglio potrebbe rappresentare le due autovetture da Lei prese in considerazione. Da un minimo di 220 ad un massimo di 250 parole*³⁸.

³⁶ "Después de haber leído la carta enviada por un lector al director de una publicación mensual y transcrita a continuación, escriba otra, dirigida al mismo director sobre el mismo problema expresando su aprobación o desaprobación con lo expresado en dicha carta y agregando algunas consideraciones al respecto. Escriba un mínimo de 200 a un máximo de 250 palabras".

³⁷ AM - Mensile internazionale dell'automobile: "La fiebre del sábado por la noche es un síndrome explicable". Desde hace poco tiempo explotó el "síndrome del sábado por la noche". Es decir, los periódicos se preocupan por explicar que muchos jóvenes que, cada sábado por la noche dejan la vida en las carreteras al regreso de las discotecas son, sobretodo, víctimas del exceso de alcohol que ingieren hasta altas horas de la madrugada. Al respecto quisiera hacer algunas consideraciones. Primero: fue propuesto, como remedio extremo, que las discotecas cierren más temprano. Segundo: ¿la muerte de tantos jóvenes la noche del sábado es culpa solamente de los excesos de alcohol o es también culpa de que cualquier jovencito de 18 años con licencia recién autorizada, pueda manejar bólidos que superan los 180 km.h.?. Tercero: lei en un manifiesto que apareció en el periódico *Corriere della Sera*, "tan en paz y tan tristes". Si mal no entendi, el manifiesto sostiene sencillamente que muchos jóvenes se aburren. Y si esta es la premisa, no se puede una maravillar que alguien piense de querer buscar el placer "de no vivir en paz", en locas correrías nocturnas al borde de los 180 hm."

³⁸ Después de haber leído el siguiente texto sacado de una revista, pensando en dos automóviles trate de

L'OPINIONE DI LEI: UGUALI, DIVERSE, COME GLI UOMINI

Come un tempo Biancaneve e Cenerentola si faceva un'idea del rango, e perché no, del carattere, del futuro sposo con un rapido sguardo alla di lui cavalcatura, oggi io "inquadro" il pretendente (si fa per dire) lasciandomi ispirare dal tipo di automobile che lo porta a spasso.

Prendiamo per esempio l'uomo-Dedra. Sicuramente è attento a dare di sé un'immagine lievemente superiore alle sue reali possibilità. Ammaliato dai passati e recenti bagliori del marchio Lancia, ostenta lo scudetto della Casa come un tempo si agitava lo stemma di famiglia.

L'uomo-Tempra è invece più concreto, razionale. Alla forma preferisce la sostanza e non si dà troppa pena di apparire diverso da quello che è. A lui la macchina serve per trasportare comodamente la famiglia, non per darsi un contegno.

(AM - Mensile internazionale dell'automobile)³⁹.

TEMA A: Se pide escribir un texto argumentativo de tipo socio-cultural, de longitud mediana, bastante complejo, en el cual se trata de expresar acuerdo-desacuerdo sobre un problema y además sostener la propia tesis, proporcionando elementos de prueba, para lograr el convencimiento del destinatario. Son necesarios conocimientos enciclopédicos y sobre el argumento dado. Para resolver la tarea, el alumno debe, en primer lugar, saber analizar el problema y luego expresar su punto de vista, y por último, decidir las estrategias adecuadas para convencer al auditorio.

TEMA B: Se pide escribir un texto expositivo-descriptivo, complejo por su abstracción, en el cual el alumno debe utilizar su imaginación. Expositivo dado que el candidato tiene que proporcionar un conjunto de elementos y organizarlos de manera lógica; descriptivo porque debe enfocar su atención a las particularidades físicas de los objetos (canales sensoriales). El alumno necesita tener conocimientos previos sobre el tema dado (los coches) y un léxico

realizar un retrato escrito del hombre o mujer que mejor podría representar los dos automóviles que tiene usted en consideración. Escriba un mínimo de 220 a un máximo de 250 palabras".

³⁹ *AM-Mensile internazionale dell'automobile*: "La opinión de ella: iguales o diferentes, como los hombres". Como hace tiempo Biancaneves y Cenicienta se hacían una idea del rango, y porque no, del carácter del futuro esposo sólo con una rápida mirada a su cabalgadura, hoy, yo "mido" al pretendiente (por así decir) inspirándome en el tipo de coche con que se pasea. Tomamos por ejemplo, el hombre-Dedra. Seguramente está preocupado por dar de sí mismo una imagen ligeramente superior a sus posibilidades reales. Deslumbrado por lo fama pasada y reciente de la marca Lancia, muestra el escudo de la casa como hace tiempo se mostraba el escudo de familia. El hombre-Tempra es, en cambio, más concreto, racional. Prefiere la substancia a la forma y no se preocupa mucho de mostrarse diferente de lo que en realidad es. A él, el coche le sirve para transportar cómodamente la familia, no para presumir."

bastante específico. Debe saber utilizar la metáfora, la anáfora, la catáfora, además de la síntesis y la comparación.

5.3.5 Análisis de la Producción Escrita - Nivel V

Prueba I

Svolgere UNO dei seguenti compiti (è prevista, come preparazione all'esame, la lettura di 4 opere di narrativa o di saggistica di larga diffusione). Da un minimo di 330 ad un massimo di 360 parole⁴⁰.

- a) Scriva una storia che finisca con queste parole: "Ci aveva messo molto tempo, ma alla fine aveva ottenuto quello che si era proposta di ottenere. E a questo pensiero si scoprì a sorridere compiaciuta"⁴¹.
- b) Situazioni, fatti, personaggi, considerazioni tratti dai libri letti in preparazione all'esame, che riflettano la società contemporanea o che ne divergano completamente.⁴²
- c) Si sta verificando in questi ultimi mesi in Italia un significativo ritorno alla lettura (con conseguente vistoso aumento nella vendita di libri) e alle riunioni ristrette: pochi amici, in casa, per parlare, discutere, confrontarsi. Quali possono essere, a Suo avviso, le ragioni di queste nuove tendenze della società italiana di oggi? Ricontra qualcosa di simile nel suo paese?⁴³

TEMA A: Se pide escribir un texto narrativo de ficción, de cierta longitud, en el cual el candidato debe inventar una situación y narrar las acciones y los hechos relacionados respetando un cierto orden secuencial. El punto de vista es externo al alumno-escritor (tercera persona). Es muy importante utilizar el léxico adecuado al tema, y especialmente, que el candidato sepa moverse entre la percepción temporal y espacial.

TEMA B: Partiendo de textos leídos con anterioridad, se le pide al candidato escribir un texto interpretativo-descriptivo (un ensayo) en el cual debe elaborar una reflexión crítica. El alumno debe manejar estrategias de tipo crítico y de razonamiento para analizar el

⁴⁰ "Svolgere UNO dei seguenti esercizi (È prevista come preparazione al esame la lettura di 4 opere narrative o di saggio di ampia diffusione. Con un minimo di 330 a un massimo di 350 parole".

⁴¹ "Scriva una storia che termini con le seguenti parole: "Había empleado mucho tiempo, pero al final había obtenido lo que se había propuesto obtener. Y pensándolo se dio cuenta que sonreía complacida".

⁴² "Situaciones, hechos, personajes, consideraciones extraídas de libros leídos preparándose para el examen, que reflejen la sociedad contemporánea o que la contradigan completamente".

⁴³ "Se está realizando en estos últimos meses en Italia un significativo retorno a la lectura (por consiguiente un notable aumento en la venta de libros) y a las reuniones privadas: pocos amigos, en casas para hablar, discutir, confrontarse. ¿Cuáles pueden ser, según su punto de vista, las razones de estas nuevas tendencias de la sociedad italiana hoy en día? ¿Sucede algo parecido también en su país?"

problema, interpretarlo y por último evaluarlo, es decir expresar sus opiniones apoyadas en evidencias.

TEMA C: Es un texto interpretativo-argumentativo, en el cual el candidato debe analizar, interpretar y evaluar los datos que son de su conocimiento y convencer al lector que su tesis es la correcta. Es estructuralmente complejo y requiere de un elevado esfuerzo cognitivo.

Prueba II

*Svolgere i seguenti compiti:*⁴⁴

- a) Dopo aver letto la lettera inviata da un lettore al/alla responsabile di una rubrica di corrispondenza di un settimanale, scriva la risposta, immaginando di essere il/la responsabile della rubrica. Da un minimo di 45 ad un massimo di 60 parole.⁴⁵

Si parla sempre di bellezza al femminile, eppure anche gli uomini, negli ultimi anni, hanno messo a nudo la loro vena "narcisista". Io, ad esempio, ho il pallino dell'abbronzatura. Ma a forza di sentire parlare male dei raggi U.V. vorrei sostituire la lampada con qualcosa di meno "invecchiante".

Marcello

(Amica)⁴⁶

- b) Sua madre è afflitta da una grave malattia che le impedisce quasi di camminare. Deve quindi accompagnarla con la macchina due volte alla settimana presso uno studio medico situato in una zona centrale della Sua città dove è proibito l'accesso alle autovetture fino alle 20. Ha già parlato con l'assessore al traffico spiegando la situazione e chiedendo uno speciale permesso di circolazione. L'assessore, promettendo di fare il possibile, Le ha chiesto di preparare un breve promemoria da lasciare alla segretaria. Prepari il promemoria. Da un minimo di 90 ad un massimo di 110 parole.⁴⁷

⁴⁴ "Desarrollar las siguientes tareas"

⁴⁵ "Después de haber leído una carta enviada por un lector al/ a la responsable de una rúbrica de correspondencia de un semanario, escriba la respuesta imaginando ser el / la responsable de dicha rúbrica. Un mínimo de 45 a un máximo de 60 palabras".

⁴⁶ Amica: "Se habla siempre de belleza en femenino, sin embargo, también los hombres en los últimos años pusieron al desnudo su vena "narcisista". Yo, por ejemplo, tengo la manía de broncearme. Sin embargo, de tanto oír hablar mal de los rayos U.V. quisiera sustituir la lámpara con algo que envejeciera menos".

⁴⁷ "Su madre tiene una grave enfermedad muscular que casi le impide caminar. Por lo tanto debe acompañarla con el coche, dos veces por semana, al consultorio médico situado en el centro de su ciudad donde se prohíbe la entrada a los coches antes de las 20:00 horas. Ya habló con el asesor de tránsito explicándole la situación y le ha pedido un permiso especial para circular. El asesor prometió hacer lo posible y le solicitó preparar un breve memorándum y que lo deje a la secretaria. Prepare el memo con un mínimo de 90 y un máximo de 110 palabras".

TEMA A: El candidato debe escribir un texto expositivo-argumentativo en el cual, mediante datos que son de su conocimiento, proporciona una clara visión del problema, busca una solución y sostiene, tratando de convencer al lector, su propia tesis. El alumno tiene que responder en tono impersonal y utilizar un léxico cotidiano, adecuado al público genérico que normalmente compra y lee un periódico femenino.

TEMA B: Se solicita escribir un texto expositivo-argumentativo. El candidato debe proporcionar los elementos necesarios para exponer su caso y organizarlos de manera lógica. Es argumentativo en cuanto además de exponer el problema, el candidato debe fundamentar su tesis. Debe organizar el memorándum jerarquizando las ideas y relacionando los elementos de posterioridad, antítesis, consecuencia, comparaciones y relaciones. Es importante saber sintetizar y escoger las informaciones relevantes.

5.4 Evaluación de CILS y CELI

En las pruebas que hemos analizados en los dos puntos anteriores (4.3 y 4.4) hemos notado también importantes diferencias en la puntuación asignada a cada examen, así como diferencias en la forma en que cada Institución permite la acreditación de las diferentes partes de las pruebas.

5.4.1 Evaluación del CILS

El CILS asigna siempre 10 puntos para cada prueba escrita, 20 en total para cada nivel (sobre 100 en total del examen) y esto no cambia con el grado de dificultad. El puntaje está dividido entre eficacia comunicativa, exactitud morfosintáctica, pertinencia y riqueza del léxico, ortografía y puntuación, pero los valores cambian según los niveles. Por ejemplo: en el primer nivel se da la misma puntuación (máximo 4 puntos) a la eficacia comunicativa y a la exactitud morfosintáctica. Mientras en el cuarto nivel, además de la eficacia comunicativa, se pretende la pertinencia del contenido, aunque la puntuación sea menor que para la exactitud morfosintáctica. Es decir, el examen del nivel 4 da más importancia (máximo 4 puntos) a las competencias lingüísticas (artículos, adverbios, tiempos verbales, concordancia, etc.) que a la competencia comunicativa y a los factores culturales.

Con cada nivel se modifica, también, la importancia otorgada a la pertinencia y riqueza del léxico, a la ortografía y a la puntuación. Mientras que para el primer nivel la puntuación va de 1,5 a 0,5 puntos respectivamente, en el último nivel cambia a 2 y 1 punto. El candidato debe demostrar su competencia semántica, el dominio del léxico, tanto como uso o cuanto como ortografía, dado que se mide, dentro de estos parámetros (de 0 a 10), las diferentes dificultades previstas en el nivel.

Si el candidato no obtiene una calificación aprobatoria en P.E. puede volver a presentar sólo esa parte del examen.

5.4.2 Evaluación del CELI

El CELI, para asignar la puntuación, toma en consideración los principios básicos de la medición⁴⁸ y, en lo que se refiere a las pruebas de producción escrita y oral, la evaluación del aprovechamiento se ubica sobre la base de objetivos expresados para los diferentes niveles mediante escalas de competencia anteriormente establecidas por las Comisiones respectivas. Esto lleva a puntuaciones diferentes para cada nivel. Por ejemplo: en el examen de primer nivel se le asignan 20 puntos a la producción escrita sobre un total de 130 puntos correspondiente al 22.22% del total de las pruebas escritas. Mientras que en el quinto nivel se le asigna 60 puntos a la producción escrita, que corresponde a un 40% del total de las pruebas escritas, sobre un total de 200 puntos.

Es interesante notar como el valor de la P.E. aumenta progresivamente al llegar al quinto nivel y esto demuestra la necesidad que tenemos de darle más importancia en nuestras aulas, dado que, si los alumnos quieren obtener la Certificación, deben ser capaces de superar este tipo de pruebas.

También el CELI ofrece al candidato la posibilidad de volver a presentar la sección de P.E. en caso de reprobarla en un primer intento.

5.5 Análisis comparativo general entre CILS y CELI

⁴⁸ G. Grego Bolli, M.G. Spiti, *Verifica del grado di conoscenza dell'italiano in una prospettiva di certificazione: riflessioni, proposte, esperienze, progetti*, 1992, Guerra, Perugia.

El CILS (Certificación de italiano como lengua extranjera de la Universidad para Extranjeros de Siena) tiene 4 niveles que responden progresivamente a tareas y funciones cada vez más complejas. Los niveles son autónomos, es decir: un alumno puede presentar un examen CILS sin necesidad de haber superado el nivel anterior.

El CELI (certificación del grado de conocimiento del italiano de la Universidad para extranjeros de Perugia) es un instrumento de evaluación dividido en 5 niveles, dado que los docentes encargados de definir las pruebas participan en los trabajos del grupo europeo ALTE (Asociación Europea de Examinadores de Lenguas), cuyo objetivo es el de mejorar los estándares y la calidad de la certificación y de formular un proyecto lo más unitario y homogéneo posible.

También en la presentación de las instrucciones existe una diferencia de enfoque: el CILS usa el imperativo segunda persona (uso del tu), mientras que el CELI usa el subjuntivo presente, tercera persona (la forma de cortesía) cuando se dirige directamente al candidato, o la forma del infinitivo para dar instrucciones generales (escoger, desarrollar, etc.)

En cuanto a los tiempos, para la realización de las pruebas escritas, los dos centros son diferentes. El CILS va de un mínimo de 1.30 horas para los primeros niveles a un máximo de 2 horas para el cuarto nivel. El CELI, en cambio, inicia dando 2 horas de tiempo a los primeros niveles, y 2.45 horas para la prueba de quinto nivel.

También el número de palabras requeridas varía en los dos centros. El CILS exige un número mayor de palabras que el CELI en los primeros niveles, pero después, en los niveles más altos, la longitud solicitada se nivela y la diferencia entre una prueba y otra es insignificante.

Además el CILS siempre requiere dos pruebas por cada nivel, mientras que el CELI para el segundo y el quinto nivel exige tres.

En cuanto a las pruebas del CILS, éstas son siempre composiciones abiertas, por lo tanto con un mayor grado de dificultad por las diferentes competencias necesarias para resolverlas; además, no se basan en un apoyo textual y algunas no están contextualizadas. El CELI, en cambio, utiliza textos escritos que ofrecen un "input" que facilita la producción escrita. El primero se basa en un enfoque comunicativo, mientras que el segundo lo hace en

un enfoque más estructural y las pruebas son más graduadas en su dificultad. Por ejemplo en el 1º nivel el CELI presenta el ejemplo de cómo se quiere que se resuelva la prueba.

La tipología de los textos solicitados a los candidatos es muy diversa en los dos primeros niveles de las dos certificaciones. El CILS requiere tanto en el primero como en el segundo la elaboración de textos expresivos, narrativos e informativos. El CELI empieza con ejercicios de completamiento (1ª y 2ª nivel) que no necesitan de sub-competencias y con la producción de textos expresivos, narrativos-descriptivos. Son pruebas más guiadas que facilitan el examen al candidato. Una prueba que no está prevista en el CILS es el resumen que, en cambio, se solicita en el cuarto nivel del CELI.

5.6 Conclusiones

Considerando los resultados expresados en el inciso anterior, pensamos que las producciones escritas que presenta el CELI son más graduadas y jerarquizadas en sus dificultades, son presentadas en una forma más equilibrada, lo que permite al alumno realizarlas con más facilidad de acuerdo con los conocimientos adquiridos.

Así mismo pensamos que la elección del CELI de aumentar el porcentaje del valor de la P.E. a medida que cambia el nivel, es oportuna, ya que para superar esta parte del examen es necesario aplicar varias competencias y sub-competencias que se aprenden a lo largo del estudio del idioma. No debemos olvidar las dificultades que se presentan para resolver una tarea escrita, pues además de que el alumno está presionado psicológicamente debe proyectar, desarrollar y construir un texto, que es un procedimiento complejo que involucra varios procesos mentales.

CISL

CELI

NIVEL		TIPOLOGÍA TEXTOS	N. palabras	Tiempo ejecución HORAS	Puntuación	NIVEL		TIPOLOGÍA TEXTOS	N. palabras	Tiempo ejecución HORAS	Puntuación	
1	Prueba I	Expositivo-descriptivo	100/120	1:30	20	1	Prueba I	llenar espacios	50/70	2:00	20	
	Prueba II	Expositivo	50/80				Prueba II	Narrativo-argumentativo				
2	Prueba I	Expresivo-narrativo	120/140	1:30	20	2	Prueba I	llenar espacios	50	2:00	0/5	
	Prueba II	Expositivo-informativo	80/100				Prueba II	Expresivo-narrativo-descriptivo			0/15	
							Prueba III	Narrativo-descriptivo			90/100	0/20
3	Prueba I	Tema 1	Expositivo	130/170	1:30	3	Prueba I	Tema A	Narrativo-argumentativo	120/150	2:15	0/20
		Tema 2	Descriptivo					Tema B	Expositivo-descriptivo			
	Prueba II	Tema 1	Expositivo	100/130	1:30		Prueba II	Tema A	Narrativo-argumentativo	80/100	1:30	0/20
		Tema 2	Expositivo-argumentativo					Tema B	Expositivo-descriptivo			
4	Prueba I	Tema 1	Explicativo	200/250	2:00	4	Prueba I	Resumen	150/200	2:45	Faltan los datos	
		Tema 2	Narrativo-imaginativo-poético									
	Prueba II	Tema 1	Expositivo-argumentativo	120/150	2:00	Prueba II	Tema A	Argumentativo	220/250			
		Tema 2	Descriptivo-argumentativo				Tema B	Expositivo-descriptivo				
							Tema A	Narrativo	100/130	1:30	0/25	
								Tema B	Expositivo-descriptivo	80/100	1:30	0/25
								Tema A	Narrativo	100/130	1:30	0/25
								Tema B	Expositivo-descriptivo	80/100	1:30	0/25

TESIS CON FALLA DE COPIEN

Capítulo VI

Análisis de ejercicios para producción escrita de acuerdo a los libros de texto para la enseñanza del italiano como L.E. en México

6.1 Introducción

Como parte del trabajo propuesto para elaborar un “programa” que permita mejorar la P.E. de nuestros alumnos, hemos considerado conveniente analizar de que manera enfocan esta habilidad los manuales para la enseñanza del italiano. Como explica Marco Mezzadri: “...anche per le quattro abilità occorre prevedere un programma di sviluppo estremamente accurato, ricco di tecniche in grado di far acquisire e/o mettere in pratica le molteplici sottoabilità di cui le quattro principali si compongono”¹. Y, a propósito de los libros de textos, continúa con la exhortación de que se deberían enseñar las cuatro habilidades de manera balanceada e integrada².

Nuestro objetivo es verificar, a través de un análisis, si lo planteado por Mezzadri se cumple en los manuales que hemos consultado. Entre los muchos que se encuentran hoy en día en el mercado hemos escogido 4 títulos: *Progetto Italiano* (4ª aprile 2002); *Bravo* (1998); *Insieme* (2ª 2000:); *Rete* (2000).

- *Progetto Italiano* es un manual interesante que, según los profesores de nuestro departamento podría sustituir el *Bravo*, actualmente libro base de los cursos, dado que lo consideran más actualizado en las situaciones que presenta. Además, actualmente se está piloteando en los cursos sabatinos de italiano que imparte este Centro, con buenos resultados. En la introducción, se indica que uno de los objetivos del libro es dar respuesta a las exigencias creadas por la Certificación de las Universidades de Perusa y de Siena. Utiliza un método ecléctico.
- El manual *Bravo* es el que actualmente se usa en el Departamento de Italiano. Las unidades del libro se han dividido según los niveles con los que contamos (5) y nos apoyamos en esta división para preparar los exámenes parciales y finales. En la introducción está claramente explicado que el objetivo primario del libro es garantizar la suficiente “competencia comunicativa”, dedicando un espacio mayor a las habilidades receptivas (comprensión oral y escrita).

¹ M. Mezzadri, “Valutare i materiali di italiano”, en *In.It.*, Anno 1, n° 1, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 4-7. “...también para las cuatro habilidades se necesita prever un programa de desarrollo extremadamente preciso, rico de técnicas que permitan (al alumno) adquirir y/o poner en práctica las múltiples sub-habilidades que forman las cuatro principales”.

² Cf. M. Mezzadri, *Op. Cit.*

- *Insieme* es interesante por el léxico y situaciones que propone. Sin embargo, se trata de un manual que, como se especifica en la introducción, está dirigido a alumnos extranjeros que viven en Italia por distintos motivos como: trabajo, inmigración, motivos familiares, destierro político, etc. Su objetivo principal es ayudar a dichos estudiantes para que se inserten en el contexto social y cultural de Italia. Del análisis realizado, sentimos que resulta demasiado dirigido hacia la comunicación oral y presenta un desequilibrio entre las 4 habilidades.
- *Rete* se trata de un manual de reciente publicación en el mercado, elaborado por un equipo de investigadores de la Universidad de Venecia. Tiene como sub-título "curso multimedial" y es el único, entre los manuales aquí analizados, que contiene esta especificación y, además, señala que presenta un enfoque inductivo.

Quisiéramos aclarar que en el análisis aquí presentado se ha considerado principalmente la P.E., dado que es el argumento de nuestra tesis, en cada unidad didáctica, para conocer que importancia dan, los diferentes manuales, a esta habilidad. En este sentido los resultados, en general, no son muy alentadores: la P.E. es dejada como habilidad secundaria, no se enseñan las técnicas para desarrollarla, no se presentan ejercicios que puedan motivar y, además, no se explota suficientemente este medio para que los alumnos aprendan a formarse un esquema mental que les pueda servir tanto para escribir en L.E. como en su propia lengua, así como para aprender a estudiar.

6.2 Análisis de *Progetto Italiano 1* e *Progetto Italiano 2*¹

En el libro de texto I (nivel elemental-intermedio), cada unidad tiene una sección dedicada a la P.E., la cual se refiere a una situación presentada anteriormente. Esto nos indica que la producción estará contextualizada: el alumno ya conoce el argumento, el léxico, y los tiempos verbales que deberá utilizar.

Los tipos de texto que se manejan son: narrativos, descriptivos y/o expositivos, dado que se solicita escribir cartas personales dirigidas a amigos y, por lo tanto, con un registro informal, dando su punto de vista. Todas las instrucciones están dadas en la forma imperativa, segunda persona singular, sin embargo, al pedir la tarea, se busca introducir el

¹ T. Marin. S.Magnelli. *Progetto Italiano I, Progetto Italiano II*. 2001.(4^a). Edil Lingua, Atene.

argumento con oraciones como: "Hai intenzione di andare a Milano per affari e spese. Scrivi una lettera...."⁴. El ejercicio sitúa al alumno en un contexto, lo cual lo ayuda a resolver la tarea. Por ejemplo en la última unidad, donde se habla de música y de cantantes italianos, se solicita escribir: "una lettera ad un amico italiano che s'interessa della musica del tuo paese e presentagli il cantante o il gruppo musicale che ti piace di più. Inoltre, traduci in italiano qualche verso caratteristico" (100-120 p.)⁵

Se piden de 40 a 120 palabras como máximo, que es la misma longitud que pide el CILS II (segundo nivel) y el CELI III (tercer nivel).

Los ejercicios de producción escrita propuestos en este manual sirven, principalmente, para evaluar al alumno y no para concientizarlo de la importancia de la escritura y de aquellos elementos que son parte del desarrollo de la producción escrita. Por lo tanto, no plantea las técnicas necesarias para crear una estrategia de pensamiento que les enseñe a escribir en L.E. y que, a su vez, les permita mejorar la producción en lengua materna. Es decir, el manual no hace suficiente énfasis en el proceso de escribir, sino que exige solamente el producto final y, además, al presentarse esta actividad hasta el final de la unidad, deja en libertad al profesor para trabajarla o no en el salón de clase.

El mismo discurso puede ser válido para el manual del *Progetto Italiano 2* (nivel medio), donde esta habilidad se vuelve un poco más compleja (longitud de 80 a 180 palabras) en la estructura y los tipos de textos (resumen, narrativo, interpretativo, expresivo, etc.) que se requieren.

Por ejemplo, en la última unidad, en la que se habla de la literatura italiana, se pide que el alumno escriba una carta con el siguiente argumento: "Hai appena letto un libro italiano che ti è piaciuto moltissimo. Scrivi una lettera ad un/un'amico/a italiano/a e racconta questa esperienza inaspettata. Inoltre lo/la preghi di suggerirti libri che sono veramente interessanti e adatti ai tuoi gusti" (80-120p.)⁶. También en este manual, las instrucciones son en forma imperativa segunda persona e introducen el tema con un breve prólogo, como por ejemplo: "Negli ultimi 50 anni lo sport é diventato un importantissimo

⁴ "Tienes la intención de visitar Milán para negocios y compras. Escribe una carta...."

⁵ "Escribe una carta a un amigo italiano que se interesa en la música de tu país y preséntale el cantante o el grupo musical que más te gusta. Además, traduce al italiano algunos versos característicos".

⁶ "Acabas de leer un libro italiano que te gustó mucho. Escribe una carta a un/una amigo/a italiano/a y le cuentas esta experiencia inesperada. Además le solicitas que te sugiera libros que sean verdaderamente interesantes y aptos para tus gustos".

fenomeno sociale: sempre piú spettatori e telespettatori, sempre piú denaro investito. Però non mancano i problemi. Quali sono secondo te?.....”⁷.

El alumno debería poder superar el examen del CILS II o del CELI III, pero, al igual que en el libro 1, no se manejan las técnicas para el desarrollo de la P.E. El aspecto positivo de estos dos libros es que al final de cada unidad se toma en cuenta la habilidad de la escritura y trata de ubicar al alumno en un contexto para que pueda resolver la tarea.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
1- En cada unidad se incluye una sección para la producción escrita 2- Pone al alumno en el contexto con explicaciones adecuadas 3- La producción escrita se refiere a un tema visto anteriormente en la unidad. 4- Los temas tratados son cercanos a los intereses de los alumnos	1- No se enseñan técnicas para desarrollar la capacidad de producción escrita. 2- La longitud no es progresiva con la dificultad de producción escrita. 3- La producción escrita en <i>Progetto italiano 1</i> es demasiado repetitiva (siempre se pide escribir una carta informal a un amigo) y, por lo tanto, no motiva a los alumnos.

En el cuaderno de ejercicios 1 y 2 de estos mismos libros, no hay una jerarquización de técnicas que permitan a los alumnos desarrollar la producción escrita. Se limitan a ejercicios estructurales de “transformación” y de “llenar espacios” que tienen la finalidad de escribir para reforzar y para enseñar. Son ejercicios lingüísticos cerrados para que el alumno resuelva un problema gramatical. Creemos que el problema de estos ejercicios, es que se presentan en forma de oraciones y no de textos, lo que sólo les ayuda a resolver algunas tareas morfosintácticas.

6.3 Análisis del *Bravo*⁸

El manual *Bravo* considera la producción escrita como una habilidad secundaria y por lo tanto no le da mucha importancia. De hecho la gran mayoría de ellos son estructural idóneos para reforzar los puntos gramaticales, pero no para enseñar técnicas de

⁷ “En los últimos 50 años el deporte se ha vuelto ser un importante fenómeno social: cada vez más espectadores y telespectadores, cada vez el dinero invertido. Pero los problemas no faltan. Cuales son según tu punto de vista?...”

⁸ K. Katerinov, M.C. Boriosi Katerinov, *Bravo: corso di lingua italiana e civiltà*, 1998. Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.

producción escrita. Por ejemplo: llenar espacios, ordenar palabras para formar oraciones, unir columnas, etc.

A lo largo del libro, que está pensado para más o menos 300 horas de clase, se encuentran pocos ejercicios de producción abierta, como escribir cartas, diarios, cuentos, etc., pero sin indicar ni la longitud, ni la complejidad estructural requerida. Todas las instrucciones están dadas en imperativo segunda persona plural.

Por ejemplo en la unidad XVI, se solicita: "scrivere un messaggio per un amico che non potete raggiungere telefonicamente e al quale volete dire che non vi sarà possibile andare a cena da lui"⁹ (texto expresivo-expositivo-informativo), sin que se indique la longitud del texto y a cuales estrategias recurrir para resolver la tarea. También este manual, al igual que el anterior, si bien implícitamente, se basa sobre lo que el alumno ya sabe en su lengua materna.

Al analizar el *Bravo* se ve que no hay una clara jerarquización de las dificultades presentadas en la P.E., es decir, no hay una secuencia entre un ejercicio y el siguiente en la que dichas dificultades vayan siendo cada vez mayores o más complejas. Por ejemplo, en la unidad 8, pág. 214, la P.E. consiste en: 1) complementar las preguntas, 2) identificar únicamente la palabra que no corresponde a la categoría en cuestión y 3) elaborar algunas oraciones breves. Después, en la unidad IX, como P.E., se pide 1) complementar las frases usando el "passato prossimo" y 2) escribir una carta informal usando un punto específico de la gramática, sin basarse en un modelo presentado previamente.

El análisis muestra que para los autores la producción escrita sirve solamente para reforzar y enseñar las estructuras gramaticales. No es que esto no sea necesario para los alumnos que están aprendiendo otro idioma, sin embargo limita la potencialidad de la escritura y desperdicia la posibilidad que tiene el maestro de ser un educador, con todo lo que presupone este término.

⁹ "Escriba un mensaje para un amigo que no puede localizar telefónicamente y al cual le quiere decir que no le es posible cenar con él".

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p>1. Los ejercicios estructurales para el refuerzo son presentados en forma de "espiral", es decir midiendo las dificultades.</p>	<p>1. No se indica la longitud de los textos 2. Los textos que se piden no están relacionados a lo visto anteriormente 3. Los ejercicios escritos son utilizados sólo como refuerzo de la gramática 4. No se enseñan técnicas para mejorar la P.E. 5. La P.E. es considerada una habilidad secundaria. 6. Los textos de producción escrita no se basan en la realidad de los alumnos y, por lo tanto, resultan pocos motivantes.</p>

6.4 Análisis de *Insieme*¹⁰

Como los autores lo aclaran en la introducción, es un libro pensado para los extranjeros que irán a vivir en Italia y que necesitan, más que escribir textos, llenar formularios y comunicarse oralmente con su entorno y, por lo tanto, es un manual práctico, y bajo esta óptica logra alcanzar los objetivos propuestos. Se nota la preocupación del manual por resolver tareas y problemas cotidianos que se presentan a los emigrantes. Utiliza la producción escrita como apoyo para desarrollar la habilidad oral a la cual da mayor importancia y espacio.

Considerando que se trata de un manual pensado para los extranjeros en Italia, a lo largo del libro no se encuentra un espacio reservado para la producción escrita, sin embargo, en las primeras unidades se pide al alumno llenar un formulario, escribir un curriculum, llenar cheques, etc.

Todos los textos que se solicitan son de tipo expresivo, es decir, toman en cuenta el punto de vista del escritor-alumno y se centran en las relaciones interpersonales de naturaleza afectiva de quién escribe. No se aclara la longitud del texto y no hay una progresión clara en las tareas requeridas. Por ejemplo, en la unidad XI se solicita escribir un

¹⁰ G. Favaro, G. Bettinelli, E. Piccardi, *Insieme - Corso di Italiano per stranieri*, 2000 (2ª). La Nuova Italia, Firenze.

diario: "prova a scrivere sul tuo diario quello che hai fatto ieri"¹¹, mientras en la unidad XII, se pide una tarjeta de felicitación: "Scrivi un biglietto per fare gli auguri in queste occasioni: - il compleanno, - il matrimonio di un amico, - la nascita di un bambino"¹². Según nuestro punto de vista, el ejercicio de la unidad XI requiere del conocimiento de un punto gramatical específico (*passato prossimo*), de competencias lingüísticas complejas y de saber ordenar cronológicamente las informaciones, mientras que el ejercicio de la unidad XII, se podría resolver con el conocimiento de la competencia cultural, pero en el que se podría incluso evitar el uso de conjugaciones verbales, por ejemplo: Buon compleanno! Auguri!

Aspectos positivos	Aspectos negativos
1. Textos relacionados con la vida cotidiana y con las dificultades que un extranjero encuentra al vivir en Italia (llenar formularios, pedir trabajo, buscar una casa, etc.).	1. No se indica la longitud de los textos. 2. No se preocupa por enseñar técnicas para desarrollar la P.E. 3. Utiliza la P.E. sólo como refuerzo de la habilidad oral.

6.5 Análisis de Rete!¹³

En cada unidad hay una sección llamada "habilidad", en la cual, generalmente, se pide una P.E. A lo largo del libro hay también muchos ejercicios de introducción a la P.E., utilizados como refuerzo de los aspectos gramaticales. Son ejercicios de complementación, de transformación y combinación. El libro presenta, también, ejercicios de "acoplamiento" con el auxilio de viñetas, diseños, colores, etc. Al final de cada unidad hay un test que los alumnos deben resolver para una auto-evaluación; aquí no hay producción escrita, sólo ejercicios estructurales. En el libro se encuentran varios ejercicios que enseñan al alumno a dar secuencia a las ideas. Por ejemplo en la unidad 3 (pág. 46) y en la unidad 6 (pág. 70) se

¹¹ "Intenta escribir en tu diario todo lo que hiciste ayer".

¹² "Escribe una tarjeta de felicitaciones para: - el cumpleaños, - la boda de un amigo, - el nacimiento de un bebé".

¹³ M. Mezzadri, P. Balboni, Rete!l. - *Corso multimediale d'italiano per stranieri*, 1996, Guerra, Perugia.

pide poner en orden secuencial varias oraciones. Sólo una vez se indica la longitud del texto requerido.

Rete, también, enseña algunas técnicas (ejercicios de transformación, de llenar espacios, lluvias de ideas, etc.) para mejorar la escritura de los alumnos. Por ejemplo, en la primera unidad hay que escribir algunas oraciones con informaciones personales, pero, no en forma de texto organizado, sino de frases desconectadas entre sí, mientras, ya en la unidad XI, se solicita escribir el final de una historia basándose en los dibujos presentados.

Los ejercicios de P.E. requeridos están en estrecha relación con el tema tratado en cada unidad. Por ejemplo en la unidad VI se habla de la vida cotidiana, y se solicita una carta informal a un amigo que vive en Londres, en la cual el alumno debe describir como transcurre un día, basándose en un texto leído anteriormente. O en la unidad XII que desarrolla el tema de las vacaciones, se le solicita contar en una carta, dirigida a un amigo, sus experiencias.

El *Libro de casa*, es decir el cuaderno del alumno, sigue las divisiones del libro de texto y tiene, además de los ejercicios estructurales necesarios para el refuerzo de aspectos específicos, también una sección dedicada a la P.E., aunque no en todas las unidades.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
1. Enseña algunas técnicas para desarrollar la P.E. 2. Hay secuencialidad entre las dificultades 3. Sigue las temáticas presentadas en cada unidad 4. Hay variedad en los temas solicitados. 5. Resulta motivante para los alumnos por la variedad de los ejercicios.	1. No indica la longitud de los textos 2. Pide más P.E. en las primeras unidades que en la últimas. 3. No contextualiza la P.E.

6.6 Conclusiones

Entre los libros examinados, el único que cuenta con una sección específica para la escritura es el manual de *Progetto Italiano* aunque, como ya se ha dicho anteriormente, no enseña las estrategias para desarrollar la P.E. y *Rete!*, que no tiene una sección específica para esta habilidad a lo largo de cada unidad didáctica, sin embargo desarrolla la escritura

desde un principio, y, además, facilita el trabajo de los alumnos en lo que a técnicas de inducción se refiere. En todo caso, nos pareció que el libro se mueve en sentido contrario, es decir, la P.E. está más presente en las primeras unidades, mientras a lo largo del curso, esta habilidad se deja atrás.

Los otros dos manuales, *Bravo* e *Insteme*, dejan la P.E. de lado, el primero porque, como se especifica en la introducción, da mayor importancia a las habilidades receptivas y, el segundo, porque su público está formado preferentemente por emigrados, que tienen necesidades distintas a las de nuestros alumnos.

Nos pareció, que *Rete!*, dentro de los libros analizados, es el más completo en cuanto a la P.E. y que cumple con lo prometido. También motiva a los alumnos con tareas siempre diferentes y variadas, cercanas a los intereses de los estudiantes. Pone particular atención a los procesos de escritura y a aquel que los realiza. Además no deja la P.E. como una habilidad secundaria y de poca importancia para el desarrollo mental, sino que la considera parte de la enseñanza del idioma, aunque propone una producción reducida de textos.

Después de haber examinado los manuales arriba mencionados, estamos cada vez más convencidas de la necesidad de una "propuesta" adecuada a nuestros alumnos, que incluya el aprendizaje de la P.E., dado que es evidente que este aspecto se trabaja poco en los materiales.

Capítulo VII

Análisis de errores en exámenes de producción escrita de 4° y 5° nivel de italiano de Plan Global

7.1 Breve marco teórico: el error como parte del proceso enseñanza – aprendizaje

En la consideración de los errores cometidos en el aprendizaje de una segunda lengua se reconocen dos posturas. Una es pensar que para aprender el uso “correcto” de la lengua, hay que evitar los errores; y la otra, una postura más positiva, considera que los errores pueden ser materiales importantes para investigar el proceso de aprendizaje de la lengua, porque a través de ellos se pueden detectar los problemas a los que se están enfrentando los alumnos, por lo tanto podemos decir con P. Corder que

los errores son elementos valiosos para el alumno, el profesor, y especialmente para el investigador dado que proporcionan información sobre el proceso de aprendizaje¹.

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, los teóricos en este campo se han preguntado sobre la naturaleza del error. Las respuestas han sido distintas dependiendo de los métodos y enfoques utilizados, ya que a medida que se han ido profundizando los estudios sobre la adquisición de las lenguas, del que el error forma parte, ha cambiado también la percepción acerca de éste. Se puede decir que, mientras más conozcamos acerca de cómo se aprende una lengua, más sabremos por qué se producen los errores y de esa manera podremos establecer los medios para estudiarlos y remediarlos.

En los métodos tradicionales, se prestaba mucha atención a la corrección del lenguaje, de ahí que se penalizaba y se corregía todo tipo de error, especialmente en lo escrito, puesto que el énfasis en la enseñanza de idiomas se daba en términos de producción de oraciones gramaticalmente correctas y de producción escrita con base en traducciones.

¹ P. Corder, *The Significance of Learners' Errors*, 1967. Apud J. Muñoz Liceras, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, 1991, Visor Dis, Madrid, p. 32.

Más tarde, cuando surgieron los métodos audio-linguales y audio visuales,² cualquier tipo de error era sujeto de penalización. Este punto de vista insistía en la enseñanza fonética del idioma extranjero, lo que la hacía extremadamente difícil para los estudiantes ya que implicaba el manejo no sólo de los fonemas del idioma, sino también el de los alófonos.

El error era considerado como una desviación de la norma establecida cuya aceptación llevaría a la fijación de hábitos negativos reñidos con la expresión correcta. Estos métodos llevaban implícitos la imitación de modelos presentada por hablantes nativos, entendida como repetición fonética exacta de lo que se escuchaba.

A fines de los años sesenta, Pit Corder trata de encontrar una explicación alternativa a los errores de los estudiantes sobre la base de la hipótesis de la adquisición lingüística que Chomsky había propuesto en oposición al modelo conductivista de Skinner. Citando a Muñoz Licerias:

...[Corder] adopta la propuesta chomskiana de que el lenguaje es una actividad creativa y defiende que, al igual que el niño en el caso de la lengua materna, el adulto coteja hipótesis en el proceso de aprendizaje de una lengua segunda³.

A partir de los estudios realizados por Pit Corder a fines de los años sesenta sobre el significado de los errores en estudiantes de L2, investigadores y profesores de muchos

² Durante la Segunda Guerra Mundial el gobierno estadounidense enfrentó el problema de adiestrar a sus soldados en el aprendizaje de lenguas, puesto que combatirían en diferentes lugares del mundo, especialmente en Europa, África y Asia. Para llevar a cabo lo anterior requerían de un método que garantizara el aprendizaje de estas lenguas en un lapso de tiempo breve a nivel de supervivencia, para lo cual recurrió a reconocidos metodólogos de la enseñanza del inglés en boga en aquella época (*reading method*) obteniendo nulos resultados. Consultaron entonces a reconocidos lingüistas, psicólogos y antropólogos que sugirieron un trabajo conjunto de lingüistas estructuralistas (cuyo mejor exponente había sido L. Bloomfield y, en ese entonces, era Charles Fries), psicólogos conductistas (encabezados por B. Skinner) y metodólogos (encabezados por Robert Lado). El primer método fruto de estos esfuerzos mancomunados fue el *Army method* (método del ejército) que luego proliferó en numerosas universidades norteamericanas para el adiestramiento de los soldados y que, posteriormente, fue la base, con algunos cambios e innovaciones, de todos los métodos audio-linguales y audio- visuales. El aspecto preponderante en estos métodos es el manejo oral de la lengua, en menoscabo de la parte escrita: sus principios fundamentales eran escuchar-imitar y repetir modelos presentados por hablantes nativos; la imitación era entendida como repetición fonética exacta de lo que se escuchaba. Una vez terminada la Segunda Guerra mundial y en la medida que se difundía el aprendizaje de un idioma (especialmente el inglés y ruso), los "informantes" (hablantes nativos) tuvieron que ser reemplazados, lo que llevó, primero al uso masivo de la grabadora y luego a todo tipo de laboratorios de lengua.

³ Ibidem, p. 31.

países se pasaron muchas horas buscando los errores en textos orales o escritos producidos por los estudiantes, sometiéndolos a un atento examen para luego usarlos como base para la construcción de teorías y prácticas didácticas. Su rápida difusión se debió, principalmente, a que representaba una alternativa novedosa al enfoque que predominaba en aquel entonces: el análisis contrastivo, el cual era visto como restrictivo, dado que se basaba solamente en la comparación de la L1 y la L2.

Los seguidores del análisis contrastivo sostenían que las diferencias entre L1 y L2 debían dar cuenta de los errores de los alumnos cuando aprendían la L2. Este tipo de análisis estaba basado en la teoría sobre el aprendizaje propuesta por asociacionistas y conductistas, quienes veían el aprendizaje como un proceso de construcción de hábitos automáticos, por lo que los errores eran el resultado de interferencias de los hábitos de la L1 en el intento del estudiante por aprender comportamientos lingüísticos nuevos. Se suponía que al contrastar las dos lenguas se sabría, con certeza, dónde tendrían mayores dificultades los alumnos y por lo tanto dónde se producirían errores. Sin embargo, tanto docentes como estudiosos en la materia, notaron que muchos de los errores no se podían explicar en relación con la L1; ésta y otras observaciones pusieron en evidencia la divergencia entre teoría y práctica, lo que trajo como consecuencia la aceptación de un enfoque mucho más comprensivo y menos restrictivo, a través del cual se podían explicar muchos de los errores que, hasta ese momento, sólo habían sido observados y que no se podían prever y explicar con el análisis contrastivo.

En los años setenta con Harry Selinker, aparece el término de “interlengua”. Se trata de considerar la lengua del estudiante como un sistema propio, con errores derivados del aprendizaje de una segunda lengua y su relación con la lengua materna. La interlengua tiene un carácter transitorio, pero también sistemático en cada una de sus etapas. De la información explícita e implícita que recibe, el alumno infiere una serie de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua, que luego pone en práctica, verifica y reajusta, ya sea de manera consciente o inconsciente. Por lo tanto, el sistema que el alumno va interiorizando, y con el que se comunica, tiene características totalmente personales y sus normas no son necesariamente idénticas a las que estructuran el sistema que está aprendiendo. Este sistema propio que va pasando por diferentes etapas de reajuste y planteamientos es el motor del proceso de aprendizaje.

El análisis de errores y las investigaciones sobre la "interlengua" han dado la posibilidad de penetrar en el proceso del aprendizaje de una L2 y han estimulado notables cambios en la enseñanza. Tal vez, la aportación más revolucionaria ha sido el descubrimiento que la mayoría de los errores gramaticales de los alumnos no son el reflejo de su L1, sino que son similares a los errores que cometen los niños mientras aprenden la lengua materna, es decir, van construyendo gradualmente un sistema de normas que les permitirá ir creando sus reglas de comunicación, acercándose cada vez más a las de la L2. Los estudiosos, dice Heidi Dulay:

hanno riscontrato che, come gli errori dei discenti della L1, la maggioranza degli errori degli apprendenti di L2 indica che essi stanno costruendo gradualmente un sistema di regole della L2⁴.

Podemos decir que el análisis de errores ayudó considerablemente a poner de manifiesto la importancia de la lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas extranjeras, llevó a la reflexión de estudiosos y docentes sobre las muchas causas de los errores y, finalmente, logró llevar el error, de ser un elemento absolutamente indeseable, a la categoría de objeto de investigación, guía de programas e indicador de las fases de aprendizaje de lenguas extranjeras.

En la actualidad, resulta claro que no se puede aprender una lengua sin cometer inicialmente errores. El estudio de éstos puede resultar de utilidad por dos cuestiones:

1. revela datos a través de los cuales podemos deducir la naturaleza del proceso de aprendizaje de la lengua;
2. proporciona información, a profesores y realizadores de programas, acerca de las partes de la segunda lengua donde los alumnos tienen más dificultad y sobre los tipos de errores que influyen de manera negativa en la capacidad del que aprende para comunicarse eficazmente.

No obstante lo anterior, Dulay⁵ distingue en el análisis de errores tres problemas que hicieron que disminuyera de manera sustancial su potencial de contribución en este campo:

⁴ Han verificado que así como sucede con los errores de los que aprenden L1, la mayoría de los errores de los estudiantes de L2 indican que están, gradualmente, construyendo un sistema de reglas en la L2". H. Dulay, M. Burt. S. Krashen, *La seconda lingua*, 1985, Il Mulino, Bologna, p. 191.

⁵ *Ibidem*, p. 194.

1) la confusión entre explicación y descripción del error, 2) la falta de precisión y especificidad para definir las categorías del error, 3) la débil o simplista categorización de los errores. Algunos estudiosos, refiere Dulay,⁶ distinguen entre los errores causados por cansancio y falta de atención, a los que Chomsky llama “errores de ejecución” (1965) y los errores que resultan de la falta de conocimientos de reglas de la lengua que Chomsky llama “errores de competencia”. Al primer tipo de errores, según estudios sobre el aprendizaje de segundas lenguas se les ha llamado “equivocaciones”, mientras que la palabra “error” se ha usado para indicar el segundo tipo, o sea, las desviaciones sistemáticas debidas al conocimiento aún en fase de desarrollo del sistema de reglas de la L₂.

En suma, el análisis de errores no pudo explicar de manera clara las clasificaciones y tipologías del error, tal vez porque, como menciona Dulay:

Spiegare i tipi di errori non vuol dire semplicemente assegnare una sola fonte ad ogni errore che occorre. L'apprendimento della lingua è una interazione di fatti interni ed esterni e la spiegazione degli errori deve riflettere questa interazione⁷.

Nosotras usaremos la palabra error, a lo largo de este capítulo, para referirnos a cualquier desviación que se aleje de un modelo seleccionado de ejecución lingüística.

De acuerdo con la jerarquización que presenta Fausto Díaz Padilla, entre los errores más comunes podemos encontrar los siguientes:⁸

- a) Errores debidos a la interferencia “externa”, es decir, a la influencia de la lengua materna u otra lengua extranjera aprendida con anterioridad. La interferencia de la propia lengua es, a veces, negativa, ya que puede deberse no tanto a las simetrías con ella como a las disimetrías.
- b) Errores debidos a la interferencia “interna”, o sea, debidos a la no asimilación de las normas de la lengua que se está aprendiendo o a la equivocada analogía que el alumno encuentra dentro de ella.

⁶ Ibidem, p.192.

⁷ “Explicar los diferentes tipo de errores no significa que se deba asignar una sólo causa a cada error que se presenta. El aprendizaje del idioma es una interacción de hechos internos y externos y la explicación de estos errores debe reflejar dicha interacción”. *Ibid.*, p.197.

⁸ F. Díaz Padilla, “Esquema de unidad didáctica en la enseñanza de italiano” *Encuentro de Lenguas y Culturas*, Oviedo, mayo de 2001, www.educastur.princast.es/keltic/encuentro/encuentro/hun-9k.

c) Errores producidos en la denominada "transitional phase", es decir, la fase en la que el alumno está a punto de 'pensar' en la lengua que está aprendiendo, pero sin estar en plena posesión de su sistema.

Por su parte, Marco Mezzadri⁹ reconoce siete niveles de errores:

- Nivel gramatical y sintáctico;
- Nivel funcional o actos de habla;
- Nivel lexical;
- Nivel fonológico;
- Nivel del registro lingüístico;
- Nivel pragmático, de la comunicación;
- Nivel cultural o intercultural.

Varias pueden ser las causas en la producción de errores y no se pueden especificar en un listado, ya que en cada alumno el proceso de aprendizaje es diferente, por lo que un aspecto lingüístico puede resultar fácil para uno, difícil para otro. Los errores ponen de manifiesto las estrategias de aprendizaje o de comunicación que el alumno utiliza en sus producciones. Estas estrategias están relacionadas con una serie de mecanismos que él pone en práctica y que caracterizan su interlengua: la simplificación, la hipergeneralización, la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad.

- *La simplificación* es utilizada por el alumno generalmente en las primeras etapas del aprendizaje: el estudiante tiende a reducir la lengua a un sistema simple, por lo que elimina los morfemas redundantes, como el género o el número dentro de un sintagma, o no relevantes, como en el caso de los artículos.
- *La hipergeneralización* es la extensión de las reglas aprendidas o inferidas de las muestras de lengua con las que el alumno ha estado en contacto y que él aplica a construcciones en las cuales la segunda lengua no las acepta.
- *La transferencia o interferencia* se refiere a las normas de la lengua materna que el alumno transfiere a la L2. Sabemos que las hipótesis que hace el estudiante pueden pasar por el análisis contrastivo con la L1 y la L2 para establecer los rasgos comunes, produciéndose una transferencia 'positiva' que quiere decir que la influencia ha conducido a producir reacciones correctas; en cambio, los rasgos

⁹ M. Mezzadri. "Prima di iniziare ad analizzare la natura dell'errore" In It 2000, N° 12, p. 5. (traducción nuestra)

diferentes pueden causar una interferencia negativa, es decir, el error. El término neutro común 'transferencia' ha sido propuesto para abarcar tanto la interferencia positiva como la negativa.

- *La fosilización* es la tendencia que manifiestan ciertos errores a reaparecer de un estado a otro de la interlengua, incluso cuando ya se creían erradicados.
- *La permeabilidad* es una característica de la lengua que hace que el alumno produzca errores, cada vez que aprende un elemento nuevo, en estructuras que parecía dominar, debido al reajuste que debe hacer cuando entra en el sistema de conocimientos un elemento nuevo.
- *La variabilidad* se refiere al cambio que puede tener la actuación del alumno (oral o escrita) dependiendo de las situaciones comunicativas en las que ésta se da. Aquí influyen factores como la afectividad, espontaneidad, rapidez, etc.

En la actualidad, la postura que predomina ante el error es que debemos considerarlo, como dice M. Mezzadri,

parte integrante del processo d'apprendimento e che obiettivo primario dell'insegnante è creare le condizioni per poter vivere questi eventi e processi senza la interposizione di filtri affettivi"¹⁰

Por lo tanto, pensamos que es necesario adoptar un enfoque donde el error, su evaluación y autoevaluación sean considerados de manera natural y positiva, que consienta al alumno asumir un rol activo y responsable de su propio aprendizaje. En consecuencia, la actitud del profesor en el salón de clases frente al error debe necesariamente cambiar: la corrección del error debe enmarcarse dentro de una concepción humanista-afectiva dado que, como ya se ha mencionado anteriormente, el error forma parte del proceso de aprendizaje y el alumno tiene que encontrar en el profesor, en sus compañeros y en el sistema educativo en general, la comprensión necesaria para que el error no lo lleve a situaciones de ansia, estrés, etc. El error ya no debe ser vivido por el alumno como

¹⁰ "Parte integrante del proceso de aprendizaje y que el objetivo principal del profesor es crear las condiciones para poder vivir estos hechos y procesos sin la interposición de filtros afectivos". M. Mezzadri. "Prima di iniziare ad analizzare la natura dell'errore" en *In. It* 2000, N° 12, p. 4.

merecedor de castigo, por lo tanto habrá que diseñar y promover formas de corrección que lo lleven a incentivar y desarrollar la capacidad de autocorrección, que lo lleven a asumir una postura crítica ante el error, que no sea el profesor quien lo corrija sino que el propio estudiante sea consciente de lo que aprende y sepa evaluar sus conocimientos y autocorregirse. Gradualmente se hará más consciente del nuevo código lingüístico que está utilizando y tomará conciencia de sus propios límites y de su propia capacidad. Es importante entonces la reflexión que el estudiante haga acerca del error, por qué y dónde se equivocó; esto lo llevará a asumir su parte de responsabilidad en el proceso de la corrección y lo ayudará, también, a entender que no sólo el producto final es lo que importa, sino el proceso mismo.

Basándonos en las correcciones de las pruebas escritas de 4º y 5º nivel de nuestros cursos constatamos que, todavía hoy, hay una tendencia en los profesores de los grupos analizados a marcar los errores en círculos, lo que crea en el alumno una visión negativa del error que, en algunos casos, puede ser causa de desmotivación. Son pocas las ocasiones en que el profesor emite un juicio positivo al corregir un escrito.

La propuesta de Mezzadri nos parece apropiada y va en ese sentido:

Per favorire un approccio maggiormente basato sull'autocorrezione, l'insegnante potrebbe adottare dei simboli, ad esempio "GR" per "grammatica", "O" per "ortografia", ecc. che inducono lo studente (da solo o in coppia) a riflettere e, in maniera guidata, a cercare di individuare la soluzione o quanto meno l'ambito dell'errore.¹¹

7.2 Descripción de las pruebas escritas de 4ª y 5ª nivel en exámenes finales

Quisiéramos señalar que todos los exámenes que elabora el Departamento de Italiano constan de cinco partes: gramática, producción escrita, producción oral, comprensión auditiva y comprensión de lectura.

Las que aquí se consideran representan las pruebas finales de todos los grupos del 4º y del 5º nivel (dos grupos de 4 y tres de 5º), en total 41 pruebas (24 de 5º y 17 de 4º).

¹¹ " Para favorecer un enfoque basado principalmente en la auto corrección, el profesor podría adoptar símbolos, por ejemplo "GR" para la "gramática", "O" para la "ortografía", etc. que induzcan al estudiante (individual o en parejas) a reflexionar y, de manera guiada, a encontrar la solución o al menos a encontrar el ámbito del error" M. Mezzadri, *Ibidem*, p. 9.

La muestra representa el universo completo de los alumnos del Departamento de Italiano, puesto que hay grupos tanto de los cursos regulares como de sabatino.

Todas ellas fueron presentadas por los alumnos en el semestre 2001- II y, por tanto, representan un corte sincrónico en la evaluación de pruebas en el Departamento de Italiano. En general las pruebas tienen carácter de anónimas para las tésistas, lo que garantiza neutralidad al momento de su análisis, al revés de lo que pasó con cada profesor de grupo quien conocía el nombre de los alumnos.

Las 17 pruebas de producción escrita de 4º nivel reflejan la capacidad de redacción de estudiantes avanzados en el curso de italiano (un semestre antes de terminar el curso).

Las 24 pruebas de producción escrita de 5º nivel reflejan el producto final del curso en cuanto a capacidad de redacción en italiano.

La mayoría de las pruebas (4 de 5) indica el número de palabras a incluir en el escrito (de 150 a 180 para 4º nivel y de 180 a 240 para 5º nivel).

En nuestra opinión, esta sección del examen cumple principalmente con la función de evaluar si los alumnos escriben correctamente en italiano, aun cuando la Producción Escrita, por lo general, es poco trabajada en los cursos y es usada sobre todo para ejercitar cuestiones gramaticales y lexicales, pero casi nunca en términos de redacción de documentos escritos, como se podrá constatar en las respuestas de las encuestas aplicadas a los alumnos (ver cap. II).

En el caso específico de la sección de P.E de los exámenes finales que se analizará en este capítulo, los temas que se solicita que escriban los alumnos son principalmente de acuerdo con la tipología de textos expuesta en el capítulo IV de esta tesis, de tipo expresivo-narrativo, expresivo-descriptivo y argumentativo; sin embargo, los alumnos desconocen los procesos lógicos que se deben seguir para producir estos textos. De hecho, la mayoría de los temas que se proponen están fuera de un contexto comunicativo real y no indican ninguna tipología o género de texto a utilizar, por lo que el alumno se enfrenta a un tema sobre el cual debe escribir, donde no sabe quién es su interlocutor, con qué fin lo está escribiendo, en suma, no hay un objetivo de comunicación.

La descripción que sigue a continuación ha sido dividida por niveles de manera que sea más clara su observación.

La prueba prevista para el 4º nivel del curso regular contempla dos temas de los cuales el alumno debe elegir uno, sin indicar un mínimo de palabras a usar. Los temas-preguntas a elegir son:

- Per quanto riguarda la lettura, credi che nel tuo paese si legga molto o poco? Cosa si legge? Chi legge di più? Dove e quando si legge? Ci sono abbastanza librerie in città?
- Conosci qualcuno che abbia problemi di droga? Potresti raccontare la sua storia brevemente?¹²

Para la prueba escrita de 4º nivel del curso sabatino se plantean tres temas de los cuales el alumno debe escoger sólo uno, usando al menos 180 palabras:

- Sei d'accordo con il testo della Comprensione di lettura?
- Ti consideri una persona stressata?
- Pensi che si dovrebbe vietare l'uso dei videogiochi ai minori di 15 anni?¹³

En lo que respecta a la prueba escrita de 5º nivel del curso regular, se solicita a los estudiantes que desarrollen tres temas de los siete ahí presentados, de 60 a 80 palabras cada uno. Las opciones son las siguientes:

- A) Il mio ritratto fisico e morale
- A) Le mie prossime vacanze saranno molto emozionanti...
- B) Ecco quello che farei se vincessi una grossa somma di denaro
- B) Ecco quello che vorrei avere con me, se andassi a vivere per un anno su un'isola deserta
- B) Se ti porgessero il libro del tuo avvenire, oseresti aprirlo?
- C) I giovani lavoratori dicono che la vita dello studente é bella e lieta, tu che ne pensi?
- C) Ecco quello che penso sull'energia atomica¹⁴

En el caso de la producción escrita para el 5º nivel del curso sabatino se trata de desarrollar, en un mínimo de 80 palabras, un tema de los tres ahí presentados, a saber:

- Cosa facevi alla scuola media?;
- Prepara un itinerario per un viaggio che durerá una settimana;

¹² "Por lo que se refiere a la lectura, ¿crees que en tu país se lee mucho o poco? ¿Qué se lee? Quién lee más? ¿Dónde y cuándo se lee? ¿Hay suficientes librerías en la ciudad?"
¹³ "¿Conoces a alguien que tenga problemas de droga? ¿Podrías contar, brevemente, su historia?"
¹⁴ "¿Estás de acuerdo con el texto de comprensión de lectura?"; "¿Te consideras una persona estresada?"; "¿Pienzas que se debería prohibir el uso de videojuegos a menores de 15 años?"
"Mi retrato físico y moral"; " Mis próximas vacaciones serán muy emocionantes..."; "He aquí lo que haría si ganase una gran suma de dinero"; "He aquí lo que llevaría conmigo si fuese a vivir durante un año a una isla desierta. " Si pusieran ante ti el libro de tu futuro, ¿lo abrirías?" " Los trabajadores jóvenes dicen que la vida del estudiante es fácil y tranquila, ¿tú qué piensas?". " He aquí lo que pienso acerca de la energía atómica".

- Un tuo/a amico/a ha grossi problemi economici, dagli qualche consiglio che lo/a possa aiutare a superare questa crisi.¹⁵

Si bien no hay una diferencia en cuanto a los temas previstos en todas las pruebas escritas de 4º y 5º nivel, notamos que el nivel de exigencia en la extensión del escrito puede variar de un nivel a otro; en algunos se especifica el número de palabras que se deben usar, o bien el número de temas que se deben desarrollar, en otros, en cambio, no se especifica. Lo cierto es que, las exigencias son bastante similares en ambos niveles pero, a pesar de tener ya alrededor de 200 y 250 horas de clase, los resultados son también parejos: pobres.

7.3 Análisis de errores de la sección de producción escrita de exámenes de 4º y 5º nivel

El presente análisis de ninguna manera pretende ser exhaustivo, deseamos, más bien, poner de manifiesto el problema que enfrenta en la actualidad el Departamento de Italiano en lo que a pruebas de producción escrita, su evaluación y corrección se refiere. Al respecto, es indudable que hay deficiencias, resultado de la falta de un programa y de una metodología común a todos los profesores. De ahí nuestro interés de contribuir, aunque sea modestamente, a resolver el problema, proponiendo una serie de acciones para mejorar la producción escrita, lo que trataremos en el último capítulo.

Dado que el análisis se basa principalmente en los errores encontrados en la sección de P.E de los exámenes, solicitamos a los colegas del Departamento que nos proporcionaran los exámenes finales del semestre 2001-II (sólo la sección de P.E).

Decidimos analizar dichas pruebas dado que se trata de los niveles avanzados del programa de italiano del CEI de la ENEP- Acatlán, por lo que debían reflejar el avance en la producción escrita en dicho idioma.

Tanto los cursos entre semana como los sabatinos establecen los mismos objetivos a cubrirse en un mismo número de horas en los cinco niveles (aproximadamente 250-280 horas en total). La diferencia radica, por un lado, en que los primeros son de lunes a jueves, una hora diaria o dos horas, dos veces por semana; en cambio, el curso sabatino prevé cuatro horas por doce sábados. La motivación en estos últimos cursos es un factor

¹⁵ "¿Qué hacías en la secundaria?": "Prepara un itinerario para un viaje de una semana": " Un amigo tuyo tiene serios problemas económicos, dale algún consejo que lo ayude a superar esta crisis."

importante, pues se trata, sobre todo, de alumnos de la comunidad externa, que estudian el italiano porque les es de utilidad en su trabajo, porque trabajan para empresas italianas en México o tienen mayor posibilidad de viajar al país cuya lengua estudian. Además, los grupos son compartidos por dos profesores que trabajan conjuntamente para llevar a cabo el programa.

Los errores detectados en las pruebas son de diferentes tipos: lexicales, ortográficos, morfosintácticos, etc.

Si bien todos estos errores resultan de gran interés, en el sentido que arrojan datos sobre carencias en el proceso mismo de la habilidad de escritura, preferimos centrar nuestra atención en la búsqueda de los errores a nivel de frase y oración, ya que constatamos, en las pruebas aquí analizadas, que los profesores suelen marcar los errores a nivel de palabra, encerrándolos en un círculo o una línea ondulada y descuidan el sentido de las frases y oración. Es importante mencionar que una producción correcta desde un punto de vista morfosintáctico puede no ser aceptable a nivel comunicativo o pragmático y estos aspectos muchas veces se menosprecian porque su corrección implica un trabajo más cuidadoso y profundo por parte del profesor. Sin embargo, creemos que se deben trabajar y corregir desde los niveles básicos, dado que pueden ocasionar problemas de ambigüedad en los mensajes, de falta de adecuación a la situación lingüística, que muchas veces pueden poner en peligro el éxito de la comunicación.

Trabajamos en dos columnas, una con el error marcado por los maestros (columna izquierda) y en la otra las marcas de frases y oraciones (columna derecha) que, según nosotras contenían errores sobre todo a nivel sintáctico. Esto obedece a que queríamos resaltar el hecho que, muchas veces, si el profesor marca el error de manera individual o indica sólo una parte de la palabra errada, es difícil para el alumno, al momento de ver su escrito corregido, entender dónde y por qué se equivocó. Asimismo, notamos que, algunas veces, el error pasa inadvertido a los ojos del profesor.

Las pruebas se dividieron según el nivel (4º o 5º) y a cada una de ellas se le asignó un número para luego hacer el vaciado de datos. Las marcas sombreadas indican la parte de la palabra donde el profesor ha hecho la corrección. Asimismo, resaltamos cada vez que el profesor no corrige, escribiendo los errores en la columna de la derecha y dejando vacía la columna del profesor del grupo. Utilizamos marcador sobre las fotocopias de los escritos

per evidenziare quelli che consideriamo errori a livello di frasi e frasi e chiarezza nelle idee, in contrasto con le correzioni fatte dai professori (cerchi e linee ondulate).

7.3.1 Analisi delle prove di 4° livello

Alunno n° 1

Profesor de grupo	Tesistas
1.- futbol soccer	
2.- berebere	
3.- sesso	
4.- altre lato	Per altre lato le poche persone che leggiate sono persone prepotenti loro parlate soltanto con sue amiche
5.- leggate	
6.- parlate	
7.- fate	Non fate niente per compartire il suo piacere: e per questo si polarizza la lettura
8.- suo	
9.- polarizza	
10.- si	Si io leggo io sono intelligente, si tu non leggi niente tu sei un stupido
11.- forme	Non mi piace questa forme de pensare
12.- libreri	Le libreri deberebbero avere libri vecchi più accessibili in questione di soldi...
13.- deberebero	
14.- vecchi	
15.- papelo	
16.- malo	(...) non importa si la traduzione o el papelo è buono o malo lo che importa è il libro (como gancho alla lettura)
17.- lo che	
18.- deberebero	
19.- per	Anche le biblioteche deberebbero prestare (...)
20.- avete	In questo paese non si legge perche i libri non avete donne u omni
21.- omni	
22.- practica	
23.- bueno	Nel mio paese la gente è piu practica il leggere non è niente bueno
24.- cercha	Adesso, le poche gente che legge cercha autori buoni ma sono molto cari e un libro di Byron (...) etc. non c'è e si c'è sono cari.
25.- si	
26.- el	
27.- per	Io capisco el perche de questa situazione ma si la biblioteche non hai libri dove posso leggere?
28.- de	
29.- si	
30.- hai	

Alunno n° 2

Profesor del grupo	Tesistas
1 - tantisim	(...) non ci sono tantissima gente che legge libri
2 - gen	

TESIS CON
FALLA DE ORGAN

Capitulo VII. Analisis de errores en exámenes de producción escrita de 4º y 5º nivel de italiano de Plan Global

3.- vaquero	come il libro vaquero, il libro passionale che sono piu comic che libri e che non lascia niente.
4.- piu	
5.- che	
6.- aspettare	(...) e magio aspetare il film cosa che a me non mi piace nulla perche a me mi piace leggere un libro e immaginarmi tutti quello che sucece (...)
7.- perche	
8.- tutti	
9.- sucece	
	Non ci sono molti librerie inoltre che sono troppo costosi i libri buoni

Alumno nº 3

Profesor del grupo	Tesisas
1.- lo che si legge	E' pochissimo lo che si legge
2.- qualcuno	Solo si legge qualcuno libri quando si abbia che leggere per la scuola como i compiti, ecc (...)
3.- abbia	
4.- qualcuno	La gente solo legge qualcuno temi importanti nel giornale ma no un libro o cuasi tutto un libro
5.- cuasi	
6.- come	Ma credo che le persone non legge i libri perche aveno cosi più importanti che fare.
7.- come	
8.- me	Allora non mi posso spiegare come ci sono cosi più importante che leggere un libro al messe per lo meno, ma allora penso altre cosa, che la gente niente abbia tempo per cuestion de lavoro per essemplio, o la attività nella città che è molto rapida, molto veloce (...)
9.- niente abbia	
10.- questione	
11.- esempio	
12.- la attività	
13.- Oggi in giorno	Oggi in giorno, tutti le persone si preocupano più per i problemi sociali come la insicurezza, la economia, ecc.
14.- tutti	
15.- preocupano	
16.- la insicurezza	
17.- la economia	
18.- puo	La ragione è la seguente: che nella condizione attuale di un paese come il nostro non si puo leggere tranquillamente una storia è un testo in un libro buono.
19.- è	
20.- confianza	Io ho confianza in che in un futuro questo situazione si svoglia in qualco migliore e che tutti i abitanti di Messico leggano per lo meno unos tre libri ogni messe.
21.- in che	
22.- svoglia	
23.- qualco	
24.- abitanti	
25.- unos tre	
26.- me	
27.- debba	In generale questo problema è un problema

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

	di educazione che il governo debba di risolvere
--	---

Alumno nº 4

Profesor del grupo	Tesistas
1.- Nell 2.- a la 3.- produttiva 4.- esempio 5.- magazine 6.- istruttivas	Nell mio paese si legge poco. A la gente no le piace la lettura produttiva, per essemplio un 60% de la poblazione legge magazine poco istruttivas.
7.- cualquiera 8.- ocazione 9.- el 10.- gli 11.- anuncie 12.- di il 13.- colettivo 14.- ruzione 15.- receta	Cualcuna ocazione ascoltavo che per el ano 2013 gli messicani solo leggeranno gli anuncie o le lettere di il trasporto colettivo o la instruzione di una receta di cucina.
16.- le 17.- dell' università 18.- el resto	Ma le studente della Università leggeranno di più che el resto de la poblazione
19.- tipo 20.- abito	Esistono diversi tipo di lettura, per tutti piacere ma é un abito poco atrativo per gli messicani.
21.- forme	A me mi piace molto leggere perche se conozcono molti forme de pensare, altri culture, etc.
22.- Disgraziadamente 23.- chi	Disgraziadamente sono pochi chi leggeranno di tutto.
24.- centro per bailare	Nell Messico anche purtroppo esistono di più centro per bailare e bere che librerie e biblioteche.
25.- preferiscono 26.- buono 27.- legge 28.- é molto bisogno	La gente messicana preferiscono vedere la T.V che leggere un buono libro. Sólo legge quando é molto bisogno.
29.- scrittori 30.- conosciuti 31.- gli 32.- li personaggio 33.- de la	Molti scrittori no sono conosciuto per gli messicani, conozcono di più a li personaggio de la T.V.
34.- conozcono	In altri paesi conozcono di più da la nostra

**TESIS CON
FALLA DE CALIFICACION**

35.- nell	cultura che nell Messico adesso.
-----------	----------------------------------

Alumno nº 5

Profesor del grupo	Tesistas
1.- cioè	
2.- in	
3.- di che	Siamo in tempo di che la gente pensa in altro così, per esempi: problemi di soldi, di lavoro (...) ecc.
4.- essempli	
5.- arrivate	
6.- di	Allora quando arrivate alla sua casa, non gli piace leggere niente. Ma penso di no tutta la gente è uguale.
7.- è	
8.- giornali	Però la cosa che si legge è il giornali, per essemplio (...)
9.- essemplio	
10.- faccia	
11.- nelle	La gente che legge lo faccia nelle metro, nella scuola, a volte nella sua casa, gli studenti si legge per che la scuola di una maniera è come una obbligazione.
12.- nella	
13.- nella	
14.- legge	
15.- per -	
16.- obbligazione	
17.- paese	
18.- per -	Ma credo che nel mio paese ci sono abbastanza librerie per che qualsiasi potrebbe leggere tutti i temi che le piace.
19.- le	
20.- nelo	
21.- de la	Per essemplio nelo centro de la città ci sono librerie dove possiamo comprare un libero che sia per godero un po' di nostro tempo e che la società sia molti colta.
22.- libero	
23.- godero	
24.- molti	
25.- disgraziatamente	E' una cosa che disgraziatamente la gente non li preoccupa

Alumno nº 6

Profesor del grupo	Tesistas
1.- credo	
2.- México	Io credo che in México la gente legge poco.
3.- legg	
4.- perch	
5.- gli	Prima perchè gli libri sono molto cari e non tutta le persone hanno sufficiente soldi per comprarli. Secondo perchè la gente no hanno l'abitudine di leggere per differenti motivi come loro non leggono a casa non sono andati nella biblioteca, ect.
6.- tut	
7.- per	
8.- no	
9.- han	
10.- abitudine	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

11.- leggno 12.- nella	
13.- leggno 14.- teme 15.- sue	Gli studenti leggono solo teme in relazione con le sue facolta.
16.- all 17.- etc. 18.- altre	Loro preferiscono guardare la T.V, andare all cinema, etc. Non li piaciono leggere altro temi differenti.
19.- c' sono gente 20.- legge 21.- riviste 22.- como 23.- vaquero 24.- sentiment	E' vero che c' sono gente che leggere ma questa gente legge riviste como el libro vaquero, el libro sentimental, etc
25.- perch 26.- malo 27.- aprende 28.- utilizzare 29 - gente sono poveri	(...) ma questo tipo di lettura non é molto buona perche il vocabulario é malo, e la gente aprende a utilizzare male le lingue ma questa gente sono poveri (...)
30.- leggerano 31.- tuvieran 32.- il 33.- gli	Io penso che loro leggerano buona lettura si tuvieran il sufficiente soldi per comprare gli libri

Alumno n° 7

Profesor del grupo	Tesistas
1 - México 2 - perch 3 - forma 4 - nell	Io penso che nel paese dal México si lega poco perche i giovani preferiscono guardare la televisione (...) anche é molto importante per loro la comunicazione per internet perche questa é una forma facile di avere amici nell mondo.
5 - que lla 6 - perch 7 - adulte 8 - e modo	Allora, credo quella gente adulta legge di piu perche é meglio per loro stare a casa, invece di passare il tempo in questa città che é molto insicura al giorno d'oggi, e perche quando siamo adulte é un piacere leggere, é modo confortevole di acquistare cultura.
9 - hanno 10 - fanno 11 - con 12 - necessita 13 - informazion	Mi sembra che la gente legge quando hanno necessita di fanno cosi, oppure se hanno necessita di qualsiasi informacion.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

	I signori preferiscono leggere il giornale, ma leggono riviste di economia oppure affari anche le donne leggono riviste di moda
14.- di 15.- giovan 16.- mi sembra 17.- è 18.- dil	Nel caso di giovane mi sembra che è molto importante leggere sopra il mondo di spettacolo. Penso che ci sono poche librerie nella città, ma non c'è interesse nella gente per leggere.

Alunno n° 8

Profesor del grupo	Tesisas
1.- e 2.- faccia 3.- potrai pentare 4.- tal volta 5.- mala 6.- esempio 7.- simpatichissimo 8.- ale	Si sono d'accordo con il testo perché esiste molta gente così tal volta una persona non ha una buona faccia e tu potrei pentare che tal volta sia mala o che è noiosa o si tu la conosci in certo posto non so tal volta, in lavoro la gente hanno carattere diverso commessi il posto che siano per esempio mio fratello a casa mia e zito, tranquillo ma fuori di casa con i suoi amici e un ragazzo simpatichissimo, molto alegre parla abbastanza, e molto diverso che a casa mia.

Alunno n° 9

Profesor del grupo	Tesisas
	Io vado alla palestra dalle sei alle 8, nella mattina.
	Io lavoro dal lunedì al venerdì, della nove nella mattina alle sei del pomeriggio
1.- domestico	Io sono sposata dopo io faccio i lavori domestiche.
2.- sabato	Anche i sabato io imparo l'italiano.
3.- pomeriggio	Durante la settimana io ho molti affari nella ufficio, nel pomeriggio io lavo la biancheria anche i piatti.
4.- il 5.- sto	Nell fine de settimana io sto molto occupata nella scuola anche a casa.
6.- la 7.- chibi	Nella domenica io vado con mio marito a comprare i chibi per la settimana.
8.- rilassarmi	Io ho poco tempo per rilassarmi, ma mi piace vivere così, sempre in fretta.
9.- necessaria	Quando io sto molto stessata, dormo poco e male, e per questo che faccio un po' d'sport

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capitolo VII. Analisis de errores en exámenes de producción escrita de 4º y 5º nivel de italiano de Plan Global

	così mi sento molto bene, con l'energia necessaria per fare quanto ho bisogno tutto il giorno.
	Per me fare lo sport è come mangiare e molto importante e salutare, specialmente per tutti quelli che hai una vita stressata.

Alumno nº 10

Profesor del grupo	Tesis
1.- in il	quando mi sveglio sono pensando in il mio lavoro e tutta la attività.
2.- al'officina	Quando arrivo al mio lavoro comincio a girare instruzione: Karla non fare più il compito qui, Roberto telefona al'officina centrale (...) tutti lavorate! Non è tempo per dormire!
	Come alle 12 cominciano a arrivare gli compratore e tutti cominciano a domandare per le costo degli prodotti.
	Mi piaceva fumare e non logro il rilassamento mental (...) Mal di testa de pancia sono la mia realtà en la notte. Tutti i giorni.
	Il dottore mi ho raccomandato fare attività fisica, evitare fumare ...

Alumno nº 11

Profesor del grupo	Tesis
1.- d'accordo	Io sto d'accordo con il testo perché sono tanti persone che in la forma di salutare o comportarsi con la gente si può sapere qual è la sua personalità.
2.- in la	
3.- sono	
4.- chesta	Anche alcune persone usano questa parte psicologica per dominare la situazione come sono le giocatori di carte, di magia è qualcuno persone usano il saluto è il suo comportamento, cambiano con altri persona perché in il saluto si imbolucrano diversi emozioni che si dimostra a diversi persone e così come possiamo dimostrare una personalità di fronte a altra persona.
5.- in il	
6.- imbolucrano	
7.- possiamo	

Alumno nº 12

Profesor del grupo	Tesis
--------------------	-------

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Capitolo VII. Análisis de errores en exámenes de producción escrita de 4º y 5º nivel de italiano de Plan Global

1.- ha 2.- il	Sono d'accordo con il testo, mi ha sembrato molto interessante perché mi piace il studio della comunicazione non verbale, dell'atteggiamento di persone.
3.- de l' 4.- una	Io penso che la capacità comunicativa dell'uomo è infinita e un sorriso (...) possono riflettere nostra personalità
5.- nostri	È molto difficile di nascondere nostri emozioni ma se qualcuno lo vuole può diventare un attore per ingannare con i suoi gesti
	Penso che è importante d'imparare a conoscere la gente, di fare attenzione a gli gesti di qualcuno (...)
6.- i suoi	Comme i bambini che non cercano di nascondere i suoi sentimenti.
	Quando noi conosciamo una persona, noi impariamo a comprendere i suoi gesti per sapere se lei è arrabbiata, se ha paura.
	Comme menziona il testo è indispensabile d'imparare a leggere i sentimenti per la nostra vita di relazione, per conoscere e comprendere noi amici, i persone del lavoro
	È importante di controllare nostra mimica, ma io penso che è meglio di essere naturale.

Alunno nº 13

Profesor del grupo	Tesis
1.- stressata 2.- è 3.- quella 4.- leggi 5.- la che 6.- differenza	Penso che le persone stressate è quella che legge o la che è preoccupata dei problemi più gravi nella educazione e della attuale situazione di cambiamento culturale della riflessione psicosociale riguardante le problematiche dell'identità e della differenza di maturi maschili e femminili.
	Le femmine sono più aperte alle relazioni autonome (...) e più molto maturi psicologicamente
	I maschi appaiono più contenti e facilitati, attirati in parte, verso il modello stereotipato di uomo e meno maturi psicologicamente.

Alunno nº 14

Profesor del grupo	Tesis
--------------------	-------

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Capitolo VII. Analisi de errores en exámenes de producción escrita de 4º y 5º nivel de italiano de Plan Global

1.- pen 2.- volge	(...) tutte le persone abbiamo un po' di paura di mostrare i nostri sentimenti perché quello che pensi la gente, la sua accettazione si volge importante per noi.
3.- allegri	Anche per questo, molta gente è allegra e simpatica, perché vuole essere accettata, ma non per nascondere la sua malizia.
4.- sorrisono	Alcune persone sono timide e sorrisono poco, ma lo fai.
5.- insecure 6.- vai	Alcune persone insecure solo stano aspettando che un'altra persona gli dica "ciao, come vai? per sorridere e mostrarsi come persone gradevole e simpaticissimi.
	Anche è certo che alcune persone siano "molto" gradevole, ed è una buona idea non fidarsi di loro fino a conoscerle meglio.
	(...) sono persone felice e possono essere buoni amici. Alcune lo sono.
	Penso che quello più importante non è tanto come siano altre persone come è come sia uno stesso.

Alumno n° 15

Profesor del grupo	Tesistas
	(...) non è possibile dire come è una persona da solo vedendo suoi esprezioni corporali.
1.- gli	E' comme dire che tutti gli messicani sono comme Pancho Villa e andiamo in cavallo e portiamo pistola
	Non dico che non existen personi cossi ma non e la generalita e per questa ragione non e possibile dire che gli messicani siamo "rancheri"
	Altra ragione molto importante è che cada testa è un mondo, tutti siamo diferente.
	Anche existen esprezioni chi tutto il mondo utilizza per consegnare lo stesso, (...) ma dire che quando persona ti stretta la mano forte è una persona generosa e maldestra.
	Lo che dobbiamo fare è conoscere prima a la persona e non giudicarla per come stretta la mano o si sorride tutto il tempo puo essere una persona molto simpatica che trata di essere amabile e gentile.

TESIS CON
FALTA DE CALIDAD

Alumno nº 16

Profesor del grupo	Tesis
1.- giorni 2.- alle	Ogni giorno viviamo in una società (...) dove le persone non sono interessate alle sentimenti...
	Tutte le persone vogliono essere accettate in un gruppo di amici (...)
	Secondo me è una maniera di accettazione
	Sebbene esistono persone come dice l'autore che si lasciano andare per le loro sentimenti
	(...) così è più facile di diventare amici
	Penso che le persone che esprimo le loro emozione da una maniera sincera (...) per esempio , un giorno mi trovava da sola in una nuova scuola... per me era difficile di parlare agli altri
	(...) lei sorrideva tuoto il tempo, mi ha cominciato a parlare e da quello giorno siamo amici.

Alumno nº 17

Profesor del grupo	Tesis
	Io sono totalmente d'accordo con il testo...
1 - la sorrisa	La sorrisa, la faccia, gli occhi, le mane e tutto nostro corpo e sempre in movimento.
	Noi dobbiamo essere come siamo e non dire buggie per tenere la fiducia dei vostri amici.
2.- siamo 3.- nostre 4.- felice 5.- noiose	Quando noi siamo parlando nostre faccia e quela che espresa nostre sentimenti, noi possiamo stare felice e noiose.
6 - vita 7 - una sorrisa	Io ho una amica che sempre e felice tutta la vita è felice con una sorrisa grande e la sua mimica anche è felice...

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

6.3.2 Análisis pruebas 5º nivel

Alumno n° 18

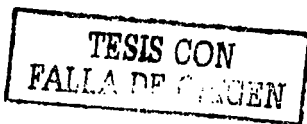
Profesor del grupo	Tesistas
1.- ritratto 2.- di 3.- non 4.- di i mie 5.- e i miei	Per fare il mio ritratto lo farei come un film: di prima, un close up, non, è meglio un big close up di i mie occhi (...) che sono espressivi.
6.- puoi 7.- camera 8.- avere passato 9.- il	Puoi farei un movimento di camera sulla bocca, prima di avere passato il naso.
10.- toma 11.- invece 12.- pare	La toma segue in big close up. La bocca non dice niente (...), invece pare di donna.
13.- corte 14.- toma 15.- faccia 16.- Ø	Dopo farei un corte. La seguente toma è un medium close up; fra i miei Ø fino la testa. La faccia è normale, ma un po' singolare: si vedono molti Ø.
17.- camera 18.- scena	Farei un giro di camera per finire l'esena.

Alumno n° 19

Profesor del grupo	Tesistas
1 - emozioni 2 - soprattutto 3 - perché 4 - saremmo 5 - perché 6 - me 7 - e 8 - tranquilli	Le mie prossime vacanze saranno molto emozionati soprattutto per i bambini perché avevano molta voglia di andare al mare.
9 - potessimo 10 - nell 11 - perché 12 - tranquille	Penso che saremmo a Cabo San Lucas, perché non lo conosciamo e me hanno detto che è un posto bello e tranquillo.
	Si il tempo è buono, potessimo fare un giro in barca e giocare nel mare perché le onde sono tranquille e piccole.

Alumno n° 20

Profesor del grupo	Tesistas
1 - e	In vacanza e penso andare a alcune città



	della Repubblica messicana.
2.- affilire	Prima penso visitare la città di Cuernavaca. li affitare una abitazione in un albergo dove c'e vasca, nuotare e prendere bagni di sole.
3.- albergho	
4.- nuotare	
5.- piacere	Dopo, andrò a Taxco, perchè mi piacerei comprare gioielleria d'argento. Li penso rimanere due e tre giorni.
6.- e	
7.- spiccare	Vorrei andare anche a Veracruz (...) il forte sole della spiega ch'e non è abbastanza forte nelle città, penso anche andare a ballare tutte le notte si è possibile (...) e anche godere della gente che sono molti allegri ...
8.- ch'e	
9.- notare	
10.- si	
11.- sono	
12.- molti	
13.- allegri	

Alumno n° 21

Profesor del grupo	Tesistas
1.- cominiamo	Questo è un viaggio che faremo nel sud di Messico. Il primo giorno cominceremo con le rovine (...) e faremo il pranzo li.
2.- li	
3.- notare	Il secondo giorno andremo a Tulum e li potremo notare nel mare.
4.- visitare	Il terzo giorno visiteremo un bel luogo (...) dove ci staremo il resto della settimana, perche si bisogna da cinque giorni per conoscere questo luogo, ...
5.- settimana	
6.- perche	
7.- bisogna	
8.- da	Andremo a visitare la chiesa (...) che si trova in il mezzo di questo luogo...
9.- in il	
10.- vedere	(...) anche andremo per vedere la più bella chiesa "Santo Domingo" che la sua facciata è fatta tutta con il mani di nostri indigene.
11.- ambrò	E l'ultimo giorno potremo andare a un luogo dove potremo comprare ambrò.

Alumno n° 22

Profesor del grupo	Tesistas
1.- insegnava	Quando era nella scuola media mi faceva parlare con miei amici mentre il professore insegnava la lezione, ma lui sempre ci pregava di stare disturbare o ci domandava uscire della classe.
2.- lezione	
3.- domanda	
4.- perche	Ma io no studiava unicamente doveva lavorare prima di andare alla scuola, perche
5.- soffriva	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

	<p>mia famiglia soffriva dei problemi economiche.</p> <p>6.- de 7.- al' alba 8.- delle 9.- not 10.- Collegio</p>	<p>lo poteva studiare della notte al'alba perché ritornava più tardi, quasi dalle dodici delle notte. Alcuni giorni andiamo con miei amici alla Biblioteca dell' Collegio</p>
--	--	---

Alumno n° 23

Profesor del grupo	Tesistas
	<p>Io giocavo calcio con miei compagni dalla scuola</p>
<p>1.- della mia 2.- vedevo</p>	<p>Io mangiavo a casa della mia nonna, vedevo la T.V ma avevo fatto il compito regolarmente.</p>
	<p>Alla scuola media avevo amici che prendevano le cose dei professori e li lasciavano in un altro posto.</p>
<p>3.- macchine 4.- hanno 5.- queste 6.- un altre 7.- grupe</p>	<p>Alcune amici avevano le machine che i loro genitori hanno regalati e io andavo alle feste con queste amici. Io e un altre grupe de amici andavamo alle scuole vicine alla nostra per conoscere ragazze.</p>
<p>8.- dal 9.- il esame 10.- parlavamo 11.- altre ragazzi 12.- rispostas 13.- domandava</p>	<p>Dal periodo d'esami io ricordo solo studiavo un giorno prima e dopo il esame parlavamo con altre ragazzi per comparare rispostas. Noi cercavamo di gruppi che avevano fatto per domandare che cosa domandava l'esame.</p>

Alumno n° 24

Profesor del grupo	Tesistas
<p>1 - rac 2 - do</p>	<p>Questo tema, credo che non sia facile di raccontare. Prima, la domanda dovrebbe essere "cosa non facevi alla scuola media?"</p>
<p>3 - clase 4 - tuti 5 - tranqu 6 - fumabamo 7 - dist 8 - eramo 9 - angeli 10 - settimana 11 - classe</p>	<p>Ricordo il primo giorno di clase, tuti siamo stati tranquillissimi, non ci parlavamo, non fumabamo e non disturbavamo gli altri, ci eramo come angelli.</p>
	<p>Dopo di una settimana di classe cominciamo avere fiducia fra noi; quando li profezori</p>

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Capitolo VII. Analisi de errores en exámenes de producción escrita de 4º y 5º nivel de italiano de Plan Global

12.- profezori 13.- svenivano 14.- madona 15.- diabli	arrivavano alla sala si svenivano di tutto quello che facevamo; i mie profesori dicevano "nella madona non aveva mai visto giovani cosi" "sono diabli, demoni"
16.- ave 17.- profesori	Mà io no aveva mai visto profesori como quelli che erano partiti una settimana dopo di avere cominciato ogni semestre.
18.- fermavamo 19.- pernic 20.- piccoli 21.- per 22.- araviava 23.- moltissime	Come noi siamo demoni se qualcosa non ci piaceva facevamo il nostro sciopero, fermavamo la porta e non permetevamo entrare nesuno profesore, anche facevamo piccoli incendi; ma io penso che non era di piu importanti, e io non so perche la direttrice si araviava molto, ed era malata moltissime volte (...)

Alumno nº 25

Profesor del grupo	Tesistas
1.- arriv 2.- noleggiata	Tu arriverò a Pessaro la prossima domenica. Questo e il tuo itinerario Lunedì: E' importante che una macchina sia noleggiata.
3.- i 4.- baratti	(...) paese dove tu puoi comprare molti presenti per i amici veramente baratti.
5.- da	(...) conoscere le opere da Michelangelo.
6.- potrei 7.- tumba	(...) uno piccolo viaggio dalla città di Assisi dove tu potresti conoscere la tumba di San Francesco...
8.- Fares 9.- gia 10.- Per la 11.- rivarti	Faresti un viaggio a Rimini dove si puo (?) nella spiaggia. Per la sera andresti a "Italia in miniatura" ... Tu devi rivarti di buon mattino per viaggiare a Venezia...
12.- Coloseo	Il ritorno a Roma e conoscere il Vaticano, il Foro e il Coloseo

Alumno nº 26

Profesor del grupo	Tesistas
1.- Come 2.- agen 3.- di mie 4.- alemán	Come io lavoro in una agenzia di viaggi uno di mie cliente alemán mi ha detto che voglio un itinerario per un viaggio di piacere che durerà una settimana per Messico
5.- di su 6.- zoccolo	Primo giorno: doveva stare presto nel lobby di su hotel e che dopo andremo a visitare la

Capitolo VII. Analisis de errores en exámenes de producción escrita de 4º y 5º nivel de italiano de Plan Global

7.- citá	zone archeologiche (...) e il zoccolo della citá di Messico e mangieremo pasto tipici messicano e questo giorni ha finito.
8.- man...remo	
9.- pas...	
10.- ha	
11.- il	Secondo giorno: dovevamo andare a conoscere il stato di Puebla dove il stranieri conosera tutti i tempi religiosi...
12.- il	
13.- conosce	
14.- di	Cuarto giorno: dovevamo andare dopo di Cuernavaca a Taxco dove c'è le tipici "Plata" e per il camino conosceremo le grotti di C.
15.- c'è	
16.- Plata	
17.- camino	
18.- setimmo	Quinto e setimmo giorni dovevamo andare a Acapulco é staremo nell Hotel X per due notti (...)
19.- giorni	
20.- doviamo	Settimo giorni doviamo partire a Messico come alla 4:00 pm.
21.- alla	

Alumno nº 27

Profesor del grupo	Tesisas
1.- ille	Partiremo il lunedì 17 dalle 3 p. Prenderemo l'avione e saremo arrivati il giorno dopo a Parigi dalle 7 della mattina, dove renderemo una machina e partiremo subito verso il sudest di Francia.
2.- avione	
3.- saremo arrivati	
4.- ille	
5.- della	
6.- renderemo	
7.- abbiamo	Li avremo l'hotel e quando ci abbiamo riposato suficiente ci alzaremo e passeremo il 19 in Andorra. Il 20 potremo conoscere Barcelona dove cercheremo di vedere le opere piú importanti di Gaud, e avremo riuscito la vacanza...
8.- ...cente	
9.- al...remo	
10.- Barce...na	
11.- avremo	
12.- al'	Il 21 possiamo rimanere al'hotel già che avremo bisogno di un giorno tranquilo e il mediterráneo é vicino al'hotel
13.- già	
14 - tranqu...	
15.- al'	
16.- già che	Il 22 andremo a Toulouse già che non lo consciamo ancora e si parla bene di questa cittá.
	Finalmente (...) prenderemo la macchina e ritorneremo a Parigi dove paseremo un giorno nel museo di Louvre, e l'indomani ritorneremo a Messico.

**TESIS CON
FALLA DE CAREN**

Alumno nº 28

Profesor del grupo	Tesistas
1.- debo	Debo prepararmi per andare alla neve alla fine dicembre
2.- jacheta 3.- degli 4.- gran 5.- acua 6.- alle	Debo portare molte cose calde come una jacheta molto grossa, degli scarpe grande (...) per evitare che l'acua (...) entrono alle miei piedi.
7.- congelati 8.- caminare 9.- pupazzati	(...) non posso avere i miei piedi congelati per camminare nella neve e faremo un bel pupazzato di neve.
10.- altro 11.- montana	Altro giorno andrò con miei genitori a sciare a una bella montana.
12.- c'è 13.- istruttore 14.- nelle 15.- piccole 16.- montane	Io non so sciare, ma lì c'è degli istruttore che ti insegnano a sciare nelle piccole montane
17.- Altro 18.- in - sieme 19.- c'è 20.- sconti 21.- do 22.- fitare 23.- for 24.- pot 25.- pupaz	Altro giorno andremo tutti in sieme a comprare dei vestiti (perche in dicembre c'è molti sconti e dobbiamo profitarne questo). Starò a Boston per sei giorni, forse potre imparare a sciare (...) e a fare di belli pupazzato di neve.

Alumno nº 29

Profesor del grupo	Tesistas
	Alla scuola media mi piaceva arrivare a cercare i miei amici per parlare da qualche cosa.
1.- Doppo 2.- campana 3.- è 4.- classe	Doppo quando campana è suonata ci aspettiamo cinque minuti e poi entravamo a classe.
5.- poneva 6.- arraviava 7.- alcun	Ricordo che (...) nessuno poneva attenzione e la professoressa si arraviava ma quasi mai gridava. Negli esami ci aiutava con alcune problemi e dubbi.
8.- professori	Aveva anche un professori di 83 anni, gli

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

	chiamavamo Fritz (...)
9.- lui ci 10.- tranqui	Alcuni compagni (...) facevano compito di altra classe. Era sorprendente che lui ci non abbia detto qualcosa, sempre stava tranquilo
	Nel tempo libero ci piaceva parlare della nostra vita e cosa abbiamo fatto l'altro giorno.
11.- di 12.- e	Era un' epoca divertente e libera di preoccupazione che, per esempio ho ancora che sono nell'università.

Alumno n° 30

Profesor del grupo	Tesistas
1.- vicina 2.- sono	Prima andrò vicina alla regione di Etruria di dove si crede che sono originale la cultura romana (...)
3.- alcuni 4.- dei 5.- e 6.- Petro 7.- quali 8.- un	Credo che sia molto importante conoscere alcuni dei costruzioni più importanti per esempio la torre di Pissa, il Coloseo, la catedrale di Petro e qualun altre costruzione. (...) poterì dire che saranno queste vacanze una avventura

Alumno n° 31

Profesor del grupo	Tesistas
1.- ner	(...) sono una ragazza un po' alta, con capelli nero, occhi piccoli, un nasso grande...
2.- di	Uso occhiali e non sono tanto magra come alcuni compagni mi dicano.
3.- ri 4.- alcuni 5.- ponere 6.- facil	Nel senzo morale, sono responsabile (...) ma in alcuni cose sempre devo ponere più attenzione per che non sono facile per me.
7.- justizia 8.- razonabilità	La morale nel mio caso non è una sola parole, sono le propie cose che faccio, sempre con justizia e razonabilità per che credo che questi cose siano molte importanti per me.

Alumno n° 32

Profesor del grupo	Tesistas
1.- canadense	

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2.- due	Mio fratello abita a Toronto due anni fa tempo sufficiente per conoscere posti che sono importanti per imparare come sono le persone che abitano in questa città.
3.- <input type="radio"/> sua	mio fratello guiderà <input type="radio"/> sua macchina per fare una gita attraverso il centro (...)
4.- <input type="radio"/> mia 5.- miei	(...) visiterò i musei più importanti e comprerò "souvenirs" per <input type="radio"/> mia famiglia e <input type="radio"/> miei amici.
6.- freddo 7.- <input type="checkbox"/> orribile	Questo viaggio sarà il prossimo dicembre e farà un freddo orribile ma io sarò felice di conoscere tutto.

Alunno n° 33

Profesor del grupo	Tesisas
	l sono una ragazza di bassa estatura...
1.- corto 2.- lasci	Sono di capelli corto e lasci, moralmente non so se ho morale, ma se ho anima e molto strana, perche diventa ogni momento del giorno...
3.- alegre 4.- arrabbiata 5.- tranquilla	(...) a volte è alegre altre volte è arraviata, ma generalmente è tranquila.
6.- male 7.- frequente 8.- potrei 9.- del'	Così sono molto felice benchè le mie amiche mi dicano che sono male per cambiare frequente mente di forma di essere, potrebbe dire più di me, ma adesso no ho molto tempo per farlo so dirò che sono una tifossa fervente del'italiano, e non sarò felice, felice a finire l'idioma.

Alunno n° 34

Profesor del grupo	Tesisas
1.- qualcuno 2.- specie 3.- da	Fisicamente io non sono un ragazzo bello per la mancanza di questa bellezza mi fa trovare qualcuno cose che possono essere speciale da me.
4.- faccio 5.- piace	Mi piace parlare con la gente che conosco quando posso aiutare tento di farlo. La sincerità è una cosa importantissima per me per quello non mi piace che la gente sia ipocrita con me.
6.- sonno 7.- lo ho	Non sono speciale per scegliere amici perchè sono pochi gli amici che lo ho, ma quelli

8.- sonno	che sonno \emptyset miei amici loro sono molto importante nella mia vita.
9.- important	
10.- \emptyset mia vita	Mi piace la libertà, disegnare e guardare la TV \emptyset mia vita è semplice senza problemi per questo domando la stessa cosa quando la gente mi trova. Semplicità e sincerità sono le cose che voglio per me.
11.- sincerit	
12.- so	

Alumno n° 35

Profesor del grupo	Tesisas
1.- farci	Le mie prossime vacanze saranno molto emozionati perché farei un viaggio con tutti i miei amici
2.- il	
	Prima di viaggiare andrò a comprare cose che siano necessarie per un viaggio bello.
3.- il	Io e i miei amici andremo a un luogo più emozionanti, a una spiaggia vergine.
4.- più	
5.- s. g. ia	
6.- di la	In questi tipi di luoghi non ci sono molte persone, per quello noi potremo fare feste e conosceremo un'altra faccia di la diversione.
7.- una	Sono molto sicura che io avrò una esperienza differente.

Alumno n° 36

Profesor del grupo	Tesisas
	Io vivo in Naucalpan
1.- \emptyset miei	\emptyset Miei fratelli sono più giovani di me
2.- no	Mi piace la scuola (...) restare con miei noni
	Mi dispiace essere malata, arrivare tardi a qualsiasi luogo.

Alumno n° 37

Profesor del grupo	Tesisas
1.- starò	Perche starò a Puerto Vallarta, nella spiaggia vedendo al mare.
2.- g. ia	
3.- al	Mangierò uno pesce al "mojo" d'allo grandissimo e un bichiero di birra, per la notte andrò a ballare e checherò una ragazza bruna capelli neri, magra e l'inviterò a nuotare a spiaggia e andremo a i archi (...) le farò una lunada nella spiaggia, avrà fuoco e
4.- uno	
5.- bichier	
6.- per	
7.- checherò	
8.- i. ag. ia	
9.- a i	

10.- spiaggia 11.- avrà	musica tranquilla
----------------------------	-------------------

Alumno nº 38

Profesor del grupo	Tesistas
1.- nell'	Sono studentessa nell'università
2.- altura	(...) la mia altura é 1.60 mts
3.- \emptyset miei	\emptyset miei occhi sono grandi di colore nero
	(...) il mio sorriso é una cosa che si ricorda da me (...) e non sono facile di dimenticare. Con rispetto alla morale sono una ragazza molto difficile nel senso dei sentimenti...
	(...) sono arrabiata per qualuna cosa insignificante (...)

Alumno nº 39

Profesor del grupo	Tesistas
1.- da	lo faccio la solita vita da scapolo
2.- dello	Sono sicuro dello che voglio, sono tranquilo...
3.- tranqui	
4.- trove	Mi piace viaggiare a posti verdi dove si trove un bosco...
5.- é	Il mio ritratto fisico penso che é piú o meno cosi
6.- la 7.- nera 8.- abbondante	(...) la sopraciglia nera e abbondante

Alumno nº 40

Profesor del grupo	Tesistas
1.- piú	Se vincessi una grossa somma di denaro sarebbe piú difficile scegliere cosa farei, ma credo che la seguente sia
2.- la	
3.- sia	
4.- que	Se potessi comprare tutto quello che sempre ho voluto, comprerei una casa che non fosse vicina di nessun'altra (...)
5.- di	
6.- gli	Dopo, comprerei tutti i libri che bisogno (...) e gli leggerei tutti, pensando sempre compartirgli con i miei amici.
7.- potresti	Altra cosa importante sarebbe pagare un corso di italiano (é chiaro che ancora lo bisogno come potresti vedere).

**TESIS CON
FALLA DE CALIGEN**

Alumno nº 41

Profesor del grupo	Tesisas
1.- la	(...) sempre ho voluto andare per l'Europa...
2.- il	(...) la mia sorella e il mio fratello...
3.- comp[er]remo	Compraremo li biglietti da viaggio la prossima settimana, anche verremo dove arriveremo prima, e poi li posti che visiteremo.
4.- li	
5.- da	
6.- verremo	
7.- arriveremo	
8.- li	
9.- le mi	
10.- i	
11.- la	Le mie mamma farà il viaggio per visitare i suoi amiche, ma la mia sorella e io faremo più cose. Andremo al mare, ballaremo conosceremo molto ragazzi e lo meglio di tutto e(...)
12.- ball[er]remo	
13.- molt[is]mi	
14.- lo	
15.- il	
16.- verrà	
17.- di	
18.- a	Perche il mio fratello verrà a suoi amici. Ah! Ma non é detto dove andremo di vacanza.
19.- la	
20.- aspetaremo	
21.- inter[er]remo	
21.- inter[er]remo	Avremo da fare molte cose, dovremo comprare vestiti, mangieremo di tutto, visiteremo i posti d'interes, conosceremo le tradizione di questi paesi.

La mayoría de los errores reportados en la tabla izquierda son, como ya se ha mencionado, a nivel de ortografía, morfosintaxis, desconocimiento del léxico, etc

Los errores arriba enlistados muestran claramente las estrategias que los estudiantes ponen en funcionamiento en su proceso de aprendizaje para irse acercando cada vez más a la competencia que tiene un hablante nativo, es decir: simplificación, hipergeneralización y transferencia. A lo largo de este aprendizaje existen diferentes estadios con un sistema bien definido para cada uno de ellos. Y si bien lo que se espera es que los errores sean transitorios, la experiencia demuestra que no siempre sucede así, como es el caso de nuestros alumnos.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

En las pruebas analizadas hemos podido verificar errores típicos de todos los niveles, es decir, errores residuales relacionados con conocimientos previos que han llegado a fosilizarse, lo que provoca serios problemas de comunicación en lo escrito.

Asimismo, hemos podido constatar, primero que los profesores corrigen el error, como ya se ha mencionado, a nivel de palabra y no a nivel de frase u oración, lo que permitiría al alumno, si así se hiciera, contextualizar el error, reflexionar acerca de éste, y por último haría posible la retroalimentación alumno-profesor que no se da en la actualidad con los exámenes finales, pero que sería muy conveniente realizar incorporándola como parte obligatoria del programa.

Como ha quedado de manifiesto en las pruebas analizadas, los profesores al momento de corregir se centran sobre todo en los errores morfológicos o léxicos, puesto que éstos son más fáciles de identificar. Sin embargo, creemos que los errores sintácticos, pragmáticos y socioculturales son aquellos en que mayor cuidado se debe poner: es por eso que insistimos en la necesidad de controlar también estos aspectos, para que la competencia de los alumnos sea completa desde el punto de vista comunicativo y no sólo lingüístico. La corrección a nivel de frase y/u oración permite aclarar las relaciones sintagmáticas (concordancia, verbo+preposición, conectores al interior de la frase, etc.); en cambio, si sólo se corrige a nivel de palabras, no se está diciendo al alumno en dónde radica el error por él cometido. Por ejemplo: en el caso del alumno nº 33, corregir "male" o "potrebbe", ¿qué sentido tiene si la palabra corregida está completamente aislada de su contexto?

A este propósito Ruiz Iglesias aclara:

en lugar de la habitual práctica de corregir errores y escribir la forma correcta para que el alumno observe el modelo, la labor del profesor es inducir por variadas vías el reconocimiento del error y la búsqueda de corrección; para ello puede hacer anotaciones al margen de los borradores hechos por los alumnos y colocar por ejemplo: ortografía (sin escribir la palabra correcta), oscuridad en la idea, ambigüedad en el referente, falta de informatividad, etc.¹⁶

Una idea para facilitar al profesor la corrección de los textos y al alumno la comprensión de sus errores, sería la elaboración de una simbología común a todos los

¹⁶ M. Ruiz Iglesias. *Didáctica del enfoque comunicativo*. 1999, Instituto Politécnico Nacional, México, p. 158.

profesores que contenga algunas especificaciones para indicar que se trata de un error local para indicar ausencia de algún elemento dentro de la frase Ø, para indicar errores de concordancia, ▲ etc.

Nuestra propuesta va en el sentido de que, en vez de pedir que los alumnos escriban un texto con un mínimo dado de palabras, se les solicite un número determinado de párrafos, según el nivel de que se trate, aproximándose, en los niveles más avanzados, a la redacción de un ensayo breve. Se debe insistir ante los profesores que es necesario desarrollar en los alumnos la capacidad para redactar textos completos como práctica en el salón de clases y en las tareas en casa. De hecho es una de las sugerencias que los propios alumnos hacen en las encuestas. Esto serviría, también, para preparar a los estudiantes que deseen presentar los exámenes de certificación del idioma italiano de las universidades de Perugia y Siena a un desempeño adecuado en la sección escrita de dicho examen.

Por otra parte, constatamos que la evaluación de los escritos es totalmente subjetiva, en cuanto no hay parámetros claros que indiquen lo que se está evaluando, si es la pertinencia del tema, uso del léxico adecuado, ortografía, etc. Todo esto se deja a la discreción de cada profesor, lo que provoca una gran disparidad en los puntajes asignados a cada escrito. Para obviar tales inconvenientes se necesita establecer criterios lo más precisos posibles y puntajes que resulten claros para el profesor que evaluará tales escritos y para los alumnos. Por lo tanto, sugerimos que se elabore un esquema de corrección que indique los aspectos que se deben evaluar y la escala de valores para cada uno de ellos. Como ejemplo, presentamos la siguiente tabla de elementos a evaluar, que el profesor del grupo puede modificar o ajustar para las tareas durante el semestre, de acuerdo con los aspectos que desee enfatizar y dependiendo del nivel que esté impartiendo: en los niveles básicos (100 horas) puede atribuir mayor puntaje a ciertos aspectos como ortografía, corrección morfosintáctica, etc. y ser menos estricto con la riqueza lexical o la extensión; en cambio en niveles intermedios (200 horas) y avanzados (300) pondrá mayor cuidado en las otras competencias.

Sin embargo, este esquema debería ser respetado por todos los profesores tanto en los exámenes parciales como finales a fin de evitar subjetividad en los puntajes asignados para esta habilidad.

A continuación se proponen dos esquemas o tablas de evaluación, a manera de ejemplo, que contienen los parámetros y valores considerados para la P.E.

TABLA DE ELEMENTOS A EVALUAR PRODUCCIÓN ESCRITA

Tabla de evaluación	Escaso De 1 a 4	Insuficiente De 5 a 9	Suficiente 10	Bueno De 11 a 13	Óptimo De 14 a 15
Ortografía y puntuación					
Longitud del escrito					
Corrección morfosintáctica y puntuación					
Uso de registro apropiado al tema					
Riqueza lexical					
Claridad de exposición					
Coherencia y Cohesión					
Pertinencia al tema					
Logro del objetivo comunicativo					

Valor total

Bandas de puntuación de los aspectos valorados en la producción escrita. (valor total de esta parte: 15 puntos)

Organización y desarrollo de los contenidos 20%

3 puntos	<input type="checkbox"/> ideas claras y relevantes <input type="checkbox"/> muy buena división del texto en párrafos <input type="checkbox"/> buen uso de conectores <input type="checkbox"/> texto correctamente coheso y coherente
2 puntos	<input type="checkbox"/> algunas ideas claras y relevantes <input type="checkbox"/> buena división del texto en párrafos, aunque hay párrafos mal divididos <input type="checkbox"/> uso adecuado de conectores, aunque hay errores de uso <input type="checkbox"/> texto coheso y coherente en líneas generales, pero con errores de contenido
1 punto	<input type="checkbox"/> ideas poco claras

	<ul style="list-style-type: none"> ● estructuración en párrafos inadecuada ● mal uso de conectores ● texto poco coheso y coherente
--	---

Corrección lingüística 50%

5.5 – 7.5	● sintaxis, léxico, morfología y ortografía correctas
3-5	● sintaxis, léxico, morfología y ortografía suficientemente correctas, pero con errores
0-2.5	● gran gama de errores en el uso de la sintaxis, léxico, morfología y ortografía

Riqueza lingüística 30%

3.5 – 4.5	● lenguaje propio del nivel y de la tarea, con gran variedad de estructuras y vocabulario
2-3	● lenguaje limitado para el nivel y el desarrollo de la tarea; repite estructuras y vocabulario
0-1.5	● lenguaje muy limitado para el nivel y el desarrollo de la tarea; estructuras y vocabulario significativamente pobres y repetidos

En relación al programa en sí, consideramos de suma importancia que se establezcan los tiempos, en horas y porcentajes, que se dedicarán a desarrollar esta habilidad a lo largo de las 100, 200 y 300 horas de que consta el curso. La corrección de errores debe ir también en ese sentido, es decir, el profesor debe tener claro no sólo cuáles son los errores propios de la interlengua de sus alumnos, sino diferenciar los errores propios de un nivel de aquellos que se heredan de niveles previos. Esto le proporcionará información sobre las reglas que aún no han sido sistematizadas y a su vez poder insistir en los puntos débiles donde los alumnos están fallando.

Asimismo, quisiéramos exponer, brevemente, algunas recomendaciones específicas para la enseñanza de la escritura en el salón de clases, basándonos en lo expuesto por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas:¹⁷

- Partir de la idea que el desarrollo de un texto escrito implica un cierto tiempo (fase de planificación, textualización y revisión) y tener presente este hecho cuando se solicita a los alumnos la elaboración de un escrito;

¹⁷ F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 1998, Ed. McGraw-Hill Interamericana, México, pp. 175-176.

- Plantear la enseñanza y la práctica de la escritura dentro de contextos comunicativos reales;
- Promover la creación de contextos cooperativos (coescritores, coeditores y copublicadores);
- Enseñar distintos tipos de géneros y estructuras textuales insistiendo en los aspectos funcionales;
- Plantear ejercicios de modelado de forma adecuada. Por ejemplo, a partir de modelos escritos, sugerir ejercicios de reescritura, ampliación, descripción, personificación, etc.;
- Cambiar la forma de entender la evaluación de la P.E, dejar atrás el papel de juez-calificador que atiende a los productos y aspectos más simples de la escritura, sustituyéndola por la de un colaborador-dialogante y guía, que centre su actividad evaluativa en los procesos.

7.4 Conclusiones

Resulta evidente que sin un referente curricular claro, las actividades de evaluación pierden enormemente su razón de ser y corren el riesgo de convertirse en prácticas que privilegien el aspecto administrativo sobre lo académico. Careciendo de un marco conceptual las prácticas evaluativas pueden, incluso, reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda la riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dado que la habilidad de producción escrita es una actividad compleja, pues se trata de un proceso cognitivo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, impresiones, etc.) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales concretos, es necesario implementar prácticas en el salón de clases orientadas a desarrollar subprocesos y estrategias determinadas encaminadas al desarrollo de esta capacidad y no avocarse solamente a competencias de bajo nivel y reglas o convenciones de organización tales como puntuación, ortografía, morfosintaxis.

Capítulo VIII

Propuesta de actividades para el desarrollo de la habilidad de producción escrita en los cursos de plan global de italiano en el CEI – Acatlán

8.1 Introducción

Después de presentar la situación actual del Depto. de Italiano de la ENEP-Acatlán en general y a la enseñanza de la P.E. en particular, en este último capítulo se tratará de formular algunas propuestas concretas para que nuestros alumnos puedan mejorar su producción escrita en general y en italiano como lengua extranjera, en particular.

En primer lugar, nos cuestionamos hasta dónde podemos llegar con nuestros estudiantes, es decir, qué nivel de lengua podemos esperar que adquieran o dominen una vez que han terminado el curso. La respuesta, sin embargo, es complicada por tratarse de la P.E. en lengua extranjera, y sobre todo debido a que muchos de los alumnos llegan, sin que sea siempre su culpa, con deficiencias que vienen arrastrando desde la educación primaria. Para resolver este problema nos hemos basado en las pruebas de Certificación de las Universidades italianas de Siena y Perugia que podemos considerar como un parámetro que marque objetivos expresados. Después de un atento análisis de las mismas, así como de los errores de la P.E. de nuestros alumnos, sus motivaciones y aspiraciones (encuesta), de los materiales didácticos que tenemos a disposición y del total de horas de enseñanza del idioma en nuestra institución, hemos llegado a la conclusión que no podemos pretender que superen niveles más allá del CILS 2 o del CELI 3. Si para resolver adecuadamente una prueba de CILS 2 o un CELI 3 es necesario conocer y manejar algunas competencias fundamentales, luego entonces, sobre estas competencias se basará nuestra enseñanza.

Además de las estructuras previstas en el CILS nivel 1¹ el alumno, para aprobar el CILS 2, deberá conocer los siguientes aspectos morfosintácticos:

- conjugación de la forma activa y reflexiva de verbos regulares e irregulares en los siguientes modos y tiempos: *indicativo passato remoto, trapassato prossimo, futuro semplice e anteriore; congiuntivo presente e imperfetto; condizionale passato;*

¹ *Genere e numero dei nomi, degli aggettivi qualificativi, uso dell'articolo determinativo e indeterminativo, coniugazione della forma attiva e riflessiva dei verbi regolari, di alcuni verbi irregolari di uso frequente nei modi e nei tempi: indicativo presente, passato prossimo, imperfetto; infinito; imperativo; condizionale presente, uso dei verbi ausiliari e modali, pronomi personali, riflessivi e relativi, aggettivi e pronomi possessivi, dimostrativi, interrogativi, uso più frequenti delle preposizioni semplici e articolate, la frase semplice e la frase complessa, etc.*

- *uso dei verbi impersonali e modali;*
- *comparativo e superlativo dell'aggettivo;*
- *numerali y ordinali;*
- *pronomi combinati;*
- *particelle pronominali;*
- *pronomi e aggettivi indefiniti;*
- *avverbi di giudizio e di dubbio (los más frecuentes);*
- *uso delle preposizioni semplici e articolate;*
- *la frase semplice: frasi volitive al congiuntivo, all'indicativo e all'infinito;*
- *la frase complessa: frasi coordinate disgiuntive, conclusive, correlative, frasi subordinate finali (implicite y esplicite), consecutive (esplicite), comparative, condizionali (ipotesi reale), concessive (all'indicativo).*
- Uso apropiado de las conjunciones más frecuentes y de los modos y tiempos verbales usados en este tipo de oraciones.

El CELI no establece las estructuras morfosintácticas que el alumno debe conocer para aprobar los niveles, sólo menciona, *grosso modo*, lo que el candidato debe saber hacer para escribir un texto: narrar brevemente usando de 120 a 180 palabras en forma simple coherente y correcta sucesos personales, describir figuras y situaciones, además de relatar aspectos y problemas de interés general.

La siguiente pregunta es: ¿qué técnicas deberán conocer para producir los tipos de textos previstos en estos exámenes? Además, ¿están conscientes de los procedimientos lógicos necesarios para llevar a cabo la composición de un texto escrito?

8.2 Competencias lingüísticas y técnicas necesarias para producir textos escritos

8.2.1 Competencia ortográfica

Para producir un texto que no impacte negativamente al lector, es necesario que la grafía sea legible y, sobre todo, los errores ortográficos sean mínimos. Y no es completamente cierto

el dicho “el italiano se lee como se escribe”, aun cuando es también cierto que no presenta dificultades ortográficas características de otras lenguas, como puede ser el francés, inglés o alemán, etc. Considerando que nos dirigimos a un público hispanohablante, sería oportuno mencionar sólo los casos de más contraste, dejando de lado las reglas ortográficas que son iguales en ambas lenguas.

Las dificultades ortográficas más importantes del italiano son las consonantes dobles y los grupos “ci-chi, ce-che, gi-ghi y ge-ghe, gn, gl”, los cuales requieren una grafía en las dos lenguas. Para los hispanohablantes es difícil también distinguir los sonidos entre “b” y “v”, “s” y “z” y, por consiguiente, escribirlos correctamente.

No hemos tomado en consideración la competencia de la grafía, puesto que las dos lenguas utilizan el mismo alfabeto y los mismos signos de puntuación, excepto los de exclamación e interrogación y la letra ñ.

Las técnicas más usadas para mejorar la ortografía son el dictado, los crucigramas, el copiado de textos y la localización de los errores.

El *dictado* puede servir para ayudar a los alumnos a distinguir, seleccionar y reproducir sonidos que presentan problemas ortográficos. Es aconsejable, dado que los alumnos lo realizan con gusto, presentarlo como si fuera un desafío personal y por lo mismo proponer la autocorrección o la corrección en parejas.

El *crucigrama* es una forma emotiva para llamar la atención de los alumnos sobre la ortografía de las palabras. Es una técnica que se basa principalmente en el juego y por lo mismo es aceptada por los alumnos.

El *copiado* de textos, realizado como una reflexión ortográfica y no mecánicamente, es una forma de autodictado. El alumno lee un sintagma o una frase y posteriormente trata de escribirlo verificando la ortografía paulatinamente. No es muy aceptado por los alumnos, ya que lo consideran un ejercicio aburrido e inútil; por lo tanto es necesario explicar la finalidad de esta técnica antes de aplicarla.

La *localización de los errores* permite localizar cualquier tipo de desviación de la norma y por este motivo se puede aplicar también para los errores ortográficos. Es una técnica muy bien aceptada, debido a la relación que se crea entre profesor y alumno, y además permite sustituir los famosos “subrayados en rojo” por un desafío personal.

Otra técnica que permite aprender esta competencia de una manera divertida es la de estimular el uso del laboratorio lingüístico. Mediante este medio, relativamente moderno, se puede dar el dictado sin que los alumnos lo rechacen, como sucede frecuentemente con el uso de medios tradicionales. Los alumnos, ubicados en las cabinas, escuchan una grabación mediante los audifonos y escriben el dictado, que puede ser un texto completo o solamente algunas palabras que presenten dificultades gráfico-fonéticas. Es muy importante que la corrección se realice en un ambiente alegre y no competitivo y sobretodo que no cree resentimiento: podrá ser realizada individualmente por el mismo alumno o mediante el intercambio de hojas o utilizando un proyector de cuerpos opacos o un video preparado para ese fin. El laboratorio es mucho más estimulante para ejercitar el dictado debido a 1.- la novedad del medio con el cual se realiza, 2.- la claridad de la recepción que da seguridad al alumno, 3.- la forma autónoma con la que trabaja el alumno que no se siente intimidado al equivocarse: encerrado en su cabina se siente seguro y no experimenta el temor de hacer el ridículo frente a los compañeros y al profesor.

No hemos mencionado todavía la importancia que tiene la puntuación en un texto escrito. Los dos códigos lingüísticos, el español y el italiano, aunque similares entre sí, presentan algunas diferencias a este respecto. Los alumnos llegan a los cursos de idiomas con un cúmulo de informaciones y conocimientos resultado de la prolongada asistencia escolar, por lo que será inútil insistir mucho en el uso de los signos de puntuación en todos aquellos casos en los cuales ambas lenguas se comportan de la misma manera. Por el contrario sería pertinente hacerlos reflexionar en los puntos en los cuales no hay dicha similitud. La diferencia más visible radica seguramente en el uso del signo de interrogación y del signo de exclamación, que se escriben en español al principio y al final de cada frase, mientras que en italiano sólo al final de la misma. Otros puntos disímiles son, por ejemplo, el uso de la coma que cambia en la repetición intensiva de adverbios: *cammina lento lento* (italiano), camina lento, lento (español); el uso de los dos puntos que en italiano es particularmente frecuente cuando entre dos casos se ve una conexión sintáctica de causa-efecto, aunque sea minimamente perceptible: *non vado al cinema: sono stanco*, en español no voy al cine: estoy cansado.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la división en sílabas de las palabras que en algunos casos presenta diferencias notables entre las dos lenguas. Cuando el primer elemento de un grupo consonántico es una *s*, ésta forma parte de la sílaba siguiente: *di - stru - zio - ne*; *mae - stro*. Las consonantes dobles se separan: *fat - to*; *cas - sa*; etc.

8.2.2 Competencia morfosintáctica

Esta competencia es la que permite al estudiante unir palabras entre sí para formar frases o períodos. En esta fase se trabaja, normalmente, la clasificación del tipo de palabras, es decir, de acuerdo con la nomenclatura de la gramática tradicional, si pertenecen a la categoría de sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos, artículos, etc. El objetivo es crear en los alumnos la competencia necesaria para que puedan conocer cómo se indican el género, el número y las conjugaciones verbales (auxiliares, gerundios, formación de los tiempos compuestos, etc.), las relaciones pronominales, etc. Esta competencia incluye también saber construir oraciones complejas usando la coordinación, la subordinación, los conectores, etc.

En la selección de las estructuras morfosintácticas es importante, según P. Balboni², distinguir entre reglas aprendidas para usarlas y aquellas que se adquieren solamente a nivel de reconocimiento para poder comprender. Un ejemplo podría ser el conocimiento del *passato remoto*: es indispensable que los alumnos reconozcan este tiempo verbal, pero es inútil pedirles a un nivel intermedio que lo sepan usar, debido a que, aunque es ampliamente usado en narraciones literarias (novelas, cuentos, etc.), lo es menos en textos narrativos tipo diario o crónica.

La adquisición de esta competencia es importante porque, como explica G. Martín Vivaldi³ con respecto a la enseñanza de las reglas gramaticales: “Todo en la vida es norma. Desde el hombre hasta el mineral, todo lo que existe está sometido a un orden. La anarquía no conduce a nada: esteriliza”.

Pero no debemos limitarnos a la enseñanza de “un conjunto de reglas muertas, rígidas, sin vida”⁴, sino enseñar el uso de las mismas tratando de hacerlas lo más agradable

² Cfr. P. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, 1998, UTET, Torino, p. 45.

³ G. Martín Vivaldi, *Curso de redacción*, 1982, Paraninfo, Madrid, p. 14.

⁴ *Ibidem.*, p. 14.

posible a los alumnos. Una manera de hacer más dinámica la clase, en el momento de una reflexión gramatical, es dejar que el alumno “descubra” las reglas (método inductivo). Resulta motivante, tanto para los alumnos como para el profesor, lograr reconocer, mediante la observación y el razonamiento, la norma que parece estar escondida en un enunciado y aplicarla en el momento de producir un escrito. La inducción pone en movimiento el hemisferio derecho del cerebro activando la memoria profunda y la adquisición: cuando un estudiante descubre por sí mismo un mecanismo que reglamenta una función de la lengua, lo memoriza y logra usarlo más fácilmente para su propio provecho.

Siguiendo las indicaciones de P. E. Balboni⁵, las técnicas adecuadas para poder adquirir la competencia morfosintáctica son: localización de errores, inclusión, inserción, exclusión, juegos en esquemas, crucigramas, técnicas de manipulación, llenado de espacios, opción múltiple, transformación de género, paráfrasis, seriación y secuenciación.

La *localización de los errores*, de la cual ya hemos hablado anteriormente (cap.8.2.1), es una técnica útil para trabajar diferentes competencias, como la ortográfica, la morfosintaxis, etc.

La *inclusión* es la técnica que pide a los estudiantes ordenar en forma homogénea los elementos que les son presentados en forma caótica. Por ejemplo, se pueden presentar en desorden verbos, nombres, adjetivos etc. y solicitar al estudiante que los organice por categoría o por número (singular/plural). Esto sirve para reflexionar sobre la lengua y es una forma amena de trabajar en grupos.

La *inserción* es la manera de presentar en orden casual las palabras para que el alumno las ordene en forma correcta con un significado lógico. Otro tipo de inserción, un poco más complicado, es cuando se divide en dos una serie de frases, y éstas se escriben en dos columnas de forma desordenada; el alumno debe, mediante una línea o mediante números, unir el inicio y el final de cada frase.

La *exclusión* es una técnica apta para estimular la reflexión en el aspecto morfosintáctico de la lengua. Se presenta un conjunto de elementos lingüísticos entre los cuales existe uno que no es igual a los demás, como podría ser una palabra en singular en

⁵ P. E. Balboni, *Ibid.*, pp. 131-192.

medio de otras en plural. Los alumnos deben descubrir al intruso y reflexionar, en este ejemplo, en la forma del plural de la lengua italiana.

Juegos de mesa (en esquemas): un clásico es la lotería gramatical en la cual se preparan unas cartulinas que pueden contener, por ejemplo, formas verbales, y cuando el profesor llame “la primera persona del copretérito del verbo ir” los alumnos que tengan esta forma en su cartulina tienen que señalarla creando pares, trios, etc. Se puede jugar también dominó, por ejemplo uniendo el artículo determinativo con el sustantivo que encuentran en la tarjeta. Los alumnos aceptan de muy buen agrado este tipo de ejercicios con los cuales refuerzan elementos gramaticales de forma placentera y motivante.

Las *técnicas de manipulación* son aquellas actividades en las cuales se pide a los alumnos sustituir una forma con otra o de cambiar de masculino a femenino, del presente al pasado, del singular al plural, etc. Sirven para focalizar la atención del alumno sobre un punto morfológico específico. Aún siendo un ejercicio bien aceptado por los alumnos, según la teoría de Krashen⁶ sólo aporta un aprendizaje superficial y temporal y no influye en la adquisición profunda del conocimiento.

La técnica de *llenar espacios (cloze)* ayuda a trabajar sobre diferentes aspectos de la lengua, entre ellos el morfosintáctico. Las palabras faltantes son escogidas con un fin didáctico preciso: pueden ser verbos, artículos, etc. Si este ejercicio se utiliza sólo para verificar un elemento mínimo gramatical no resulta motivante porque no requiere de una gran creatividad por parte del alumno.

La *opción múltiple*, siendo un ejercicio utilizado para verificar la comprensión de un texto, se puede adaptar para ejercitar o verificar los conocimientos morfosintácticos de los alumnos. Este tipo de ejercicios es aceptado por los estudiantes y es de fácil corrección, pero requiere una larga y compleja fase de preparación.

La *transformación de voz*, consiste por ejemplo en transformar una frase de la voz pasiva a activa o viceversa. Es un ejercicio útil para hacer énfasis sobre las estructuras morfosintácticas de la lengua, pero es una actividad que los estudiantes consideran aburrida y poco productiva. Una motivación podría darse explicando los aspectos pragmáticos del

⁶ Cfr., P. Balboni, *Ibid.*, p. 164.

ejercicio, es decir quién dice “qué”, en la forma activa, quién dice “qué” en la forma pasiva, enfatizando la diferencia de relevancia informativa.

La *paráfrasis* es una actividad que presupone, partiendo de un texto, la creación de uno nuevo que contenga el mismo significado cambiando las palabras y las estructuras. Es una actividad que se puede utilizar tanto en los niveles básicos como en los niveles avanzados, aclarando que la longitud y la dificultad irán de acuerdo al nivel. En los niveles avanzados los alumnos tienen ya un conocimiento más profundo de la lengua y es muy útil porque requiere de muchas modificaciones morfosintácticas, por ejemplo: eliminación del discurso directo, el uso de sinónimos, de pronombres, etc.

8.2.3 Competencia léxica y semántica

Es la competencia que permite la comprensión, memorización y organización de palabras, distinguiendo el nivel de significado primario (denotación) del secundario (connotación). La encuesta aplicada a nuestros alumnos (pregunta 20) nos indica que la falta de léxico es considerada un factor de dificultad determinante para realizar una buena P.E.

La competencia léxico-semántica no se refiere solamente al uso del diccionario para encontrar el significado preciso de una palabra, sino que consiste en saber escoger, entre las tantas acepciones, la que ubicada en ese contexto expresa precisamente lo que queremos decir. Comprende también saber reconocer, interpretar y usar el léxico específico, como el usado por los políticos, los doctores, los deportistas, etc. En esta categorización es importante subrayar el léxico de los jóvenes, que hablan un tipo de argot que solamente aquellos que pertenecen a ese grupo pueden interpretar y utilizar adecuadamente.

Hemos seleccionado algunas técnicas que consideramos adecuadas para adquirir y reforzar la competencia léxico-semántica, por ejemplo el crucigrama, el acoplamiento de la palabra con su definición, la constelación, los juegos de mesa, la memorización de rondas infantiles y poesías, además de la perífrasis, la paráfrasis, la poesía estructurada, el uso del cartel, el *ranking* y el llenar espacios.

El *crucigrama*, ya presentado para adquirir y reflexionar sobre la competencia ortográfica, puede ser útil también para la competencia morfosintáctica y la léxico-semántica.

El *acoplamiento de palabras-definición*. En una columna se coloca una lista de términos y en otra sus definiciones en forma desordenada, los alumnos deberán unir las dos columnas.

La *constelación*, se basa en los campos semánticos. El profesor escribe en el pizarrón o en una hoja de papel una palabra que representa la “palabra base” de la cual salen, como patas de araña, las palabras que de ella derivan como asociación de ideas. Esta actividad presupone una gran creatividad y libertad por lo que es del agrado de los alumnos.

Los *juegos de mesa*, de los cuales ya hemos hablado para la competencia morfosintáctica, pueden también ser útiles en la adquisición y como refuerzo mnemónico del léxico. Por ejemplo, el juego de la oca sobre una plantilla de una ciudad, de una fábrica, de una casa, etc. es muy útil para memorizar nombres, adjetivos, etc.

La *memorización de rondas infantiles y poesías* es un excelente ejercicio para el enriquecimiento del léxico y para la fijación de estructuras morfosintácticas.

La *perífrasis* es fundamental, dado que es una frase corta que aclara el significado de una palabra y ayuda a sustituirlo. Se puede presentar como un juego. Al contrario de la técnica del acoplamiento, donde se dan todos los elementos necesarios para resolver el ejercicio, en la perífrasis se da la definición de una palabra por ejemplo “hombre que roba” y el alumno tiene que escribir la palabra correspondiente “ladrón” o viceversa.

La *paráfrasis*, ya mencionada anteriormente, es útil también para resolver problemas de léxico. De hecho, para reescribir un texto se tienen que usar sinónimos, antónimos, hiperónimos, locuciones idiomáticas, etc.

La *poesía estructurada*, útil principalmente para los niveles avanzados, sirve para reflexionar sobre el significado connotativo de las palabras para luego poderlas agrupar en campos semánticos. Involucra emotivamente a todo el grupo. Se elige un tema para todos, se divide la clase en grupos para que escriban una poesía en cinco versos. 1- la primera palabra debe ser un sustantivo que indica el tema; 2- se eligen dos adjetivos que ilustran el tema; 3- se escogen tres verbos en tercera persona que predicen algo sobre el tema; 4- se escribe una oración libre que resuma lo expuesto anteriormente; 5- se escribe una palabra o un sinónimo o un contrario de la palabra escrita en el primer verso.

El *cartel*: nos referimos, específicamente, al uso del cartel léxico-situacional (en la estación, en una oficina, en un mercado, etc.), es decir, aquellos en los cuales están escritos o pueden agregarse los nombres relativos a los objetos representados.

El *ranking* se refiere a “la colocación de una sucesión jerárquica”⁷. Se da una serie de oraciones o palabras relativas a un texto que se está analizando. Los alumnos deben indicar la primera oración o palabra más idónea para describir o comentar el texto, luego cuál es la segunda, la tercera, etc.

El *llenado de espacios*, ya analizado anteriormente, es útil también para trabajar con diferentes áreas de vocabulario.

8.2.4 Competencia textual

Es la competencia que permite reconocer y producir textos coherentes y cohesivos en el plano lógico-semántico, de acuerdo con las características de los diferentes géneros textuales⁸. Hasta este momento hemos visto las competencias indispensables para escribir un buen texto, siempre relacionadas a la corrección gramatical. La competencia textual, en cambio, requiere de un salto de calidad, es decir, se logra cuando se empieza a concebir la relación que existe entre ideas y enunciados. Por lo tanto es necesario, para expresar las propias ideas, redactar enunciados que sean coherentes y cohesivos entre sí. Para G. Pallotti, una buona competenza linguistica porta nella scrittura ad organizzare il contenuto innanzitutto in unità informative omogenee e queste in pacchetti logico-concettuali più ampi, ma non giustapposti, bensì organizzati in modo coerente⁹.

La cohesión relaciona semánticamente las frases de un texto y está estrechamente ligada a la dependencia gramatical y a las normas de una lengua, tales como la concordancia, género, número, formas verbales, pronombres, etc. y precisamente por su naturaleza es observable. Los conectores, a su vez, permiten la cohesión del discurso y tienen la función de unir los enunciados, los párrafos y los segmentos de un discurso. Por este motivo es

⁷ Cfr. P. Balboni, *Ibid.*, p. 174.

⁸ Cfr. P.E. Balboni, *Op. Cit.*, p. 45.

⁹ “Una corretta competenza linguistica conleva, in la scrittura, a organizzare il contenuto, primero, en unidades informativas homogéneas y éstas, a su vez, en paquetes lógicos-conceptuales más amplios, pero sin yuxtaponerlos, sino más bien organizándolos de forma coherente.” G. Pallotti (a cura di), *Scrivere per comunicare*, 1999, Bompiania, Milano, p. 23.

importante detenernos y crear un momento de reflexión sobre su uso durante el periodo de aprendizaje, sobre todo en los aspectos contrastivos de la lengua, sin detenernos demasiado en aquellas estructuras que son iguales en las dos gramáticas. Por ejemplo: en español la frase “Cuando llegue a Roma te escribo una postal” requiere del uso del subjuntivo, en cambio en italiano “quando” utiliza el modo indicativo, en tiempo presente o futuro, “quando arriverò (arrivo) a Roma ti scriverò (scrivo) una cartolina”.

La coherencia, precisamente porque se refiere a los componentes profundos del texto, no puede ser observada claramente. Por lo tanto podemos hablar de un texto coherente cuando la integración entre los significados de los enunciados y la situación extralingüística alcanza un buen resultado. Anna Ciliberti define la coherencia como “le relazioni di significato delle frasi di un testo con gli aspetti esterni ad esso, cioè con la situazione in cui la lingua viene usata”¹⁰.

Una buena técnica didáctica para representar la coherencia de un texto es el uso de esquemas, diagramas o cuadros sinópticos, que permitan ver el mapa profundo de un texto.

Otras técnicas idóneas para que los estudiantes puedan reconocer y ejercitar la coherencia y la cohesión son: síntesis de un texto, búsqueda y relación de pronombres y de conectores, reordenación de diálogos, caricaturas, párrafos, textos, ideación de textos, resúmenes, apuntes, seriación y secuenciación.

La *síntesis de un texto* desarrolla la capacidad de jerarquizar la información. Es una técnica que actúa en el plano cognitivo y consiste en eliminar aquellos periodos, oraciones, sintagmas que no son esenciales para el desarrollo del texto. En la síntesis se utilizan las mismas oraciones del texto, sin modificarlas.

La *búsqueda de pronombres y de conectores* es útil para reforzar el conocimiento de los mecanismos de cohesión y referencia. Una posibilidad es pedir al estudiante que una cada pronombre con su referente o que lo subraye y escriba a su lado. Para los conectores se puede solicitar que reconozcan el tipo de relación que representan en un contexto específico. Por ejemplo, el caso de “perché” que puede indicar ya sea la causa o el fin.

¹⁰ “Las relaciones de significado de las frases de un texto con los aspectos externos del mismo, es decir, con la situación en la cual se usa la lengua.” A. Ciliberti. *Manuale di glottodidattica*, 1994. La Nuova Italia, Firenze, p. 212.

El *cuadro sinóptico o esquema* nos permite trabajar en la comprensión profunda y reflexionar en la estructura del texto. Se pide a los alumnos que organicen la información de manera esquemática a partir de las ideas principales de cada párrafo.

En la *reordenación de las partes de un diálogo*, se transcriben frases de un diálogo en forma desordenada y se pide a los alumnos que las ordenen correctamente.

La *reordenación de diálogos de caricaturas* es parecido al anterior. Las caricaturas pueden ser presentadas en forma desordenada con sus respectivos diálogos. Se relaciona con la coherencia del texto.

La *reordenación de párrafos* es una técnica útil para trabajar los indicadores meta-comunicativos (en primer lugar, por lo tanto, etc.) El alumno deberá enumerar en orden de secuencia los párrafos presentados de forma casual.

La *reordenación de textos* es una actividad en la cual se presentan textos autónomos pero relacionados, como por ejemplo un intercambio de correspondencia. Los alumnos deberán indicar la correcta sucesión de los diferentes textos. Sirve para ejercitar la sucesión temporal y/o lógica y la coherencia.

La *programación de textos* sirve para trabajar en la organización textual, sobre todo para ejercitar la coherencia. Es la producción del famoso “esquema”, es decir la secuencia de ideas que servirá como guía para la redacción de un texto.

El *resumen* requiere, en primer lugar, de la comprensión de los núcleos informativos así como de su jerarquización; después se selecciona qué información recortar y luego se decide qué tipo de secuencia se dará a la información restante para su reformulación. Es una técnica que opera a nivel cognitivo y es muy compleja. A diferencia de la síntesis, en esta técnica se pide al alumno reescribir el texto con palabras propias pero manteniendo el sentido del mismo.

La *redacción de notas* es una técnica personal que se basa en la audición o en la lectura; se trata de reconocer los puntos clave considerados más importantes.

8.2.5 Competencia pragmática

Se refiere a la capacidad de utilizar de manera eficaz diferentes tipos de lenguaje (los diferentes códigos) de acuerdo con los factores del contexto situacional, para lograr que los

objetivos de la comunicación sean correctamente comprendidos por el destinatario. Para los alumnos de LE es importante adquirir esta competencia, porque facilita ya sea la decodificación como la codificación de los mensajes. Hasta hace pocos años, la lingüística consideraba como unidad mínima de análisis el enunciado; en la actualidad, la gramática textual considera todo el texto integrado en una situación. Por ejemplo en la oración “que hora es? Serán las 3”, “serán” de acuerdo con la gramática textual no indica un tiempo gramatical sino una incertidumbre de un hecho. El significado de la frase no depende, por lo tanto, solamente de su contorno lingüístico, sino también de la situación extralingüística en que está insertado. Desde el punto de vista de la P.E. este enfoque es de un gran valor pedagógico porque nos permite considerar cualquier escrito como un “acto total de comunicación”¹¹ terminando con el estéril gramaticalismo tradicional.

La competencia pragmática no está regida por reglas estrictas y, justamente por esto, es difícil de enseñar y adquirir. Por ejemplo, en una solicitud de empleo, la redacción debe ser realizada de forma tal que despierte el interés en el jefe del personal para que considere que ha encontrado la persona idónea a sus necesidades, mientras que si uno quiere escribir una carta a sus padres solicitándoles dinero, hará hincapié en sus sentimientos, etc.

8.2.6 Competencia extralingüística

Para poder producir un texto escrito, además de las competencias morfosintáctica, ortográfica, léxico-semántica y pragmática, hay que conocer también los aspectos interculturales, las diferencias entre las culturas mexicana e italiana. De hecho, dejar mensajes, escribir cartas personales o tarjetas de felicitaciones, requiere del conocimiento de los aspectos interculturales propios de cada país. Por ejemplo, un italiano es muy conciso cuando escribe un mensaje o una postal a sus amigos, mientras que para un mexicano es una falta de cortesía ir inmediatamente al grano. El desconocimiento de la competencia intercultural puede causar, en ocasiones, una cierta molestia e incompreensión en el interlocutor.

¹¹ Cfr. G. Martin Vivaldi, *Op. Cit.*, p. 75.

8.3 Sinergia entre lectura y escritura

No se puede separar la habilidad de la escritura de la lectura. De hecho aprender a leer correctamente permite al alumno reflexionar sobre:

- la tipología textual: saber reconocer las características de los géneros textuales (narrativo, descriptivo, etc.) le servirá como modelo para su producción escrita;
- la estructura morfosintáctica de la lengua;
- el significado y uso del léxico en ese preciso contexto;
- la extrapolación de los elementos pertinentes que permite desarrollar la capacidad de observación. Por ejemplo, averiguar en qué época y en qué ambiente se lleva a cabo una acción, quiénes son los protagonistas, cuál es el registro lingüístico que utilizan, qué función confían a sus actos lingüísticos, etc.
- La estructura profunda del texto. Si el alumno, leyendo un texto, es capaz de identificar el tema, la idea central, las ideas esenciales y las relaciones que existen entre ellas, habrá desarrollado una capacidad que le será útil también al momento de producir textos escritos.

8.4 Reflexiones sobre el proceso lógico para la composición

Hemos hablado de las competencias necesarias para producir un texto escrito en LE. Sin embargo, quisiéramos introducir un nuevo argumento. ¿Cuáles son los pasos que un alumno debe seguir al momento de realizar una composición escrita? Consideramos de suma importancia que el alumno tome conciencia, por un lado, de las operaciones que debe llevar a cabo tanto en LE como en su propia lengua, y de las fases del proceso de creación de un texto, por el otro. Según M. Della Casa¹² el proceso lógico para la composición pasa a través de varias fases:

8.4.1 Definición de la tarea

Los tres parámetros necesarios para escribir un texto son: el argumento (¿sobre qué voy a escribir?), el destinatario (¿para quién escribo?) y el objetivo (¿qué me propongo?). Estos

¹² M. Della Casa, *op. cit.*, pp. 157-396.

tres pasos definen el marco que delimitará el proceso de composición.

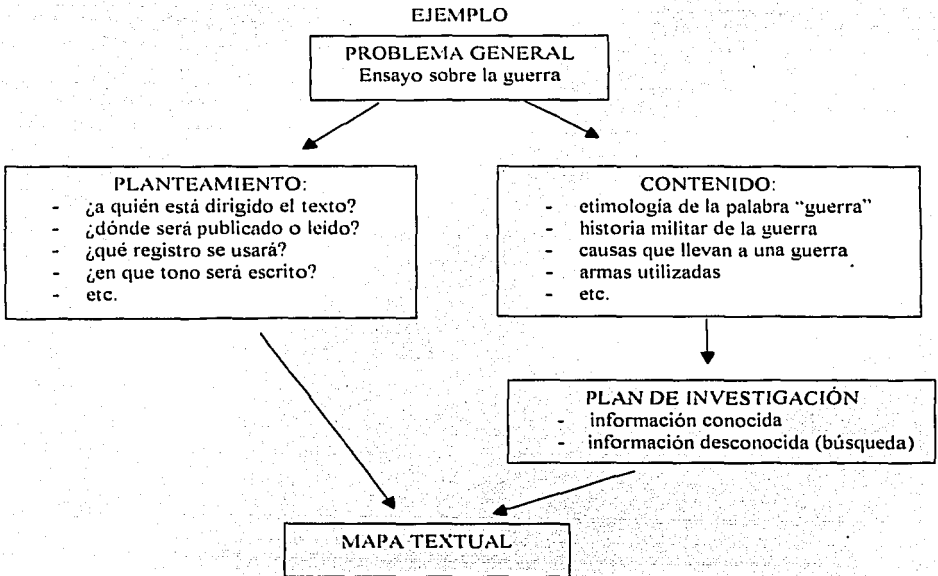
8.4.2 La ideación

La elaboración de las ideas tiene una importancia fundamental en el proceso de la escritura. En esta fase, el alumno debe ser capaz de definir la meta que quiere alcanzar y de construir un itinerario resolutivo eficiente para poder solucionar el problema (*problem solving*).

El primer paso es definir el *punto de partida*, es decir el tema. Luego sigue el *planteamiento general* (finalidad), o sea informar a un determinado público cuáles son las características del tema elegido. El siguiente paso es confirmar *lo que se sabe* sobre el tema, y si nuestros conocimientos no son suficientes, se pasa al *plan de investigación* el cual se puede concebir como una red de interrogantes construida mediante el análisis del problema: la formulación de preguntas ayuda a conocer la dirección de nuestra investigación. La primera investigación se debe realizar en el propio archivo mental, y si nuestros datos no son suficientes, se intentan otros métodos de investigación.

La siguiente fase es la de *los mapas textuales*, que son, en realidad, los esquemas de análisis relativos al tema que queremos tratar. Estos esquemas prefiguran los problemas-tipo que se tienen que examinar cuando se observa un argumento con una perspectiva particular. Por ejemplo, un mapa textual que se refiere a la descripción de una guerra será redactado con base en las siguientes preguntas: ¿cuándo y dónde se desarrolló la guerra XXX? ¿cuáles fueron las causas que la motivaron? ¿cómo se desarrolló? ¿qué armas fueron utilizadas? etc.

A continuación presentamos en forma esquemática lo examinado hasta este momento:



8.4.3 La estructuración

Para estructurar un texto son necesarias las siguientes operaciones:

- **Selección:** consiste en sopesar el material a disposición y elegir lo que sirve para llevar a cabo la tarea.
- **Organización:** consiste en agrupar las unidades y relacionarlas entre sí. Es el momento que nos permite pasar de una lista a un conjunto ya estructurado.
- **Redacción del plano discursivo:** consiste en poner en orden un esquema de puntos que se quieren tratar, según el orden de exposición que tendrán en el discurso

8.4.4 La redacción de un texto

Significa dar forma lingüística al proyecto de escritura: dar a los contenidos una forma discursiva. Este proceso no es una simple extensión lingüística, dado que, al momento de redactar, empieza nuevamente la actividad de idear, estructurar y planificar. La unidad mínima de la redacción de un texto es el párrafo que se caracteriza por la unidad de significado, es decir por la cohesión.

En esta fase hay que cuidar, también, la cohesión entre los diferentes párrafos utilizando diversas estrategias, como usar adecuadamente los conectores; enlazarse al párrafo anterior mediante frases de diferentes tipos; insertar frases de transición, etc.

8.4.5 La revisión

La posibilidad de revisión del texto es una de las cosas que distinguen la comunicación oral de la escrita, y es una actividad compleja, ya que interviene en diversos niveles de competencia.

M. Della Casa¹³ sugiere empezar por situar *el problema*, es decir, verificar si el texto es congruente con los objetivos trazados: por ejemplo, si el texto informativo realmente informa y si corresponde a los parámetros del tipo textual que se quiere producir. El profesor deberá enseñar a los alumnos qué y cómo tienen que revisar en el texto final:

1. **Contenidos.** Los contenidos deberán ser claros, completos, pertinentes, coherentes, equilibrados y guardar una jerarquía informativa. El alumno deberá formularse preguntas como: ¿los datos y las ideas son pertinentes al tema? ¿las ideas están escritas de manera clara? ¿los párrafos se suceden lógicamente? etc.
2. **Organización** (división en párrafo, cohesión). Se puede pensar en preguntas como: ¿la subdivisión y la unión de los párrafos es correcta? ¿el párrafo introductorio está bien planteado y cierra bien? ¿el discurso sería más claro cambiando el orden de los párrafos? etc.
3. **Forma lingüística** (corrección gramatical y estilo homogéneo). ¿Las frases están bien construidas? ¿están bien escritas las palabras? ¿la puntuación es correcta?

¹³ M. Della Casa, *Ibid.*, p. 383.

4. **Léxico** (apropiado al contexto). ¿Las palabras elegidas quieren decir efectivamente lo que se quiere transmitir? ¿se está utilizando el registro adecuado?

8.5 Reflexiones

Una vez analizadas las competencias y técnicas idóneas para el aprendizaje de la P.E. en LE, además de las reflexiones sobre el proceso lógico de la composición, ha llegado el momento de entrar de lleno en el tema que nos interesa: desarrollar en los alumnos de italiano de la ENEP Acatlán capacidades cognitivas que luego les permitirán escribir textos no sólo en L2 sino también en su lengua materna y estar en condiciones, si así lo desean, de presentar y aprobar la prueba de producción escrita del examen de Certificación del CILS 2 o del CELI 3.

Como primera medida, se propuso al Consejo Técnico de la Escuela incrementar a seis niveles los cursos de italiano, es decir, aumentar de 250 a 300 horas, dado que el Departamento y por consiguiente el CEI (Centro de Enseñanza de Idiomas) consideran que 300 horas son el tiempo mínimo necesario para que los alumnos puedan adquirir las competencias básicas de una lengua que les permita comunicarse, oralmente y por escrito, con hablantes nativos. Basándonos precisamente en esta propuesta de horas, se propone que cada nivel dure 100 horas, tiempo que corresponde a dos semestres. Por lo tanto, el nivel básico dura dos semestres; el nivel intermedio comprende 100+100 hrs., es decir 4 semestres; el nivel intermedio-superior se cubre con 100+100+100 hrs. de clase, o sea 6 semestres. No se trata de una elección casual, sino de una larga reflexión por parte de todo el Departamento de Italiano acerca del proceso enseñanza-aprendizaje.

De hecho, los últimos estudios de psicolingüística demuestran que no existen personas no inteligentes, sino tiempos diferentes durante el aprendizaje, es decir ya se ha demostrado que cada quien aprende respetando sus propios tiempos. Es por esto que nos pareció importante dar una oportunidad a aquellos que necesitan mayor tiempo para interiorizar los conocimientos adquiridos y aplicar el examen final de cada nivel después de las 100 horas correspondientes a cada nivel y no después de las primeras 50 horas, correspondientes a cada semestre.

Reflexionando sobre el tiempo real que los alumnos dedican a la lengua, pensamos que era mejor profundizar más algunos argumentos (gramaticales, léxicos, textuales, etc.) que dar muchas nociones en forma rápida y superficial, con el riesgo, como se puede ver en el análisis de errores presentado en el cap. VII, de crear confusión y no adquisición.

De todas estas reflexiones nació la necesidad de proponer, para la habilidad de la P.E., objetivos nuevos que puedan guiar a los estudiantes en la adquisición de las diversas técnicas que les permitan superar los problemas ya mencionados.

8.6 Propuesta de actividades, relativas a la P.E., para las primeras 100 horas de clase (primero y segundo semestre)

En las primeras 100 horas, nivel básico, hemos pensado desarrollar las funciones identidad y actividades cotidianas divididas en los siguientes dos temas:

- conocer personas;
- tiempo libre.

Por lo que se refiere al desarrollo de la habilidad de P.E. en estas primeras 100 horas, los alumnos deberán redactar textos expresivos–descriptivos; expresivos–narrativos y expresivos–argumentativos (ver cap. IV), en los siguientes géneros y tareas:

- a) llenar cuestionarios y/o formatos simples en los cuales se solicita información personal como identidad, estudios, profesión, trabajo, domicilio, intereses etc.;
- b) redactar cartas de presentación con un léxico y una estructura elemental, cartas personales dirigidas a amigos y conocidos y cartas formales para solicitar información;
- c) elaborar pequeñas notas, en cualquier medio de información, con las cuales se busca amigos por correspondencia en LE;
- d) escribir tarjetas postales;
- e) elaborar mensajes dirigidos a conocidos o colaboradores sobre temas cotidianos de trabajo o de convivencia, mensajes enviados entre alumnos sobre temas de vida cotidianos, mensajes que contengan instrucciones para ubicarse en el espacio;
- f) redactar tarjetas de invitación para reuniones, eventos;
- g) escribir justificaciones de ausencia, retardos o enfermedades.

En estos textos se les pide que hablen de sus experiencias personales y, por lo tanto, no tendrán que recurrir a apoyos externos.

Se desarrollará la competencia ortográfica relativa al conocimiento de las relaciones gráfico-fónicas principales, es decir la “b” y la “v”; “ch”; “gh”; etc. Para esto se puede pensar en ejercicios estructurales, como los mencionados anteriormente (dictados, localización de los errores, etc.) para que los alumnos se acostumbren a reconocer y usar las reglas ortográficas del italiano.

La competencia morfosintáctica que nos permitirá alcanzar nuestro objetivo debe cubrir: la concordancia, el presente, la introducción del ante-presente (*passato prossimo*) y del copretérito indicativo (*imperfetto*) de los verbos regulares e irregulares de uso más frecuente, y las preposiciones simples y articuladas en su uso más frecuente. Además, en estas 100 horas los alumnos conocerán el uso del imperativo en el registro informal, la forma de cortesía usando el condicional, el uso del presente indicativo con función de futuro.

Para adquirir estos aspectos morfosintácticos son muy útiles los ejercicios estructurales (localización de errores, inserción, inclusión, etc.) y las técnicas lúdicas ya mencionadas (ver cap. 8.2.2) que permiten al alumno aprender divirtiéndose.

En cuanto a la competencia léxico-semántica, los alumnos deberán tener conocimientos también de algunos conjuntos léxicos adecuados a las situaciones previstas. Se introducirá el uso del diccionario bilingüe, para que el alumno vaya adquiriendo la capacidad de encontrar las palabras adecuadas al contexto, a reconocer el género, la categoría de pertenencia, la regularidad o no de los verbos, etc.

Para el desarrollo de la competencia textual podemos usar los ejercicios de reordenamiento de frases de un diálogo para darle una secuencia lógica, o bien la presentación de las partes de un párrafo en forma desordenada, etc., para que el alumno reflexione sobre el uso de los conectores, limitándonos a los de adición, contraste y alternativo. La cohesión se logra también mediante el uso de las anáforas gramaticales (en esta parte nos limitaremos al uso de los pronombres personales y directos), que se aprende con ejercicios de tipo búsqueda y relación pronombre-referente.

Generalmente todos estos tipos de ejercicios están presentes en los manuales que hemos analizado, si bien las competencias que se quieren desarrollar no están explicitadas, es decir, no es claro a que tipo de competencia están haciendo referencia. Al final de estas primeras 100 horas los alumnos deberán saber escribir un texto breve, no muy complejo, pero en el cual las ideas estén expresadas en forma coherente y cohesiva de forma tal que la lectura del mismo resulte clara. Los alumnos deberán utilizar la frase simple, las coordinadas y las subordinadas temporales y causales. Si nuestras actividades se limitan a estos ejercicios no habremos aportado nada nuevo al respecto, dado que el proceso de la P.E. como tal todavía no ha sido enfrentado: no se han presentado, hasta el momento, actividades enfocadas al proceso (a excepción, tal vez, de la técnica de reordenamiento). Por ejemplo, no hemos propuesto actividades de tipo:

- reflexión sobre el tipo de texto y el género que se quiere producir (se puede hacer a través de la lectura; ver 8.3 de este trabajo);
- reflexión sobre el destinatario;
- reflexión sobre el objetivo;
- jerarquización de ideas, etc.

Por lo que en el siguiente apartado analizaremos en forma práctica unas actividades que incluyen también una reflexión sobre los procesos de composición.

8.6.1 Ejemplo de actividades para la producción de un texto escrito, de tipo expresivo.

Consigna: Escribe una carta dirigida a un amigo en la cual se hablará de las vacaciones pasadas.

COMPETENCIAS	ASPECTOS	PROCEDIMIENTO
SINTÁCTICA/ ORTOGRÁFICA	Puntuación.	Dar una carta breve omitiendo los signos de puntuación para que el alumno los coloque de manera que resulte un texto coherente.

LÉXICO-SEMÁNTICA	Uso del léxico adecuado a la situación prevista: vacaciones.	Presentar dos o tres textos que contengan el léxico previsto. Completar una carta en la cual se hayan eliminados palabras-clave relativas al tema.
MORFOSINTÁCTICA	Conocimientos de concordancia (sujeto-verbo: nombre-adjetivo); pronombres personales, uso de conectores de secuencia temporal: uso del tiempo presente y los tiempos pasados; uso de las preposiciones (simple y articulada).	Presentar ejercicios de llenado: ejercicios de ordenamiento; de manipulación.
PRAGMÁTICA	Registro informal: frases de inicio y de despedida.	Presentar textos de cartas informales para reflexionar sobre las formulas.
TEXTUAL	Mantenimiento de la organización textual a nivel de coherencia.	Presentar los párrafos de una carta en forma casual y que los alumnos los enumeren en orden de secuencia.

REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS LÓGICOS DE LA COMPOSICIÓN	PROCEDIMIENTO	
	PROFESOR	ALUMNOS
ESQUEMA TEXTUAL	Presentar el modelo de una carta informal para realizar la reflexión en clase. Preguntar: ¿qué aparece en una carta?: fecha, frases de entrada y de despedida, desarrollo de un tema, etc.	Los alumnos contestan verbalmente a las preguntas.
DEFINICIÓN DE LA TAREA	Preguntar sobre el tema, el destinatario (un amigo) y el objetivo (narrar un periodo de mi vida).	Los alumnos contestarán por escrito a cada pregunta.
IDEACION	Definir el argumento con preguntas de tipo: ¿cómo, cuándo y dónde pasé mis vacaciones? ¿qué personas conocí? ¿qué ciudades, lugares visité? ¿qué acontecimientos divertidos sucedieron? ¿Hubo contratiempos?: ¿cómo transcurrió mi tiempo libre? etc.	Los alumnos contestaran en forma individual o en pequeños grupos.

ESTRUCTURACIÓN	Organizar las ideas en un esquema: MIS VACACIONES Contexto (fecha, lugares, duración, etc.) Protagonistas Viajes (transporte, horarios, duración del viaje, paradas, etc.) Ciudades o lugares visitados (museos, obras de arte, restaurantes, etc.) Tiempo libre (reuniones, discotecas, etc.). El profesor verificará que los alumnos hayan llegado a tal esquema.	Los alumnos ordenarán las respuestas a las preguntas anteriores para obtener un esquema.
REDACCIÓN DEL TEXTO	El profesor sólo ayudará en caso de dudas.	Los alumnos producirán una carta.
REVISIÓN	Trabajar en clase las estrategias de revisión adecuadas al texto propuesto	Se seleccionará una carta y la revisión se hará de manera colectiva usando un retroproyector.

8.6.2 Ejemplo de actividades para la producción de un texto escrito de tipo argumentativo

Consigna: Ayer faltaste a tu clase de idioma. Escribe una nota a tu maestro/a, justificando tu ausencia.

COMPETENCIAS	ASPECTOS	PROCEDIMIENTO
ORTOGRÁFICA	Las dobles consonantes.	Dictar el texto de una justificación por falta. En la evaluación enfatizar las consonantes dobles.
LÉXICO-SEMÁNTICA	Uso del léxico adecuado a las situaciones previstas.	Presentar textos que contengan el léxico previsto. Los alumnos resuelven ejercicios de llenar espacios y/o, dando los elementos necesarios, completan el texto (en este caso la justificación).

MORFOSINTÁCTICA	Conocimiento de los tiempos verbales adecuados a la situación, conectores temporales y causales; ubicación en el espacio y en el tiempo y el uso adecuados de los adverbios.	Ejercicios de inclusión; seriación y secuenciación; técnicas de manipulación y llenado de espacios.
PRAGMÁTICA	Uso del registro formal de las convenciones de la LE necesarias para lograr los objetivos previstos.	Presentar varios ejemplos de justificación por falta y reflexionar con los alumnos sobre el uso de las fórmulas.
TÉXTUAL	Mantenimiento de la organización textual a nivel de coherencia y cohesión.	Presentar un texto donde se quitan los conectores y se pide a los alumnos completarlo.

REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS LÓGICOS DE LA COMPOSICIÓN	PROCEDIMIENTO	
	PROFESOR	ALUMNOS
ESQUEMA TEXTUAL	Presentar una justificación por falta similar a la que queremos que los alumnos produzcan. Preguntar: ¿qué aparece en una justificación formal? Fecha, frases de entrada y de despedida, frases argumentativas, etc.	Los alumnos contestan verbalmente a las preguntas.
DEFINICION DE LA TAREA	Preguntar sobre el tema (tipo de justificación), el destinatario, el objetivo (justificarse por algo que pasó).	Los alumnos contestan por escrito a cada pregunta.
IDEACION	Definir el argumento con preguntas de tipo: ¿cuándo y cuánto tiempo estuviste ausente? ¿por qué motivo o circunstancia? Elementos que apoyen la justificación.	Los alumnos, trabajando en pequeños grupos, contestan a las preguntas.
ESTRUCTURACION	Organizar las ideas en un esquema: JUSTIFICACIÓN POR FALTA Hechos (qué y cuándo sucedió) Duración (cuánto tiempo duró) Motivos que causaron tu falta	Los alumnos ordenarán las respuestas a las preguntas anteriores para obtener un esquema.

	Argumentos que lo sustenten Elementos que corroboren la argumentación. El profesor verificará que los alumnos hayan llegado a tal esquema.	
REDACCIÓN DEL TEXTO	El profesor sólo ayudará en caso de dudas.	Los alumnos, divididos en grupos, producen el texto de una justificación.
REVISIÓN	Trabajar en clase las estrategias de revisión adecuadas al texto propuesto.	Se selecciona uno o más textos para revisarlos de manera colectiva con la ayuda de un retroproyector.

8.7 Propuesta de actividades para las segundas 100 horas (tercero y cuarto semestre)

En estos dos semestres, en las actividades de P.E., pensamos dar mayor énfasis a la función de narrar eventos reales y/o imaginarios, divididos en los siguientes géneros:

- biografía y anécdotas personales;
- historias reales y/o imaginarias;
- disculpas y /o justificaciones.

Para esta fase proponemos los siguientes textos y tareas:

- cartas para disculparse, rehusar o aceptar una invitación, agradecer;
- escritura de un diario;
- llenado de formularios para inscribirse a una escuela, pedir permiso de estadía en un país, solicitud de trabajo, abrir una cuenta en el banco, etc;
- breves textos/narraciones imaginarias (fábulas, cuentos, trama de novelas, etc.);
- reseñas de películas, artículos de periódico, breves narraciones literarias;
- breve textos de opinión sobre programas de TV o espectáculos teatrales.

En esta etapa, queremos que los alumnos escriban principalmente textos expresivo-argumentativos, narrativos, narrativo-descriptivos.

No será necesario volver a presentar la reglas ortográficas, sino más bien reforzarlas, a través de ejercicios creados para ese fin, sin olvidar la importancia que tiene la corrección, siempre y cuando nos permita reflexionar sobre la lengua.

Para redactar estos textos, el alumno necesita profundizar el conocimiento y manejo de los tiempos verbales que le permitirán moverse en el espacio temporal (presente, antepresente, copretérito, antecopretérito, pretérito perfecto) incluyendo la concordancia de los tiempos compuestos en todas sus excepciones. En este segundo bloque de 100 horas se tendrán que trabajar los conectores temporales, de causa-efecto y de continuidad, de manera tal que los alumnos puedan producir frases subordinadas temporales, causales, finales, consecutivas y comparativas. Asimismo, se deberá reforzar el uso de los pronombres combinados y relativos, de las preposiciones simples y articuladas, y profundizar en los elementos anafóricos y catafóricos. Por ejemplo, buscar el referente de pronombres demostrativos, relativos, personales, adverbios de lugar, adjetivos posesivos, etc. Se deberá ver también la frase pasiva; el español no usa la frase pasiva con la misma frecuencia que el italiano, lo que crea en los alumnos un problema, puesto que logran reconocerla pero no reproducirla. Otro tema gramatical a tratar en estas 100 horas es el discurso directo e indirecto, puesto que es necesario para transcribir un mensaje oral.

Sería recomendable, en esta etapa, que el profesor empezara a utilizar la traducción interlingüística como ejercicio para hacer reflexionar a los alumnos sobre la estructura de la lengua meta.

En esta fase se podrá reflexionar también sobre la sinonimia y los significados retóricos. Por ejemplo, la palabra "*secondo*" cambia de significado y de clase gramatical, según el contexto en que aparece:

- Aspettami un *secondo*
- Mario è arrivato *secondo*
- *Secondo* te, chi vincerà la Coppa del mondo?
- Non è *secondo* a nessuno!¹⁴

Para tratar estos aspectos de la competencia léxica, el profesor se puede apoyar en las técnicas antes señaladas para la perifrasis y paráfrasis. A este respecto puede ser divertido para los alumnos inferir el significado de algunas frases hechas, descubrir su

¹⁴ "Espérame un segundo / Mario llegó segundo / Según tú, ¿quién ganará la Copa del Mundo?/ No es inferior a nadie".

historia y en qué contexto son usadas, de manera tal que tenga una visión más completa de cómo se comunican los italianos.

En esta categoría podemos insertar también los eufemismos o los juegos de palabras. Para la competencia textual es importante profundizar en el uso de los elementos anafóricos y catafóricos de la oración, la concordancia en los tiempos compuestos y la secuenciación de párrafos. Este resultado se puede lograr si procedemos por pasos: se comienza con la oración simple para luego alcanzar la estructura compleja, enriquecida con elementos de coordinación y subordinación que se van desarrollando en una cadena de expansión e integración de acuerdo a la longitud que se quiera dar al escrito.

Como ejemplo de actividades para este nivel, hemos escogido un resumen y un texto narrativo-expresivo.

8.7.1 Ejemplo de actividades para la producción de un texto de tipo informativo

El resumen, al ser una versión reducida de un texto, no pertenece a ninguna tipología textual, y de hecho P. Balboni¹⁵ lo menciona como una técnica. Sin embargo, consideramos que es importante enseñar cómo redactarlo, porque los alumnos aprenden a reflexionar sobre las particularidades de un texto escrito, aprenden a diferenciar entre ideas principales y secundarias, en suma, desarrollan capacidades cognitivas que luego les permitirán escribir textos de manera autónoma.

El resumen es una técnica que opera tanto a nivel cognitivo como lingüístico. De hecho, para realizarlo es necesario comprender los núcleos informativos: reconocer la idea central, identificar la información principal separándola de la secundaria, jerarquizar la información¹⁶, decidir qué elemento de la información seleccionada quedará en el resumen y cuál será excluido; seleccionar el tipo de secuencia que se usará para organizar los núcleos informativos, y por último, redactar el texto final.

La construcción del nuevo texto necesita de cuatro operaciones fundamentales:

¹⁵ P. Balboni, *op. cit.*

¹⁶ Una buena forma es la de hacer resúmenes “escalonados”, es decir, primero un resumen extendido, luego uno más corto y otro aún más breve, hasta alcanzar el límite de lo resumible sin omitir la información principal.

1. ordenar la información elegida de acuerdo a un criterio preciso. Puede ser el establecido por el autor o se pueden introducir algunas modificaciones para que el resumen quede más claro o más personal;
2. condensar la información utilizando hiperónimos, o generalizaciones;
3. parafrasear utilizando, cuando es posible, sinónimos o sustitutos;
4. unir los elementos necesarios para lograr que el texto sea coherente y cohesivo.

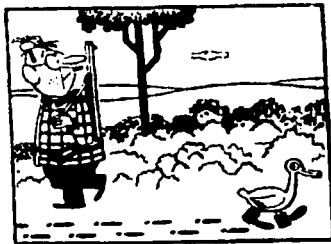
La última fase es la revisión. El nuevo texto debe compararse con el original para verificar:

- que la información esté bien relacionada entre sí, para que el texto sea comprensible también para aquel que no ha leído el original;
- que especifique de dónde se tomó la información, el autor, la fuente etc.;
- que sea fiel al texto original, es decir, que incluya toda la información esencial del autor sin comentarios y opiniones personales;
- que la extensión sea menor del texto original. De hecho, un resumen debe tener una longitud del 25% o menos del original¹⁷.

8.7.1.1 Elaboración práctica de un resumen

- **Cómo captar la idea central del texto.** Por lo general, en nuestros cursos, cuando se debe tocar el tema del resumen, lo que hace el profesor es entregar un texto y pedir al alumno que busque la idea principal, pero no le dice cómo hacerlo, simplemente le da la instrucción. De aquí nuestra propuesta para la elaboración práctica de un resumen. A manera de ejemplo, presentamos la siguiente actividad: se entrega al alumno una caricatura que debe observar atentamente y leer los enunciados presentados abajo para poder decidir cuál de todos contiene o engloba la idea esencial de la caricatura.

¹⁷ Cfr., *Ibid.*



- a) Un uomo con la giacchetta a quadri e un fucile a tracolla osserva un'anatra che cammina con gli stivali.
- b) Un cacciatore si sorprende vedendo un'anatra con gli stivali.
- c) Le anatre hanno imparato a ingannare i cacciatori usando i loro stessi trucchi.
- d) Un'anatra che usa gli stivali e lascia le impronte lungo il sentiero che percorre il cacciatore¹⁵.

¿Cómo puede el alumno darse cuenta de cuál es la opción correcta? ¿qué debe tomar en cuenta para resolver el asunto? Primero debe reconocer que se trata de un chiste (en este caso la imagen tiene un sentido humorístico) y luego reconocer que todas las opciones describen elementos que, efectivamente, pueden observarse en la imagen; sin embargo, la opción **C** es la más completa porque expresa la idea esencial que la caricatura comunica, mientras que las otras opciones se centran sólo en los detalles.

Por supuesto que este tipo de actividad se puede llevar a cabo también con textos escritos. Para captar la idea central del texto, es útil apoyarse en el título y subtítulo, así como una lectura rápida del contenido, sin detenerse en los detalles y contestar a preguntas tipo:

1- Qual è il titolo dell'articolo?

2- Che significato ha la parola XXXXX in questo contesto?

¹⁵ A) un hombre con chamarra a cuadros y una escopeta observa a un pato que camina con botas; B) un cazador se sorprende cuando ve un pato usando botas; C) los patos han aprendido a engañar a los cazadores con recursos similares a los que ellos usan; D) un pato que usa botas va dejando huellas en el camino de un cazador.

3- Qual è il tema del testo?¹⁹

- Cómo identificar la información principal y separarla de aquella que no es relevante.

Por información principal se entiende aquella que es esencial para la comprensión de la idea central del texto, en cambio la información secundaria es aquella de la cual se puede prescindir (en el resumen) sin perder la sustancia del texto. En general, se eliminan ejemplos, detalles, comparaciones, aclaraciones, descripciones analíticas, conceptos o palabras que el autor utiliza como apoyo a sus afirmaciones. Por ejemplo, para exponer la idea central de la caricatura antes mencionada, no es importante decir que en la imagen hay un árbol, arbustos, una nube; se trata de detalles que podrían eliminarse sin afectar en nada el mensaje que quiere comunicar la imagen.

Otro ejemplo con el uso de un texto escrito podría ser el siguiente: el primer párrafo del artículo "L'inquinamento chimico"²⁰ de Domenico Garelli publicado en la revista *l'ivere nello spazio*. Se subrayan las ideas esenciales:

L'inquinamento chimico consiste nell'alterazione dell'ambiente naturale, e in particolare dell'acqua e dell'aria per mezzo di sostanze estranee che, anche in piccole dosi, ne variano le caratteristiche fisiche e chimiche. Su scala mondiale, e per l'aspetto che ci riguarda, ha importanza soprattutto l'inquinamento atmosferico.

Molti procedimenti industriali, specialmente chimici, possono introdurre nell'atmosfera sostanze inquinanti più o meno dannose: ma il danno e il pericolo possono essere limitati ed eliminati da appropriati mezzi tecnici (filtri, depuratori, ecc.)²¹

En un primer momento se procede a transcribir las ideas principales:

1. ¿qué es la contaminación ambiental?
2. ¿qué la produce?

¹⁹ ¿Cuál es el título del artículo? / ¿qué significado tiene la palabra *pericolo* en este contexto? / ¿cuál es el tema del texto?

²⁰ Tomado de G. Pittano, *Conoscere la lingua*, p. 658.

²¹ "La contaminación química consiste en la alteración del ambiente natural, y en particular del agua y del aire, por medio de sustancias extrañas que, también en pequeñas dosis, varían las características físicas y químicas. En escala mundial, y por lo que nos concierne, sobretodo tiene importancia la contaminación atmosférica. Muchos procedimientos industriales, especialmente los químicos, pueden introducir en la atmósfera sustancias contaminantes más o menos dañinas; pero el daño y el peligro pueden ser limitados y eliminados a través de apropiados medios técnicos (filtros, depuradores, etc.)."

El texto entonces quedaría así: “L’inquinamento chimico consiste nell’alterazione dell’ambiente naturale. Sostanze estranee ne variano le caratteristiche. Su scala mondiale è importante l’inquinamento atmosferico. I procedimenti industriali possono introdurre nell’atmosfera sostanze inquinanti. I danni possono essere limitati ed eliminati”. En el texto las palabras: “e in particolare dell’acqua e dell’aria, per mezzo di; che, anche in piccole dosi, ne; e per l’aspetto che ci riguarda, ha importanza soprattutto; molti; specialmente chimici,; piú o meno dannose; da appropriati mezzi tecnici (filtri, depuratori, ecc.)” son elementos que complementan y/o aclaran las dos ideas principales arriba mencionadas y por lo tanto no son esenciales.

- **Como construir un nuevo texto.** Una vez encontradas las ideas principales, éstas se organizan para redactar un nuevo texto más corto y sucinto, es decir, un resumen. El alumno debe leer nuevamente las oraciones subrayadas y decidir si se respeta el mismo orden del texto original, y posteriormente parafraseará la información en el orden escogido, cuidando de no alterar las ideas del autor.

Así como están ordenadas las frases arriba mencionadas, se puede hablar de una síntesis, sin embargo, cortando y parafraseando el texto podríamos llegar a un resumen, como por ejemplo:

“L’ambiente naturale viene alterato da sostanze che, variandone le caratteristiche, provocano l’inquinamento chimico. L’inquinamento atmosferico può essere limitato o eliminato”²².

En la primera parte sólo se parafraseó cambiando una frase de activa a pasiva, en la segunda se eliminó la causa de la contaminación (procedimientos industriales) y se hizo énfasis en la posibilidad de limitar los daños atmosféricos.

8.7.2 Ejemplo de actividades para la producción de un texto narrativo-expresivo

Consigna: Escribe en tu diario algunas experiencias personales ocurridas en un día especial poniendo especial cuidado a la secuencia

²² --El ambiente natural es alterado por sustancias que, al variar sus características, provocan contaminación química. La contaminación puede ser limitada o eliminada”.

COMPETENCIAS	ASPECTOS	PROCEDIMIENTO
ORTOGRÁFICA	Repaso de dificultades ortográficas.	Dictado de un texto (un diario) con la ayuda de material grabado.
LÉXICO- SEMÁNTICA	Uso del léxico adecuado a la situación.	Presentar imágenes para unir las con las palabras correspondientes: ejercicio de lluvia de ideas a través de palabras sugeridas por el profesor.
MORFOSINTÁCTICA	Conocimiento de los tiempos verbales que permitan moverse en el tiempo, los conectores temporales, de causa - efecto y de continuidad, pronombres combinados, puntuación, etc.	Presentar las oraciones de un diario de manera desordenada. Los alumnos las ponen en orden temporal. Ejercicios de llenado de espacios donde hay que insertar los conectores y los tiempos verbales correctos.
PRAGMÁTICA	Diferencias de registro, léxico, estructura entre varios textos escritos con finalidades distintas.	Presentar una página de diario y una página de crónica. Reflexionar sobre las diferencias de estilo entre textos de diferentes géneros.
TEXTUAL	Ejercitar la organización textual.	Presentar información relativa a experiencias personales. Los alumnos elegirán las más adecuadas, las jerarquizarán y construirán uno o dos párrafos poniendo atención a las conexiones y a la puntuación.

REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS LÓGICOS DE LA COMPOSICIÓN	PROCEDIMIENTO	
	PROFESOR	ALUMNOS
ESQUEMA TEXTUAL	Presentar una página de un diario o una crónica similar a la que queremos que los alumnos escriban. Reflexionar sobre el tipo de texto que deben producir y sus características.	Los alumnos contestan verbalmente a las preguntas.

	Preguntar: ¿qué tipo de texto debo escribir? Y ¿qué características debe contener?	
DEFINICIÓN DE LA TAREA	Preguntar sobre el tema (el diario de un día especial), el destinatario (yo mismo, un amigo), el objetivo (analizar o recordar hechos acontecidos a lo largo de un día especial). El profesor guía a los alumnos por medio de preguntas.	Los alumnos contestan por escrito a cada pregunta.
IDEACIÓN	Definir el argumento con preguntas de tipo: ¿de qué día en especial quiero hablar? ¿por qué es importante? ¿qué acontecimientos sucedieron? ¿dónde sucedieron? ¿quiénes intervinieron en él? ¿qué conclusiones puedo sacar de las acciones de ese día en particular?	Los alumnos formularán las preguntas para definir el tema. Los alumnos, trabajando en pequeños grupos, contestan a las preguntas.
ESTRUCTURACIÓN	Organizar las ideas en un esquema: DIARIO DE UN DÍA ESPECIAL Contexto (fecha, lugares, etc.) Protagonistas (si los hay) Cronología de los hechos Descripción de los hechos más relevantes Conclusiones. El profesor verificará que los alumnos hayan llegado a tal esquema.	Los alumnos ordenan las respuestas anteriores para obtener un esquema.
REDACCIÓN DEL TEXTO	Unir en un texto coherente y cohesivo las informaciones anteriores. El profesor sólo ayudará en caso de dudas.	Los alumnos redactan de manera individual un texto donde se cuentan los sucesos de un día especial.
REVISIÓN	Trabajar en clase las estrategias de revisión adecuadas al texto propuesto.	Los alumnos intercambian los escritos para su revisión.

8.8 Propuesta de actividades de P.E. para las últimas 100 horas de clase (quinto y sexto semestre).

Nuestra propuesta, para esta tercera fase, prevé trabajar las siguientes funciones en P.E.: hacer proyectos, expresar hipótesis y/o opiniones. Los temas a tratar son:

- proyectos personales
- puntos de vista (opiniones)
- recomendaciones y consejos.

Al finalizar el curso los alumnos podrán redactar textos expositivos, argumentativos, interpretativos, explicativos en los siguientes géneros:

- Cartas: para protestar, expresar opiniones o narrar experiencias; expresar acuerdo o desacuerdo, aprobación o desaprobación; dar o pedir consejos o informaciones sobre problemas sociales, culturales, tradiciones, o sobre planes futuros;
- *curriculum vitae* para buscar trabajo;
- breves artículos comentando eventos históricos, sociales, políticos;
- breves textos para analizar, criticar o aprobar algunos artículos periodísticos sobre temas de impacto social;
- aprobación o crítica de algunos programas de televisión, espectáculos cinematográficos o teatrales;
- resúmenes o comentarios de artículos periodísticos no especializados.

Creemos que en esta etapa muchos problemas ortográficos deberían estar ya resueltos, aunque nuestra experiencia indica que los alumnos no siempre logran escribir correctamente las palabras con consonantes dobles, entre otras cosas. Por este motivo es importante no renunciar a los ejercicios de repaso no sólo a nivel ortográfico, sino a nivel léxico-semántico, morfosintáctico, etc.

También el alumno necesitará repasar los tiempos verbales vistos en las dos fases anteriores y aprender nuevas formas verbales, como el futuro simple y el futuro perfecto o Antefuturo, el condicional simple y compuesto y sus diferentes usos, todo el modo subjuntivo, es decir los tiempos con los que se expresa incertidumbre. El alumno deberá, también, utilizar oraciones complejas con la ayuda de los conectores pertinentes.

Para incrementar el léxico, a modo de ejemplo, proponemos el ejercicio llamado “las constelaciones” que permite la exploración de los campos semánticos. La traducción, también en este caso, es útil porque el alumno está obligado a usar el diccionario y debe buscar, entre todas las acepciones, la más adecuada para su contexto.

En esta última fase es indispensable trabajar la *consecutio temporum* (la concordancia de tiempos) que permite al alumno moverse en la secuencia temporal.

Para escribir los textos arriba propuestos (argumentativos, interpretativos, expositivos, explicativos), de acuerdo con la tipología presentada por M. Della Casa, no bastan los conocimientos enciclopédicos del individuo, sino que es necesario enriquecer la visión sobre un tema dado con lecturas adicionales.

En seguida vamos a presentar dos ejemplos de actividades para esta etapa.

8.8.1 Ejemplo de actividades para la producción de un texto de tipo argumentativo

Consigna: Te trataron mal en un hotel. Envía una carta protestando por el mal servicio y solicita el reembolso parcial de la cuenta.

COMPETENCIAS	ASPECTOS	PROCEDIMIENTO
ORTOGRAFICA	Repaso de los problemas ortográficos.	Escuchar y transcribir la grabación de una carta de reclamo, que permita detectar las consonantes dobles y los sonidos que presentan una mayor dificultad (v-b, see, gli, etc).
LEXICO-SEMÁNTICA	Uso del léxico adecuado a la situación.	Presentar varias expresiones de acuerdo/desacuerdo, de reclamo, de agradecimiento etc. Los alumnos deberán elegir las adecuadas a cada situación.
MORFOSINTÁCTICA	Conocimiento del modo subjuntivo, uso de las oraciones coordinadas y subordinadas.	Ejercicios de transformación, sustitución, llenado de espacios. Presentar un texto inherente a la situación y pedir a los alumnos que utilicen los pronombres

		como sustitutos. Transformar oraciones simples en oraciones complejas.
PRAGMÁTICA	Conocimiento de los diferentes registros: formal e informal, las convenciones que cada país usa para reclamar.	Presentar un texto que luego deberá ser reelaborado variando el registro. Por ejemplo, presentar una carta informal de queja y pedir a los alumnos que la cambien a una formal.
TEXTUAL	Desarrollar la capacidad de jerarquizar las ideas, la coherencia, cohesión y pertinencia.	Presentar viñetas que representen una situación análoga a la prevista y pedir a los alumnos que las transcodifiquen en un texto breve constituido por uno o más párrafos.

REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS LÓGICOS DE LA COMPOSICIÓN	PROCEDIMIENTO	
	PROFESOR	ALUMNOS
ESQUEMA TEXTUAL	Presentar varios ejemplos de cartas de reclamo. Reflexionar sobre el tipo de texto que deben producir y sus características. Preguntar: ¿qué tipo de texto debo escribir? ¿que elementos debe contener una carta formal de reclamo? Fecha, frases de entrada, de despedida, etc.	Los alumnos contestan verbalmente a las preguntas.
DEFINICIÓN DE LA TAREA	Definir el tema (una recámara no muy limpia), el destinatario (podría ser el gerente del hotel), el objetivo (protestar para recuperar parte del gasto).	Los alumnos contestan por escrito a cada pregunta.
IDEACION	Definir el argumento con preguntas de tipo: ¿cuando y cuanto tiempo me aloje en el hotel? ¿las razones por las que reservé en dicho hotel? ¿como era la recámara que me fue asignada? ¿como	Los alumnos formulan las preguntas para centrar el tema y, trabajando en pequeños grupos, contestan a las preguntas por escrito.

	estuvo el servicio al cuarto? ¿cuál fue el motivo principal de mi queja? ¿cuáles son las razones por las cuales solicito el reembolso? ¿por qué el gerente debería complacer mi demanda?	
ESTRUCTURACIÓN	Organizar las ideas en un esquema: CARTA DE RECLAMACIÓN Contexto (fecha, lugares, descripción de la recámara, etc.) Narración de los hechos Daños personales Escasa consideración por parte del personal del hotel Elementos que prueben los hechos Disculpa por parte del personal del hotel Reembolso del dinero. El profesor verifica que los alumnos hayan llegado a tal esquema.	Los alumnos ordenan las respuestas anteriores para obtener un esquema.
REDACCIÓN DEL TEXTO	Unir en un texto coherente y cohesivo las informaciones anteriores. El profesor sólo ayudará en caso de dudas.	Cada grupo de alumnos redacta una carta de reclamo.
REVISIÓN	Trabajar en clase las estrategias de revisión adecuada al texto propuesto.	Revisar las composiciones escritas al interior de cada grupo intercambiando los textos producidos.

8.8.2 Ejemplo de actividades para la producción de un texto informativo-interpretativo

Consigna: Escribe un artículo para el periódico de la escuela informando sobre un hecho ocurrido, en donde expresas tu opinión personal apoyándote en las evidencias.

COMPETENCIAS	ASPECTOS	PROCEDIMIENTO
ORTOGRÁFICA	Repaso de los problemas ortográficos.	Presentar un texto con errores de ortografía para que los alumnos los detecten y corrijan.

LÉXICO-SEMÁNTICA	Uso del léxico adecuado a la situación.	Jugar con el acoplamiento de palabras-definiciones utilizando el léxico adecuado a la situación. Presentar un texto en el que se debe insertar la palabra adecuada eligiendo entre más opciones aquella que mejor corresponde al sentido de la frase.
MORFOSINTÁCTICA	Conocimiento del modo subjuntivo, de las oraciones coordinadas y subordinadas. Uso de la anáfora y catafóra.	Presentar ejercicios de transformación, de sustitución, llenado de espacios. Presentar un texto donde se marcan los elementos anafóricos y catafóricos y pedir a los alumnos que encuentren su referente.
PRAGMÁTICA	Conocimientos de los cambios de estilo según se quiera escribir una crónica para informar, para convencer, para describir, para narrar, etc.	Presentar varios textos en los que se cambia el objetivo que se pretende lograr, analizarlo y comentarlo en clase, esto con el fin de ver las diferencias entre cada uno.
TÉXTUAL	Conocimiento de la tipología textual y de sus características.	Presentar crónicas escritas para periódicos, para la televisión, para internet. Reflexionar sobre las diferencias estilísticas.

REFLEXIÓN SOBRE LOS PROCESOS LÓGICOS DE LA COMPOSICIÓN	PROCEDIMIENTO	
	PROFESOR	ALUMNOS
ESQUEMA TEXTUAL	Presentar ejemplos de crónicas informativas, argumentativas, interpretativas, etc. Analizar con el grupo las diferencias que existen entre un tipo de texto y otro (tipo de léxico, estructura, etc.). Preguntar: ¿qué tipo de texto debo escribir? ¿qué características debe tener?	Los alumnos reflexionan sobre el tipo de texto que deben producir y sus características y contestan verbalmente a las preguntas.
DEFINICIÓN DE LA TAREA	Definir el tema (se quiere informar sobre un hecho sucedido en la escuela), el	Los alumnos definen el tema y contestan por escrito a cada pregunta.

	destinatario (el lector del periódico escolar) objetivo (hacer público el hecho ocurrido).	
IDEACIÓN	Definir el argumento con preguntas de tipo: ¿cómo, cuándo, dónde, por qué sucedió? ¿quién es los protagonistas? ¿cuáles fueron las causas que desencadenaron el hecho? ¿cuál es la opinión general? ¿cuál es mi opinión? El profesor guía a los alumnos incentivándolos a formular las preguntas para centrar el tema.	Los alumnos, trabajando en pequeños grupos, contestan, por escrito, a las preguntas.
ESTRUCTURACION	Organizar las ideas en un esquema: CRÓNICA DE UN HECHO Contexto (dónde, cuándo, por qué, etc.) Presentación del hecho Protagonistas principales y secundarios Opinión de la mayoría involucrada Opinión personal del redactor, apoyándose en la evidencia Consecuencias futuras (si las hay). El profesor verificará que los alumnos hayan llegado a tal esquema.	Los alumnos ordenan las respuestas anteriores para obtener un esquema.
REDACCION DEL TEXTO	Unir de manera coherente y cohesiva el esquema anterior. El profesor sólo ayudará en caso de dudas.	Cada grupo de alumnos redacta un artículo de crónica y da su opinión.
REVISION	Trabajar en clase las estrategias de revisión adecuadas al texto propuesto.	Revisar las composiciones escritas al interior de cada grupo intercambiando los textos producidos. Al final se elegirán dos o tres textos para su revisión con la ayuda de un retroproyector de manera que toda la clase pueda aprovechar las correcciones.

8.8 Conclusiones

Este último capítulo nace de la necesidad de proponer un proceso didáctico que nos conduzca a mejorar la producción escrita de nuestros estudiantes. Basándonos en nuestra experiencia hemos notado que muchas veces el profesor pide a sus alumnos que escriban por “obligación” siguiendo instrucciones desvinculadas de sus emociones y pensamientos, que no permiten que proyecten su imaginación. En el presente capítulo hemos buscado la forma de proponer actividades que sean significativas, de que escribir sea para nuestros alumnos un recurso para plasmar sus intereses y motivaciones. Escribir bien no es fácil, pues ello implica que plasmemos en el papel las ideas de una manera concisa, que usemos el estilo formal, los conocimientos gramaticales, que seleccionemos un lenguaje que pueda comprender el lector, es decir, que cuidemos en el escrito tanto el contenido como la forma.

Valoramos un texto bien acabado, pero subestimamos la importancia del proceso que lleva la escritura desde que se tiene la idea hasta llegar al texto final, por ello consideramos conveniente acostumbrar a los alumnos a hacer borradores de manera subsecuente, lo mismo que a autorevisar y autocorregir los textos antes de entregarlos. Respecto a los alumnos, éstos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con palabras, sin reflexionar demasiado en lo que escriben, generalmente sin hacer borradores; es decir, escriben espontáneamente las primeras ideas que les llegan a la mente. Todas estas reflexiones y preocupaciones nos llevaron a querer aportar algo al respecto. Para contar con datos reales y fehacientes nos propusimos, en primer lugar, elaborar una encuesta con miras a conocer el interés de nuestros alumnos por el curso de Plan Global y, sobre todo, por la habilidad de P.E. Nos pareció importante seguir con la clasificación tipológica de textos para introducir así el análisis de las pruebas de Certificación del italiano, pero de éstas sólo la parte que se refiere a P.E., de dos universidades italianas, Siena y Perugia. A través de este análisis nos dimos cuenta que las pruebas del Perugia (CELI) son más equilibradas ya que los ejercicios están graduados y jerarquizados según el nivel; al contrario de la pruebas de Siena (CILS) en las cuales no notamos esta progresión. Asimismo hicimos el análisis de libros de texto para la enseñanza del italiano como L.E para ver de qué manera éstos afrontan la enseñanza de la habilidad de P.E. Encontramos que no hay, salvo contadas excepciones, una reflexión que conduzca al alumno a interiorizar los procesos necesarios

para desarrollar una buena producción escrita. Además de esto analizamos los errores cometidos por los alumnos durante las pruebas escritas de exámenes finales de los niveles avanzados. Los resultados pusieron en evidencia la dificultad de los alumnos para expresarse de manera coherente y cohesiva, y por otro lado, la falta de homogeneidad al momento de la evaluación. En el último capítulo hemos iniciado enlistando las competencias necesarias para escribir con suficiente autonomía y corrección en LE. Para cada competencia hemos sugerido algunas técnicas idóneas para su adquisición y para cada técnica hemos tratado de explicar, además de cómo se trabajaría en clase, su utilidad en el plano didáctico. Pasamos de las competencias lingüísticas a una reflexión de los procesos lógicos de la composición, explicando las operaciones que se deben realizar para redactar un buen texto y que muchas veces los alumnos desconocen, por lo menos a nivel consciente.

El siguiente paso fue dividir las funciones, temas y textos de acuerdo a los bloques de 100, 200 y 300 horas. Por cada 100 horas (total 300) hemos presentado las competencias que consideramos indispensables para la redacción de los textos propuestos y dos ejemplos de actividades.

A través de esta propuesta para desarrollar y/o mejorar la producción escrita en L.E, creemos que un alumno que ha asistido regularmente a los seis niveles, ha dedicado horas de estudio al italiano y ha realizado las tareas requeridas por el profesor (no olvidemos que la PE requiere tiempos largos para llevarla a cabo) y además está motivado porque, por ejemplo, quiere hacer estudios en Italia, estaría en condiciones de presentar y superar los exámenes escritos de la certificación CILS 2 y CELI 3.

Finalmente, pensamos que escribir bien sea fundamental no sólo en la escuela, sino en un ámbito más amplio, pues nos ayuda a desempeñarnos mejor en la vida, deseamos que la escritura convierta a los alumnos en personas más reflexivas

ANEXOS

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ACATLAN"
CENTRO DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS
DEPARTAMENTO DE ITALIANO

ENCUESTA PARA ALUMNOS DE NIVEL AVANZADO DEL CURSO DE PLAN GLOBAL
Semestre 2002-II

Estimado alumno:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer cuál es tu opinión acerca del desarrollo del curso de italiano en general y la habilidad de producción escrita en particular. Saber cuáles son tus inquietudes y necesidades es de gran importancia para el mejoramiento del curso, por lo que agradecemos que tus respuestas sean precisas, claras y sinceras.

De antemano te damos las gracias por tu cooperación.

Marca las respuestas con una "X" y completa la información cuando sea necesario.

1.- Nivel que cursas

- a) 4º b) 5º

2.- edad

- a) 16-19
b) 20-23
c) 24-27
d) 28 o más años

3.- Eres alumno/a de:

- a) ENEP- Acatlán
b) otras instituciones de la UNAM
c) Comunidad Externa
d) CCH/Preparatoria

4.- Si eres alumno/a de la UNAM, ¿qué carrera estudias?

5.- ¿Por qué te inscribiste al curso de italiano? **RELACIONA LAS COLUMNAS SEGÚN EL ORDEN DE IMPORTANCIA.**

- | | |
|---|---|
| 1 | • porque no encontré lugar en los otros idiomas |
| 2 | • porque considero que esta lengua es importante |
| 3 | • porque me gusta |
| 4 | • porque me es de utilidad en mi trabajo |
| 5 | • porque me interesa el arte y la cultura italianos |
| 6 | • porque pienso hacer estudios en Italia |
| 7 | • otros _____ |

6.- ¿Estás repitiendo el curso que estás tomando actualmente?

- a) si b) no

7.- Si contestaste afirmativamente a la pregunta anterior indica las causas:

- a) las actividades en mi carrera no me permitieron seguir asistiendo al curso
b) el curso no me motivó
c) no me gustó como lo impartía el profesor
d) otro _____
-

8.- ¿Dedicas tiempo de estudio al idioma italiano fuera de las horas de clase?

- a) si b) no

9.- Si contestaste negativamente a la pregunta anterior indica las causas:

- a) porque le doy más importancia a otras materias
- b) porque el curso es aburrido
- c) porque el profesor no deja tareas
- d) porque las tareas a realizar no son claras
- e) otro _____

10.- En general, consideras que tu aprovechamiento del curso es:

- a) excelente b) bueno c) regular d) malo e) pésimo

11.- En general, consideras que los materiales y ejercicios del curso han sido:

- a) excelentes b) buenos c) regulares d) malos e) pésimos

¿Por qué?

12.- ¿Consideras que la habilidad de **producción escrita** tiene aplicación práctica en tu vida profesional e intereses personales?

- a) si b) no

¿Por qué?

13.- ¿Piensas que a lo largo de los niveles anteriores se haya desarrollado suficientemente la habilidad de **producción escrita**?

- a) si b) no

¿Por qué?

14.- El material utilizado en clase en relación con tus intereses y tu necesidad de escribir en lengua italiana son:

- a) excelente b) bueno c) regular d) malo e) pésimo

15.- ¿Estás de acuerdo que la combinación de actividades y ejercicios propuestos en clase para la **producción escrita** te ayuda a desarrollar estrategias de escritura en lengua materna?

- a) totalmente de acuerdo
- b) parcialmente de acuerdo
- c) ni de acuerdo ni desacuerdo
- d) parcialmente en desacuerdo
- e) totalmente en desacuerdo

16.- ¿Cómo te parece la forma en que se trabaja en clase la **producción escrita**?

- a) excelente
- b) buena
- c) regular
- d) mala
- e) pésima

¿por qué?

17.- Cuando se trata de realizar alguna **actividad escrita** en clases o en casa, prefieres:

RELACIONA LAS COLUMNAS SEGÚN EL ORDEN DE IMPORTANCIA.

1

2

3

4

- un tema propuesto por el profesor
- un tema libre
- contar con un apoyo (lectura, video, etc)
- otro _____

18.- Indica la proporción del tiempo del curso dedicado a ejercitar la escritura.

- a) 0-20% b) 21-40% c) 41-60% d) 61-80% e) 81-100%

19.- ¿Te parece adecuada esta proporción?

- a) si b) no

¿Por qué?

20.- ¿Cuáles son las dificultades que afrontas en tu producción escrita?

RELACIONA LAS COLUMNAS SEGÚN EL ORDEN DE IMPORTANCIA.

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1 | • ortografía |
| 2 | • desconocimiento de vocabulario |
| 3 | • fonética |
| 4 | • gramática |
| 5 | • interferencia con el español |
| 6 | • estructuración de oraciones |
| 7 | • otro _____ |
-

21.- ¿Cómo te parece la forma en que se evalúa la producción escrita en el curso de italiano?

- a) excelente
b) buena
c) regular
d) mala
e) pésima

¿Por qué?

22.- En lo que se refiere a producción escrita, ¿piensas que hay correspondencia entre el trabajo desarrollado en clase y lo que se pide en los exámenes?

- a) si b) no

Por qué

23.- Si hubiera la posibilidad de continuar o profundizar el estudio del italiano, ¿qué aspectos de la lengua te gustaría mejorar? **RELACIONA LAS COLUMNAS SEGÚN EL ORDEN DE IMPORTANCIA.**

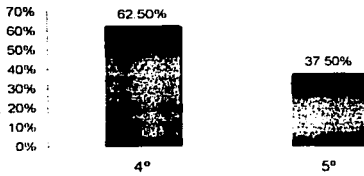
- | | |
|---|--------------------------|
| 1 | • gramática |
| 2 | • comprensión auditiva |
| 3 | • producción escrita |
| 4 | • comprensión de lectura |
| 5 | • producción oral |

Argumenta tu respuesta

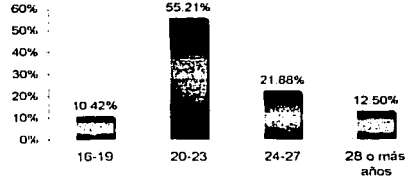
Comentarios acerca de la forma en que se trabaja en clase la habilidad de escritura

GRACIAS NUEVAMENTE POR TU COOPERACIÓN

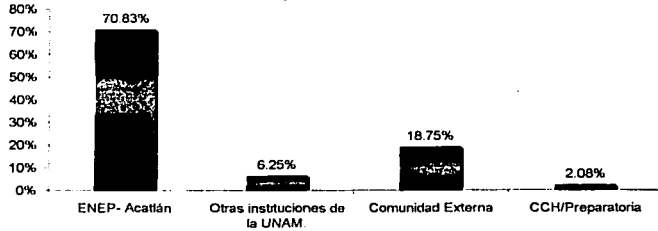
Pregunta 1. Nivel que cursa



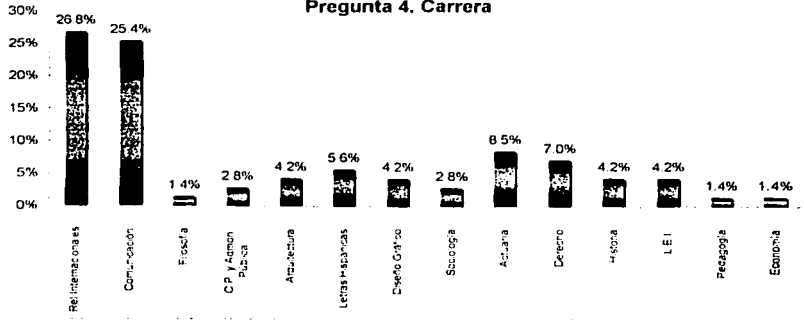
Pregunta 2. Edad



Pregunta 3. Escuela

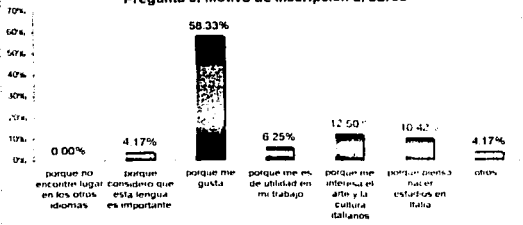


Pregunta 4. Carrera

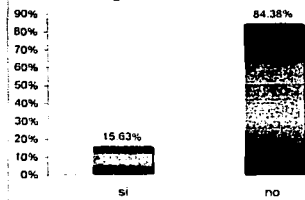


TESIS CON FALLA DE ORIGEN

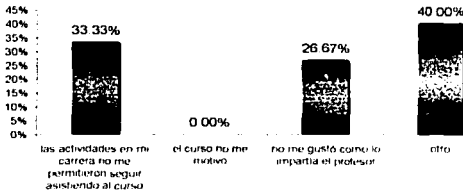
Pregunta 5. Motivo de inscripción al curso



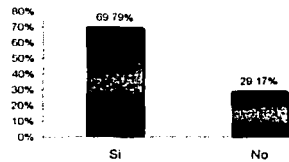
Pregunta 6. Recursamiento



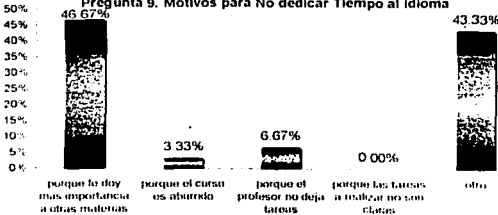
Pregunta 7. Motivos de recursamiento



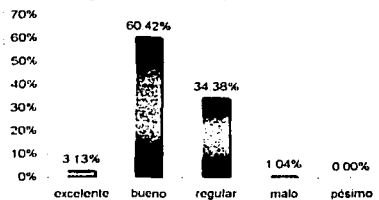
Pregunta 8. Tiempo de dedicación al idioma



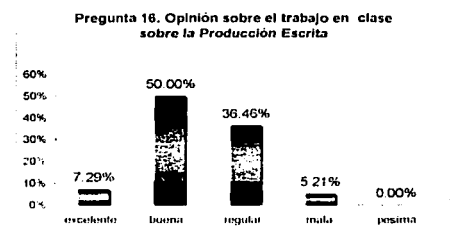
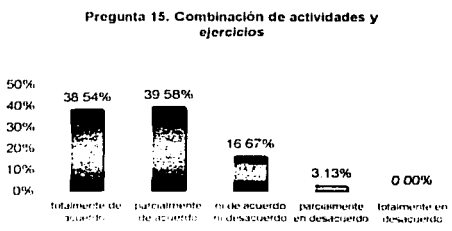
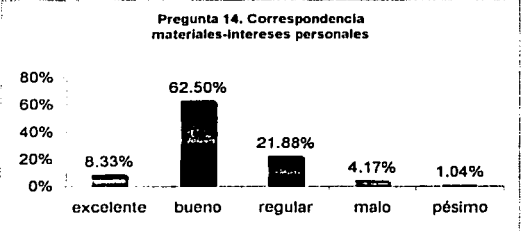
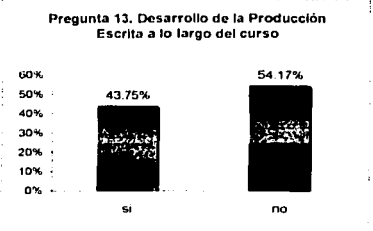
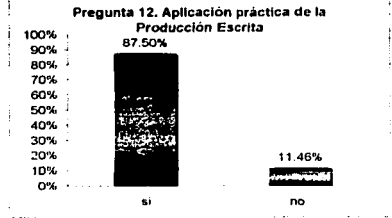
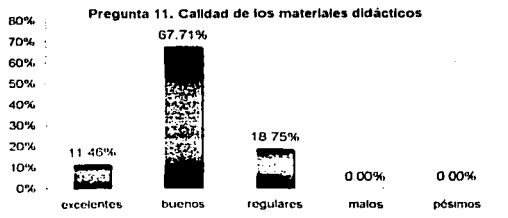
Pregunta 9. Motivos para No dedicar Tiempo al Idioma



Pregunta 10. Nivel de Aprovechamiento

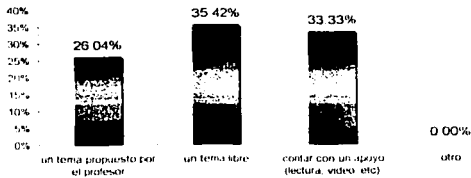


TESIS CON FALLA DE ORIGEN

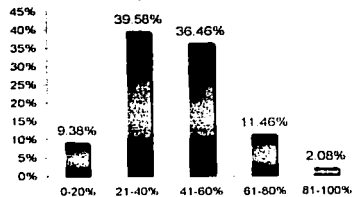


TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

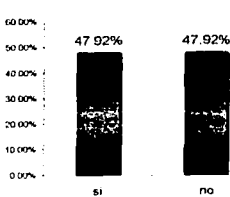
Pregunta 17. Tipo de actividad escrita



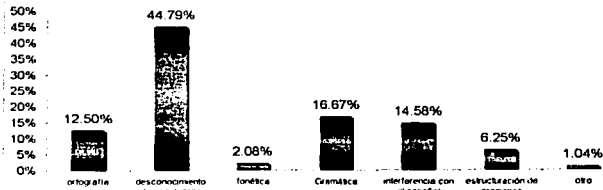
Pregunta 18. % de tiempo dedicado a ejercitar la P.E.



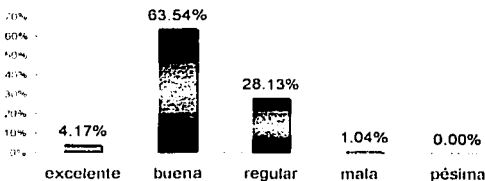
Pregunta 19. ¿Consideras adecuado este porcentaje?



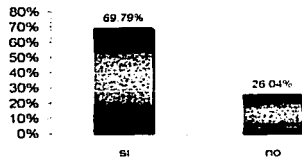
Pregunta 20. Tipo de dificultad en la Producción Escrita



Pregunta 21. Opinión de la forma de evaluación del profesor

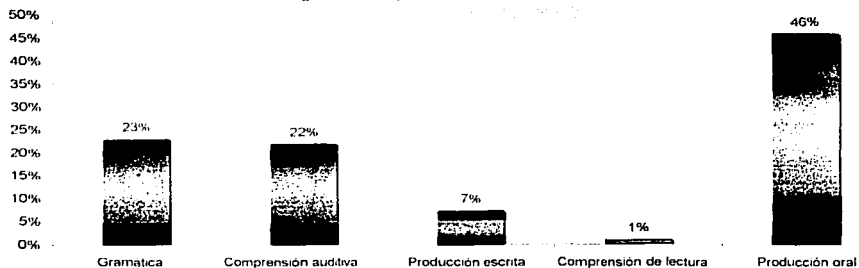


Pregunta 22. Correspondencia examen-trabajo en clase



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Pregunta 23. Aspectos de la lengua a mejorar



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Bibliografia:

- ARCE, J., M. CARRERA, F., FERNÁNDEZ, M. MUÑIZ, *ITALIANO Y ESPAÑOL: estudios lingüísticos*, 1984, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- BALBONI, E.P., *Didattica dell'italiano per stranieri*, 1994, Bonacci, Roma.
- BALBONI, E.P., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, 1998, UTET, Torino.
- BANDINI A., M. BARNI, L. SPRUGNOLI, M. VEDOVELLI, (a cura di), *CILS: Certificazione di italiano come lingua straniera*, (livello 1,2,3,4) 1997, Giunti, Firenze.
- BOSCOLO, P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, 1986, UTET, Torino.
- BRITTON, J., *The Development of Writing Abilities*, 1975, Macmillan Education, London.
- BRAMBILLA A., C. MAGNI, (a cura di), *SOS Scrittura*, 2002 (6°), Eliseo, Milano.
- CARRERA DÍAZ, M., *Curso de lengua italiana. Parte teórica*, 1992, Ariel, Barcelona.
- CARRERA DÍAZ, M., *Manual de gramática italiana*, 1985, Ariel, Barcelona.
- CILIBERTI, A., *Manuale di glottodidattica*, 1994, La Nuova Italia, Firenze.
- DANESI, M., *Il cervello in aula*, 1998, Guerra, Perugia.
- DARDANO, M., P. TRIFONE, *Studiamo la lingua*, 1984, Zanichelli, Bologna.
- DE ANGELIS, P., F. BERTOCCHINI, *Didattica delle lingue straniere*, 1988, Zanichelli, Bologna.
- DE LA GARZA, G. G., SADURNÍ, *Orizzonti della lettura*, 2do. Nivel, Corso di Lettura in italiano. UNAM, Campus Acatlán, Centro de Enseñanza de Idiomas, Departamento de Italiano. Manual en uso sin editar.
- DELLA CASA, M., *Scrivere testi: il processo, i problemi educativi, le tecniche*, 1994, La Nuova Italia, Firenze.
- DIAZ BARRIGA, F. G., HERNÁNDEZ ROJAS, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 1998, McGraw-Hill Interamericana, México.
- DULAY, H., M., BURT, S., KRASHEN, *La seconda lingua*, trad. dall'inglese, 1985, Il Mulino, Bologna.

FAVARO, G., G., BETTINELLI, E., PICCARDI. *Insieme – Corso di italiano per stranieri*, 2000 (2ª), La Nuova Italia, Firenze.

GRAFFI, G., L., RIZZI. (a cura di), *La sintassi generativo trasformazionale*, 1979, Il Mulino, Bologna.

GRECO BOLLI, G. M., G., SPITI, *CELLI: Verifica del grado di conoscenza dell'italiano in una prospettiva di certificazione: riflessioni, proposte, esperienze, progetti*, 1993, Guerra, Perugia.

GREGO BOLLI, G., M.G. SPITI, *CELLI: Verifica del grado di conoscenza dell'italiano in una prospettiva di certificazione: breve guida alle prove d'esame*, 1993, Guerra, Perugia.

HOLGUÍN QUIÑONES, F., *Estadística descriptiva (aplicada a las ciencias sociales)*, 1988 (2ª), Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

KATERINOV, K., M.C., BORIOSI KATERINOV, *Bravo: corso di lingua italiana e civiltà. Livello elementare e avanzato*, 1998, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.

KATERINOV, K., M.C., BORIOSI KATERINOV. *Bravo*, 2000, Ed. Scolastiche, Bruno Mondadori, Milano.

KRASHEN, S.D., *The Input Hypothesis*, 1985, Longman, New York.

LANDSHEERE, G., De, *Elementi di docimologia, valutazione continua ed esami*, trad. di A. Corda, 1976 (2ª), La nuova Italia, Firenze.

LAVINIO, C., *Le abilità di scrittura*, Modulo 7, Progetto MILIA, materiali per l'aggiornamento a distanza degli insegnanti di italiano all'estero, 1994, Sagep, Genova.

LEVIN, J., *Fundamentos de estadística en la investigación social*, traduzione de V. del Valle, 1982 (2ª), Harper & Row Latinoamericana, México.

MARCHESE, A., A., SARTORI. (a cura di), *Il mondo della parola*, 1979, Principato, Milano.

MARIN, T., S., MAGNELLI, *Progetto Italiano I (livello elementare-intermedio): corso di lingua e civiltà italiana*, 2001 (4ª), Edilingua, Atene.

MARIN, T., S., MAGNELLI, *Progetto Italiano II (livello medio): corso di lingua e civiltà italiana*, 2001 (4ª), Edilingua, Atene.

MARTÍN VIVALDI, G., *Curso de redacción*, 1982, Paraninfo, Madrid.

MEZZADRI, M., "Valutare i materiali di italiano", in *In.IT.*, Anno I, n.1, Guerra, Perugia.

- MEZZADRI, M., P., BALBONI, *Rete!1 – Corso multimediale d'italiano per stranieri*, 1996, Guerra, Perugia.
- MORETTI M., A., CONSONNI, *Lingua Madre: grammatica italiana per le scuole medie superiori*, 1984, Società Editrice Internazionale, Torino.
- MORETTI, G.B., *L'italiano come prima o seconda lingua nelle sue varietà scritte e parlate*, Vol.1, 2000 (3ª), Guerra, Perugia.
- MUÑOZ LICERAS, J., *La adquisición de las lenguas extranjeras*, 1992, Visor, Madrid.
- PALLOTTI, G., (a cura di), *Scrivere per comunicare*, 1999, Bompiani, Milano.
- PITTANO, G., *Conoscere la lingua*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano.
- PONTECORVO, C., *Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere*, 1991, Loescher, Torino.
- PORCELLI, G., *Principi di Glottodidattica*, 1994, Editrice La Scuola.
- RAIMES, A., "Why Write? From Purpose to Pedagogy" in *English Teaching Forum* 25 (4) October 1987, pp. 26-41.
- RAIMES, A., *Techniques in Teaching Writing*, 1983, Oxford University Press, Oxford.
- REYES HERNÁNDEZ, M.C., L.A., FÉLIX CORONA, *Los errores de producción escrita en italiano de estudiantes hispanohablantes*, 1988, Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- RICHARDS, J., *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, 1974, Longman Singapore, Singapore.
- RUIZ IGLESIAS, M., *Didáctica del enfoque comunicativo*, 1999, Instituto Politécnico Nacional, México.
- SABATINI, F., *Lingua e Linguaggi*, 1980, Loescher, Torino.
- SALVADORI E., P., PULINA, (a cura di), *Il piacere e il mestiere di scrivere*, 2001, Ibis, Pavia.
- SAUSSURE, F., *De. Corso de lingüística general*, traduzione de M. Armiño, 1998 (12ª), Fontamara, México.
- SIANI, C., (a cura di), *Glottodidattica Principi e realizzazioni*, 1978, La Nuova Italia, Firenze.

SIEGEL. S., *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*, traducción de J. Aguilar Villalobos, 1983 (8ª), Trillas, México.

SIMONE, R., "Scrivere, leggere e capire", *LEND (Lingua e Nuova Didattica)*, VII, n.4, settembre 1978.