



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA GENERAL
Y TEORÍA DE LA LITERATURA**

TESIS DOCTORAL

**METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA EXPRESIÓN ESCRITA (UNA
EXPERIENCIA EN EL AULA)**

**PRESENTADA POR:
FRANCISCO GUTIÉRREZ GARCÍA**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. JENARO ORTEGA OLIVARES**

JAÉN, 1 DE JUNIO DE 1995

ISBN 84-8439-033-0



**METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA (UNA
EXPERIENCIA EN EL AULA)**

Gutierrez García

Francisco

I.S.B.N 84-8439-033-0

Centro Facultad de Filosofía y Letras

Departamento Lingüística General y Teoría de la Literatura





Nombre y apellidos del autor

Apellidos **GUTIERREZ GARCÍA**

Nombre **FRANCISCO**

Título de la Tesis Doctoral

**METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN
ESCRITA (UNA EXPERIENCIA EN EL AULA)**

Fecha de lectura

1 DE JUNIO DE 1995

Centro y Departamento en que fue realizada la lectura

Centro **Facultad de Filosofía y Letras**

Departamento **Lingüística General y Teoría de la Literatura**

Composición del Tribunal / Dirección de la tesis

Dirección de la Tesis **Dr. D. Jenaro Ortega Olivares**

Presidente/a del Tribunal **Dr. D. Antonio Sánchez Trigueros**

Vocales

Dra. D^a María Isabel Montoya Ramírez

Dr. D. Antonio Garriod Moraga

Dr. D. Antonio Bueno González

Secretario/a **Dr. D. Alejandro Castañeda Castro**

Calificación obtenida

APTO "CUM LAUDE"

Resumen

El presente trabajo desarrolla una experiencia en el aula con alumnos adolescentes de Bachillerato y Formación Profesional, en la que se pone a prueba una determinada metodología de composición y de revisión del texto escrito, al objeto de comprobar su eficacia en la mejora de la competencia de los alumnos en la habilidad de la escritura.

La tesis se compone, fundamentalmente, de tres partes: fundamentación teórica, desarrollo de la experiencia y taller de novela, que contiene el material que sirve de recurso didáctico fundamental para la tarea desarrollada por los alumnos.

Las conclusiones del trabajo consideran muy adecuada la metodología empleada, ya que, además de mejorar significativamente la escritura de los alumnos objeto de la experiencia, garantiza elementos fundamentales de la acción educativa, como son la motivación, el aprendizaje significativo, la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje.

Abstract

This study presents an experience in the classroom with students of Bachillerato and Students of 'Professional Studies', in which a specific writing methodology and the written text revision is tested, in order to check its effectiveness in the improvement of the writing skill.

The thesis consists, mainly, of three parts: theoretical foundation, experience development and novel workshop, which contains the materials used as methodological resources for the task developed by the students.

The conclusions of the work consider the methodology used very adequate, because it either improves significantly the writing in the students object of the experience, and ensures the main elements of educational actions such as motivation, significant learning, attention to diversity and strengthening of learning autonomy.



UNIVERSIDAD DE JAÉN

Departamento de Lingüística General
y Teoría de la Literatura

**METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA EXPRESIÓN ESCRITA
(UNA EXPERIENCIA EN EL AULA)**

Tesis Doctoral presentada por
FRANCISCO GUTIÉRREZ GARCÍA

1 de Junio de 1995

A Elena

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN	17
---------------------	----

CAPÍTULO I

<i>La expresión escrita y su didáctica</i>	29
1.1 Competencia y actuación	29
1.1.1 El código de expresión escrita	30
1.1.1.1 Las propiedades del texto	30
1.1.1.2 Lo que un escritor experto debe saber	39
1.1.1.3 Cómo se adquiere el código	46
1.1.2 El proceso de composición	51
1.1.2.1 Teorías sobre el proceso de composición	55
1.1.2.2 Microhabilidades de la expresión escrita	70
1.2 Didáctica de la expresión escrita	75
1.2.1 Corrientes didácticas y propuestas de actuación	76
1.2.2 Corrección de la expresión escrita	92
1.2.2.1 Marcas y anotaciones	103

CAPÍTULO II

<i>Nuestra propuesta: El Taller de Novela</i>	107
2.1 Bases metodológicas	109
2.1.1 El proceso de composición	109
2.1.2 Teoría del aprendizaje	112
2.1.2.1 El aprendizaje significativo	112
2.1.2.2 La motivación	116
2.1.2.3 La unidad didáctica	120
2.1.3 El Taller de expresión escrita	125
2.2 Componentes del <i>Taller de Novela</i>	127

2.2.1	Contenido	127
2.2.2	Estrategias metodológicas	128
2.2.2.1	Elementos de motivación	128
2.2.2.2	Configuración de los ejercicios del taller de novela	130
2.2.2.3	Características del trabajo del alumno	131
2.2.2.3.1	Trabajo práctico, individualizado y continuo	131
2.2.2.3.2	El proceso como rasgo característico	132
2.2.2.3.3	El trabajo como compromiso individual	133
2.2.2.4	El taller como centro de la asignatura	134
2.2.2.5	El profesor	134
2.2.3	Actividades	135
2.2.3.1	Ejercicios del <i>Taller de Novela</i>	135
2.2.3.2	Nuestro modelo compositivo	140
2.2.3.2.1	Planificación	140
2.2.3.2.2	Primera redacción o borrador	141
2.2.3.2.3	Revisión del alumno y entrevista con el profesor	142
2.2.3.2.4	Redacción provisional	144
2.2.3.2.5	Revisión del profesor	145
2.2.3.2.5.1	Exposición de las claves de corrección	146
2.2.3.2.5.2	Análisis de las claves de corrección	162
2.2.3.2.5.2.1	Relación de las claves con las reglas textuales	163
2.2.3.2.5.2.2	Consecuencias que a nuestro juicio se derivan de este tipo de corrección	167
2.2.3.2.5.3	Anotaciones	168
2.2.3.2.6	Nueva revisión del alumno; las fichas	168
2.2.3.2.7	Redacción definitiva	172
2.2.3.3	El trabajo de clase; actividades complementarias	172
2.2.3.3.1	La lectura	173

2.2.3.3.2	Ejercicios de reparación de textos	174
2.2.3.3.3	La morfosintaxis	176
2.2.4	Temporalización	179
2.2.5	Recursos	181
2.2.6	Evaluación	182
2.2.6.1	Algunas consideraciones sobre la actitud y la respuesta de los alumnos	184

CAPÍTULO III

	<i>La experiencia y sus datos</i>	187
3.1	Actores de la experiencia	187
3.1.1	Primero de Bachillerato	188
3.1.2	Segundo de Edificios y Obras	188
3.1.3	Cuarto de Peluquería y Segundo de Dietética: el grupo de contraste	188
3.2	Tablas y gráficas	190
3.2.1	Primero de Bachillerato	194
3.2.1.1	Tablas de resultados de cada una de las secuencias en cifras reales: aspectos y números de palabras	197
3.2.1.2	Tablas de resultados de cada secuencia en cifras relativas: aspectos y notas	213
3.2.1.3	Tablas y gráficas de aspectos	229
3.2.1.4	Tabla general de promedios de aspectos y notas por secuencias	244
3.2.1.5	Tabla y gráfica de errores	245
3.2.1.6	Tabla y gráfica de aciertos	246
3.2.1.7	Tabla y gráfica de errores y aciertos	247
3.2.1.8	Tabla y gráfica de notas	248

3.2.1.9	Alumnos: tablas de resultados y gráficas	249
3.2.1.10	Tabla y gráfica de alejamientos de notas extremas por secuencias	270
3.2.1.11	Medias de promedios de notas de alumnos por grupos de ejercicios	271
3.2.2	Segundo Edificios y Obras	272
3.2.2.1	Tablas de resultados de cada una de las secuencias en cifras reales: aspectos y números de palabras	275
3.2.2.2	Tablas de resultados de cada secuencia en cifras relativas: aspectos y notas	283
3.2.2.3	Tablas y gráficas de aspectos	291
3.2.2.4	Tabla general de promedios de aspectos y notas por secuencias	303
3.2.2.5	Tabla y gráfica de errores	304
3.2.2.6	Tabla y gráfica de aciertos	305
3.2.2.7	Tabla y gráfica de errores/aciertos	306
3.2.2.8	Tabla y gráfica de notas	307
3.2.2.9	Alumnos: tablas de resultados y gráficos	308
3.2.3	Grupo de contraste (GC)	316
3.2.3.1	Tablas de resultados de cada una de las secuencias en cifras reales: aspectos y números de palabras	319
3.2.3.2	Tablas de resultados de cada secuencia en cifras relativas: aspectos y notas	323
3.2.3.3	Tablas y gráficas de aspectos	327
3.2.3.4	Tabla general de promedios de aspectos y notas por secuencias	333
3.2.3.5	Tabla y gráfica de errores	333
3.2.3.6	Tabla y gráfica de aciertos	334

3.2.3.7	Tabla y gráfica de errores/aciertos	334
3.2.3.8	Tabla y gráfica de notas	335
3.2.3.9	Alumnos: tablas de resultados y gráficas	336
3.2.4	Todos los grupos	346
3.2.4.1	Tabla y gráfica de promedios de aciertos y errores en cada uno de los grupos de alumnos de la experiencia	347
3.2.4.2	Tabla y gráfica de promedios de errores en cada uno de los grupos de alumnos de la experiencia	349
3.2.4.3	Tabla y gráfica de promedios de aciertos en cada uno de los grupos de alumnos de la experiencia	351
3.2.4.4	Tabla y gráfica de promedios de notas en cada uno de los grupos de alumnos de la experiencia	353
CONCLUSIONES		355
BIBLIOGRAFÍA		363
APÉNDICE I		
	<i>Taller de Novela</i>	383
1	Primera Parte: Taller de Novela	385
1.1	Tema y argumento	385
	<i>* Ejercicio 1</i>	386
1.2	La estructura de la novela: cómo contar una historia	387
	<i>* Ejercicio 2</i>	387
1.2.1	Unidades narrativas	387
1.2.1.1	La elipsis narrativa	387
	<i>* Ejercicio 3</i>	388
1.2.1.2	El capítulo	388
	<i>* Ejercicio 4</i>	400

1.2.1.3	La secuencia	400
	* <i>Ejercicio 5</i>	409
	* <i>Ejercicio 6</i>	409
1.2.1.4	El plano	409
1.2.1.4.1	Planos generales	409
1.2.1.4.2	Plano entero	410
1.2.1.4.3	Plano medio	411
1.2.1.4.4	Primer plano	411
1.2.1.4.5	Plano de detalle	412
	* <i>Ejercicio 7</i>	413
1.2.2	La narración	413
1.2.2.1	El narrador y los tipos de narrador	413
1.2.2.1.1	Narrador protagonista	413
1.2.2.1.1.1	Monólogo interior	414
1.2.2.1.2	Narrador omnisciente	415
	* <i>Ejercicio 8</i>	417
	* <i>Ejercicio 9</i>	417
1.2.2.2	El tiempo en la narración	417
1.2.2.2.1	Elipsis temporal	417
	* <i>Ejercicio 10</i>	417
1.2.2.2.2	El tiempo verbal	418
	* <i>Ejercicio 11</i>	419
1.2.3	La descripción	420
1.2.3.1	Descripción de personajes	420
1.2.3.1.1	Aspecto físico	420
1.2.3.1.2	Expresión corporal	421
1.2.3.1.3	Descripción interior de los personajes	422
1.2.3.1.4	Retrato (interior y exterior)	422

1.2.3.2	Descripción de espacios	423
1.2.3.2.1	Espacio interior	423
1.2.3.2.2	Espacio exterior	423
1.2.3.2.3	Datos de ambientación	426
1.2.3.2.4	Espacio activo	428
1.2.3.2.5	Descripción mediante estrategias indirectas	430
1.2.3.3	Presentación de personajes y espacios, durante la narración	433
	<i>* Ejercicio 12</i>	434
	<i>* Ejercicio 13</i>	434
1.2.4	Diálogo	435
1.2.4.1	Diálogos: adecuación de su forma al contexto narrativo	435
1.2.4.1.1	Estilo directo	435
1.2.4.1.1.1	Con "plecas" o rayas	435
1.2.4.1.1.2	Con comillas	436
1.2.4.1.1.3	Mixto	437
1.2.4.1.2	Estilo indirecto	437
1.2.4.1.3	Mixto (directo-indirecto)	438
1.2.4.2	Fórmulas introductorias	440
1.2.4.3	Incisos de narrador	441
1.2.4.3.1	Entre guiones	441
1.2.4.3.2	En párrafos	441
1.2.4.3.3	Para indicar gestos, movimientos, formas de hablar	441
1.2.4.3.4	Extensos	442
1.2.4.4	Valores y funciones narrativas del diálogo	444
1.2.4.4.1	Complemento a la narración	444
1.2.4.4.2	Como narración	444
1.2.4.4.3	Adecuación del léxico y del discurso	446

1.2.4.5	El monólogo	446
	<i>* Ejercicio 14</i>	447
	<i>* Ejercicio 15</i>	447
1.2.5	Estrategias para situaciones particulares de la narración	447
1.2.5.1	Estrategias para transmitir rapidez	448
1.2.5.1.1	Acumulación de acciones	448
1.2.5.1.2	Mediante la selección del léxico	448
1.2.5.2	Estrategias para transmitir lentitud	450
1.2.5.3	Selección del léxico para conseguir un determinado efecto	452
1.2.5.4	Estados de alteración del ánimo	455
1.2.5.5	Aumento de la intriga	455
	<i>* Ejercicio 16</i>	457
	<i>* Ejercicio 17</i>	457
	<i>* Ejercicio 18</i>	458
2	Segunda parte: Banco de Recursos	459
2.1	Ortografía: algunos aspectos que conviene tener en cuenta	459
2.1.1	Acentuación	459
2.1.1.1	Agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas	459
2.1.1.2	Localización de la sílaba tónica	459
2.1.1.3	Acentuación de algunas palabras homónimas	459
2.1.1.4	Acentuación de palabras compuestas	461
2.1.1.5	Acentuación de diptongos, triptongos e hiatos	461
2.1.1.6	Acentuación de monosílabos	461
2.1.2	Porqué, el porqué, por que, por qué	462
2.1.3	Acerca de los signos de puntuación	462
2.1.4	La coma	462
2.1.4.1	Para separar una serie de sintagmas u oraciones	462
2.1.4.2	Para separar una oración principal de otra subordinada	463

2.1.4.3	En el vocativo	463
2.1.4.4	En aposición	463
2.1.4.5	Cuando se altera el orden lógico de la frase	464
2.1.5	El punto	464
2.1.5.1	Ideas-partes de un párrafo	464
2.1.5.2	Para resaltar una parte del escrito	464
2.1.5.3	Como aclaración-aposición	464
2.1.5.4	En vez de ...	465
2.1.6	Punto y coma	465
2.1.6.1	Para separar elementos de una serie	465
2.1.6.2	Para completar el significado de lo anterior	466
2.1.7	Los dos puntos	469
2.1.7.1	Carácter explicativo	469
2.1.7.2	Carácter introductorio	471
2.1.8	Los puntos suspensivos	472
2.1.8.1	Para indicar pausa	472
2.1.8.2	En frases inconclusas	473
2.1.9	Las comillas	474
2.1.9.1	Cita textual	474
2.1.9.2	Diálogo o pensamiento	475
2.1.9.3	Término poco común	477
2.1.9.4	Frase hecha	477
2.1.9.5	Apelativo	477
2.1.9.6	Explicación	477
2.1.10	Los guiones, plecas o rayas	478
2.1.10.1	En los diálogos: incisos de narrador; y monólogos	478
2.1.10.2	En aclaraciones	478
2.1.11	Cursiva	480

2.1.11.1	En frase hecha	480
2.1.11.2	En término poco común	480
2.1.11.3	En apelativos	481
2.1.11.4	Para resaltar una parte de la frase	482
2.1.11.5	En cita textual	483
2.1.12	Los paréntesis	483
2.1.13	La exclamación	484
2.1.14	La interrogación	486
2.1.15	El formato	487
2.2	Sintaxis	490
2.21	Construcciones sintácticas simples	490
2.2.1.1	Funciones del sintagma nominal	490
2.2.1.1.1	Sujeto	490
2.2.1.1.2	Atributo	490
2.2.1.1.3	Vocativo	490
2.2.1.1.4	Complemento Directo	490
2.2.1.1.5	Aposición	490
2.2.1.2	Funciones del sintagma preposicional	491
2.2.1.2.1	Complemento Directo	491
2.2.1.2.2	Complemento Indirecto	491
2.2.1.2.3	Complemento Circunstancial	491
2.2.1.2.4	Complemento del Nombre	491
2.2.1.2.5	Complemento de un Adjetivo	492
2.2.1.2.6	Complemento Agente	492
2.2.1.2.7	Atributo	492
2.2.1.3	Funciones del Adjetivo	492
2.2.1.3.1	Atributo	492
2.2.1.3.2	Aposición	492

2.2.1.3.3	Complemento Predicativo	492
2.2.2	Oración Compleja	493
2.2.2.1	Proposiciones yuxtapuestas	493
2.2.2.2	Proposiciones coordinadas	493
2.2.2.2.1	Copulativas	493
2.2.2.2.2	Disyuntivas	493
2.2.2.2.3	Adversativas	494
2.2.2.2.4	Distributivas	494
2.2.2.3	Proposiciones subordinadas	494
2.2.2.3.1	Subordinadas sustantivas	494
2.2.2.3.1.1	Sustantivas de sujeto	494
2.2.2.3.1.2	Sustantivas de atributo	495
2.2.2.3.1.3	Sustantivas de complemento directo	495
2.2.2.3.1.4	Sustantivas de complemento de un sustantivo	495
2.2.2.3.1.5	Sustantivas de complemento de un adjetivo	495
2.2.2.3.2	Subordinadas adjetivas	495
2.2.2.3.3	Subordinadas adverbiales	495
2.2.2.3.3.1	Adverbiales de tiempo	495
2.2.2.3.3.2	Adverbiales de modo	496
2.2.2.3.3.3	Adverbiales de lugar	496
2.2.2.3.3.4	Adverbiales finales	496
2.2.2.3.3.5	Adverbiales causales	496
2.2.2.3.3.6	Adverbiales condicionales	497
2.2.2.3.3.7	Adverbiales concesivas	497
2.2.2.3.3.8	Adverbiales comparativas	497
2.2.2.3.3.9	Adverbiales consecutivas	497
2.2.3	Construcciones sintácticas de complejidad mayor	497
2.2.3.1	Acumulación de sustantivos	498

2.2.3.2	Calificación compleja	498
2.2.3.3	Yuxtapuestas y coordinadas	499
2.2.3.4	Subordinadas	500
2.2.3.5	Párrafos complejos	501
2.3	Utilización de figuras retóricas	506
2.3.1	Onomatopeya	506
2.3.2	Repetición	506
2.3.3	Circunloquio	508
2.3.4	Interrogación retórica	508
2.3.5	Hipérbole	508
2.3.6	Antítesis	509
2.3.7	Paradoja	509
2.3.8	Comparación	509
2.3.9	Metáfora	511
2.3.10	Metonimia	514
2.3.11	Ironía	514
2.3.12	Sinestesia	514
APÉNDICE II		
	<i>Claves de Corrección</i>	515
APÉNDICE III		
	<i>Fichas de errores y aciertos</i>	519
APÉNDICE IV		
	<i>Hoja de Recaudo</i>	533
APÉNDICE V		
	<i>Guía para solucionar errores</i>	537
APÉNDICE VI		
	<i>Textos para ser reparados</i>	541

INTRODUCCIÓN

La expresión escrita -tanto en su faceta comprensiva como en la productiva- es fundamental en el conjunto de las capacidades que ha de adquirir un individuo durante su etapa de instrucción, ya que la mayor parte de los saberes significativos en el mundo del conocimiento se transmite a través de este medio de comunicación humana.

Por ser presentados y referenciados por escrito, los conocimientos académicos exigen del alumno el nivel adecuado para su adquisición y manejo. En la medida en que su capacidad en la comprensión y expresión escritas progresa, podrá así mismo el individuo progresar en su aprendizaje.

Según Cassany *et al.* (1994: 36), «la lengua es también el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento y es desde esta idea desde donde podemos establecer una relación clara entre mala estructuración del lenguaje y fracaso escolar. El conocimiento del mundo que nos rodea y la capacidad de interpretar este mundo es la medida que define el grado de desarrollo personal que ha adquirido cada individuo».

Por su parte, Alonso considera que en el contexto escolar el sujeto debe saber «aplicar su pensamiento a la comprensión de lo que lee y a la comunicación de sus ideas por escrito, ya que gran parte de la información que ha de aprender se encuentra en los textos y con frecuencia ha de expresar sus conocimientos e ideas a través de la escritura» (1994: 13). La escritura adquiere, pues, otra dimensión en ese contexto escolar, por ser también un medio para pensar: «Escribir no sólo exige pensar, sino que también es un medio para pensar. Por ejemplo, puede funcionar como una ayuda auxiliar de la memoria, permitiendo al sujeto desarrollar líneas de pensamiento y argumentación que serían difíciles de seguir sin tal ayuda. Además, es posible que el pensamiento mejore como fruto de la escritura en la medida que ésta supone un "esfuerzo por expresar el significado de las cosas", significado que se encuentra y se matiza al tiempo que el sujeto encuentra un modo de expresarlo, pasando de la representación no verbal a la verbal, que a su vez se interioriza como resultado de un proceso paralelo al descrito por Vygotski (1962), según el cual el pensamiento se desarrolla en parte como fruto de la interiorización del lenguaje.» (*ibidem*, 213).

Podemos afirmar, tal y como Thornton, que, sin duda alguna, para el alumno su éxito, o fracaso, en el sistema educativo residirá, finalmente, en su habilidad para escribir; en consecuencia, «podría considerarse, por tanto, que la maestría en la escritura es el mayor regalo que las escuelas pueden otorgar a quienes pasan por ellas» (1980: 16).

Pero la realidad escolar no cumple desgraciadamente con tales expectativas. Como veremos, los datos de la prueba inicial realizada a los sujetos de nuestra experiencia muestran que los niveles de desarrollo de la expresión escrita que poseían no garantizaban, ya pasada de largo la

etapa de educación básica, un dominio que les capacitara para construir correctamente textos complejos.

Cabría plantearse ahora qué circunstancias concurren para que nuestros jóvenes, tras un largo período escolar (de doce a quince años), sigan cometiendo errores ortográficos, léxicos y sintácticos graves y desarrollen una expresión escrita carente de variedad y complejidad.

Repasemos algunos puntos:

A. La programación de Lengua

Los trabajos académicos habituales en la asignatura de Lengua y Literatura no incluyen el de desarrollar la expresión escrita con la complejidad que podrían alcanzar los alumnos de los niveles medios del sistema educativo. No aparecen en el currículum ordinario actividades que, por su reiteración y dificultad adecuadas, procuren la progresión de esta habilidad conforme a la capacidad potencial de alumnos adolescentes y que resulten parangonables a la complejidad de los textos que, por contra, están obligados a comprender.

Alonso señala: «De hecho, la instrucción en relación con la composición escrita se ha limitado en general a facilitar a los alumnos el logro de las dos primeras etapas de las cinco por las que, según Bereiter (1980), pasa el desarrollo de la capacidad de componer, a saber:

1. *Asociativa*. El sujeto cuenta lo que le viene a la cabeza, diciendo cosas que sabe -no todas- y de modo no necesariamente coherente.

2. *Ejecutiva*. Las composiciones son semejantes a las de la etapa anterior, pero con un mejor control de la gramática y la sintaxis.

3. *Comunicativa*. El sujeto, al escribir, tiene en cuenta el punto de vista del posible lector al escribir.

4. *Unificadora*. El que escribe se sitúa a sí mismo como lector crítico.

5. *Epistémica*. La escritura funciona como medio de buscar conocimientos.

Normalmente no se ha enseñado a los alumnos a tratar de representarse el punto de vista del lector y a modificar sus escritos si dicho punto de vista lo exigía (etapa 3), ni tampoco se ha tratado de enseñarles a situarse como lectores críticos de sus propios escritos (etapa 4). Esto es, no se ha enseñado a los alumnos a plantearse la composición como una tarea de resolución de problemas y que, como tal, puede mejorarse en la medida en que se conozcan y apliquen determinadas estrategias» (1991: 212 y 213).

Por su parte, Serafini (1994) muestra la situación paradójica de que, mientras que raramente se trabaja con técnicas específicas de expresión escrita o se anima a los jóvenes a redactar escritos creativos propios, por contra, se les estimula para ejercer de críticos literarios.

B. *Los ejercicios y exámenes*

Los alumnos sí están obligados a frecuentar textos complejos en sus libros escolares o en sus apuntes, que en determinados momentos memorizan o resumen para preparar sus ejercicios y exámenes, los cuales propician una buena parte de las escasas situaciones en que los estudiantes se ven obligados a construir un texto escrito (aunque no podemos considerar que este texto sea, necesariamente, de tipo «libre».

Según Rockwell, cuando los alumnos responden a las preguntas de un cuestionario, a pesar de que algunos maestros insisten en que deben pensar, comprender lo que leen y luego escribirlo, y no sólo copiar, «la tendencia más ritualizada, habitual y difícil de modificar en la práctica, es que los alumnos busquen la respuesta "textual" en la lección» (1982: 308).

Dada la estructura usual de las preguntas que, cuando mucho, insiste Rockwell, invierten el orden de las palabras de las oraciones del texto, es posible de hecho localizar la frase que corresponde a la respuesta y contestar "correctamente", sin haber comprendido ni el texto ni la pregunta. Estima, a este respecto, que lo más usual en el proceso escolar de enseñanza es escribir lo que ya estaba escrito en algún libro. «Lo que se escribe más frecuentemente en el aula (excluyendo lo que se copia de algún texto) incluye lo siguiente: enunciados, problemas, definiciones, resúmenes, listas, preguntas y respuestas a preguntas. De esto, a los alumnos sólo se les pide que "formulen" listas, enunciados y respuestas a preguntas: el resto tiende a ser dominio del maestro, es decir, textos que él produce y ellos copian. El "texto libre" se observa sólo excepcionalmente» (*ibidem*, 307).

En particular, los exámenes requieren habitualmente del alumno respuestas concretas, informaciones precisas. Ello determina la producción de textos poco complejos, donde suele prevalecer, y reconocerse como eficaz, lo puntual: el dato es más importante que las características formales de la composición escrita en que se inserta. Aspectos como la legibilidad y la ortografía ocupan así mismo un lugar muy secundario en la calificación global del examen. Esta práctica de examen es común en los niveles post-obligatorios, donde también son más frecuentes las pruebas de respuesta múltiple, que eliminan definitivamente la necesidad de construir -o reproducir- un texto.

C. La lectura:

La práctica de la lectura literaria (novela, teatro, poesía, etc.), fundamental para la adquisición del código escrito, recibe un tratamiento erróneo en el nivel educativo hasta ahora denominado Enseñanza Media.

Cassany (1989), tras ofrecer una relación de estudios de distintos autores¹, que prueban la relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la competencia en la expresión escrita, afirma: «Las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código. No es un descubrimiento nuevo. Los maestros han insistido siempre en que la mejor forma de aprender a escribir es leyendo... ¡aunque quizá no lo hayan puesto demasiado en práctica!». (*Ibidem*, 52 y 53)

Varias son a nuestro juicio las condiciones escolares que determinan la escasa actividad lectora entre nuestros jóvenes:

- a) La lectura suele tener carácter obligatorio: el alumno se encuentra con una lista predeterminada, sobre cuya composición casi nunca puede influir.
- b) Estos libros -seleccionados con el doble objetivo de que el alumno, por una parte, conozca las obras fundamentales de la Literatura y, por otra, forme el gusto por la buena lectura- pertenecen en su mayoría a autores consagrados de todas las épocas. Por esta razón resulta complicado que el contenido de tales libros conecte con los intereses vitales de los alumnos, por no hablar del sentimiento de alejamiento que los "estilos" de épocas y autores puedan producirles.
- c) La lectura del libro suele llevar aparejada la realización de una tarea complementaria (informe, resumen, comentario...), lo cual convierte a aquélla más en un trabajo que en una actividad placentera.

¹ *Vid.* Donaldson, 1967; Evanechk, Ollil y Armstrong, 1974; Grobe y Grobe, 1977; Krashen, 1978; Ryan, 1977; Woodward y Phillips, 1967; Zeman, 1969.

d) La importancia que, respecto a la calificación global de la asignatura, se le concede al trabajo de lectura es siempre secundaria. Lo cual, tal y como lo vive el alumno en el contexto académico ordinario, conduce a que esta actividad resulte menospreciada.

La consecuencia de todo ello es que el sistema educativo pierde una buena oportunidad, en la mayoría de los casos la última de que se dispone, de aficionar a los jóvenes por la lectura.

D. La formación de los profesores

Sobre este punto no tendríamos más que referirnos a nuestra propia experiencia, ya que el arranque de este trabajo responde a nuestras necesidades como profesor de Lengua.

Hemos puesto en práctica con nuestros alumnos, durante los últimos diez años, talleres de expresión escrita, y desde el principio echamos en falta una metodología para resolver los problemas que se nos presentaban y que éramos incapaces de solucionar por nuestra escasa formación en este tipo de tareas.

Como alumno, jamás asistimos a una clase en la que se trabajaran criterios compositivos. Por otra parte, conocíamos la ortografía y la sintaxis, pero no sabíamos cómo trabar una relación fructífera entre la corrección y lo que el alumno, cada alumno por separado, necesitaba aprender.

A este respecto, Onieva afirma que la enseñanza de la redacción no tiene una tradición didáctica propia en nuestro país y que, como consecuencia de ello, muchos alumnos y profesores se enfrentan a las actividades de redacción sin ningún trabajo preparatorio: «No es infrecuente que el profesor ordene una redacción sobre un tema, por ejemplo "La Navidad", sin ninguna preparación previa de los alumnos en

cuanto a vocabulario, organización de las ideas, finalidad, extensión, etc.» (1991: 11).

Para Cassany *et al.* (1994: 14), «no hay demasiados maestros que dominen el sistema de la lengua que enseñan o en el que enseñan y, de ellos, pocos tienen una capacidad expresiva suficientemente amplia como correspondería a la persona que tiene que estimular y conducir la expresión». Ello les hace concluir que no hay demasiados maestros que puedan convertirse, con plena garantía, en modelo lingüístico. Y, prosiguen, «de una manera consciente o inconsciente, los maestros lo saben y el hecho de saberlo genera una gran inseguridad; inseguridad que combaten asiéndose a la norma, habitualmente ortográfica, que, como mínimo, es explícita, tiene límites y, por tanto, es controlable, pero sin abordar, o haciéndolo con gran timidez, la lengua como vehículo de comunicación» (*ibidem*, 14).

De la misma opinión es Serafini. Para esta autora, los maestros, cuando comienzan a enseñar, generalmente no están familiarizados con las prácticas de la escritura activa, lo cual es determinante para la enseñanza de la expresión escrita, puesto que «quien no desarrolla una actividad por sí mismo se fatiga corrigiendo y juzgando esa misma actividad desarrollada por otros» (1994: 124). Más categórico en este sentido es Graves, cuando afirma que, así como el escritor que conoce el arte de escribir no puede aventurarse en un aula para trabajar con los estudiantes si no comprende de algún modo el arte de enseñar, tampoco «ningún profesor que no se haya ejercitado en la escritura puede enseñar de manera eficaz el arte de escritor» (1991: 23).

Para Alonso (1991), la composición escrita ha consistido, por lo general, en pedir a los alumnos que redacten unos párrafos sobre un tema preestablecido y en informarles de lo adecuado o no del resultado

una vez concluida la tarea, con lo que el único mensaje positivo que recibe el alumno es «busca otra forma de hacerlo», pero sin obtener información sobre qué hacer para poder mejorar lo escrito.

En este punto insiste Thornton, según el cual es bastante común, dada la incompetencia del profesorado en este aspecto, dejar a los alumnos indefensos ante sus carencias expresivas. Además, comenta, existe un molesto fatalismo que tiene el efecto de absolver a los profesores de su responsabilidad profesional. «Ellos dan lo mejor de sí, por supuesto, pero algunos alumnos parecen estar más allá de esa ayuda. Al menos, de la clase de ayuda que tradicionalmente se les ofrece» (1980: 7).

E. *Las otras asignaturas:*

El proceso de aprendizaje requiere que el alumno adquiera las estrategias necesarias para comprender y expresarse de múltiples formas. A este respecto, Cassany *et al.* (1994: 16) se preguntan «¿Cuándo termina realmente la clase de Lengua? ¿En qué programación de esta asignatura aparece el aprendizaje de todas las técnicas que el alumno necesita para vehicular el resto de los aprendizajes? [...] ¿Cuándo se aprenden estas estrategias?» El aprendizaje de la lengua, sin duda, es un asunto que implica a todos los enseñantes. «Pedir que los alumnos sean rigurosos en la formulación o en la definición de principios, que eviten la ambigüedad en la redacción o que hagan un esquema antes de empezar a desarrollar un tema, es una cuestión de todos los profesores que trabajan con un mismo alumno y no es competencia exclusiva del profesorado de Lengua. Hay que recordar esta máxima: **todos los profesores son maestros de Lengua**» (*ibidem*, 26).

De la misma opinión es Thornton, para quien los profesores de todas las asignaturas deben dar pautas de escritura a sus alumnos, puesto que lo contrario es causarles «enormes daños» (1980: 32).

Sobre la costumbre de los profesores, cuando ven problemas en el escrito de un alumno, de poner anotaciones del tipo "cuida tu ortografía, cuida tu puntuación", opina muy acertadamente Thornton que «son, en la práctica, consejos de autoayuda, ya que el profesor no está dispuesto a intervenir. Esos consejos son, además, absolutamente ineficaces: si el alumno pudiera mejorar su ortografía lo haría» (*ibidem*, 32). Demostrarían, además, estos mensajes que el profesor considera importante tal tipo de errores, pero no tanto como para hacer algo eficaz sobre ellos.

Nos encontramos, pues, con un panorama educativo que propicia el tipo de resultados que han evidenciado las pruebas iniciales de nuestra experiencia.

Estamos con Cassany *et al.* (1994) en que, después de tales reflexiones, tendríamos que hablar de problemas de *enseñanza de la lengua*, en vez de hablar de problemas de *aprendizaje de la lengua*. Si consideramos, además, que el desarrollo de la expresión escrita, e incluso el mero contacto con ella, está unido en gran medida a la experiencia escolar, concluiremos, como afirmábamos al principio, que los esfuerzos que en esa etapa se dediquen a ello resultan fundamentales y los propósitos por mejorar la metodología específica, absolutamente necesarios. En este sentido, Vila reitera que debe propiciarse una «programación vertical, coherente y progresiva» desde el inicio del currículum escolar, «que garantice unos mínimos por nivel y que contemple la lengua como un objeto de estudio y de expresión relacionada con todas las materias escolares, de forma que cuando el niño acabe la escolaridad haya trabajado la lengua escrita desde todos los ámbitos» (1990: 101). Lo cual implica, añadimos, que todos los

profesores, sea cual sea su materia o especialidad, deberían tener una competencia lingüística y una competencia comunicativa lo bastante amplia como para permitir un alto dominio de la norma estándar.

Por otra parte, en cualquier tipo de sociedad, pero especialmente en la sociedad democrática, en que la transmisión de las ideas y experiencias personales y colectivas se produce a través de la palabra, del uso del lenguaje, y dado que, por ese carácter participativo, aquél adquiere un valor social, humano y político imprescindible, debiera ser un objetivo educativo prioritario la adquisición de un nivel adecuado -el que garantice la expresión necesaria que demanda la sociedad democrática- en la expresión y la comprensión de los mensajes, tanto de textos orales como escritos; no ya sólo en niveles superiores, sino también, y por su propio carácter, en los niveles medios y obligatorios.

La paradoja a que nuestra sociedad nos tiene acostumbrados, y que nuestro sistema educativo alimenta -la del analfabetismo funcional: escasísimo uso del nivel escrito no ya sólo para la comprensión de mensajes, sino fundamentalmente para la expresión-, refleja una actitud pasiva del individuo, que, en todo caso, "consume" mensajes pero que muy raramente los produce, en ese nivel escrito, hacia otros individuos y hacia la colectividad.

El objetivo principal de este trabajo consiste en aplicar una determinada metodología para el aprendizaje de la expresión escrita -nuestra propuesta-, dentro de un contexto académico normal, en grupos de alumnos adolescentes, al objeto de observar su experimentación en el

aula y derivar, a partir de ella, conclusiones útiles para la docencia y el aprendizaje de la expresión escrita.

Consta este documento de una primera parte dedicada a ofrecer el ámbito teórico de nuestra propuesta metodológica, que presentamos en la segunda de un modo detallado, y cuyos aspectos numéricos se ofrecen desarrollados y comentados en una tercera. Tras ello, recogemos aquellas conclusiones que consideramos más significativas y que caracterizan la reflexión a que nos ha conducido nuestro trabajo. Una última parte presenta en varios apéndices el material didáctico que elaboramos para uso de los alumnos participantes en nuestra experiencia.

Los jóvenes alumnos hicieron el esfuerzo imprescindible para que la experimentación fuera útil: conducirse tal y como eran. Queremos agradecerles su participación, que ha hecho posible una mayor eficacia de nuestro posterior trabajo en el aula, ahora más fructífero.

Expresamos también nuestro reconocimiento al profesor Jenaro Ortega Olivares por sus eficaces orientaciones y su dedicación, que han constituido una aportación fundamental e imprescindible para el desarrollo y la culminación de esta tesis doctoral. La cordialidad y el afecto con que ha conducido la relación de trabajo han sido factores muy estimulantes, que le agradecemos especialmente.

CAPÍTULO I

LA EXPRESIÓN ESCRITA Y SU DIDÁCTICA

El problema de la adquisición del código en los alumnos y el desarrollo de su competencia, de la que el proceso de composición es una parte fundamental, constituye el tema capital de nuestra investigación. De ahí que en este capítulo nuestro propósito sea dar un repaso a las aportaciones que a este respecto ofrecen los estudios especializados.

1.1 Competencia y actuación

La distinción chomskyana, ya clásica, entre *competencia* (conjunto de conocimientos abstractos de carácter gramatical que comparten los miembros de una comunidad lingüística) y *actuación* (habilidades que usa un miembro de esta comunidad en un acto lingüístico determinado) tiene una correlación en el ámbito de la expresión escrita, que ha sido planteada por Krashen (1984), para quien la *competencia* es el conocimiento abstracto que el escritor experto tiene acerca de la escritura, o sea, el *código para escribir*, y la *actuación* es la habilidad para explotar tal conocimiento y forjar un texto escrito, es decir, el conjunto de

estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito, lo que Cassany llama la *composición del texto* (Cassany, 1989).

La competencia es, pues, un *saber*, y la actuación, un *saber hacer*. De esta forma, la expresión escrita es un dominio en que ambos aspectos interactúan.

1.1.1 El código de expresión escrita

Visto lo anterior, se plantean a continuación los siguientes interrogantes, a los que intentaremos responder:

1. ¿Cuáles son las características del código?
2. ¿Qué necesita saber un escritor experto? o, dicho de otro modo, ¿cuál es el contenido de ese *conocimiento abstracto* que, según Krashen, posee el escritor experto?
3. Y, finalmente, ¿cómo se adquiere el código?

1.1.1.1 Las propiedades del texto

La concepción más difundida del código para escribir es aquella que lo reduce a la ortografía y algunas reglas de morfosintaxis (Cassany, 1989). Pero los estudios de lingüística textual o de gramática del discurso han modificado notablemente este planteamiento. Según éstos, y dicho de una manera muy simple, cuando hablamos o escribimos (y también cuando escuchamos o leemos) construimos textos y, para hacerlo, tenemos que conocer otras propiedades, o reglas.

Las propiedades textuales que interesan para nuestro propósito son seis: *adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística*². Estas seis propiedades textuales conforman el

² Las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito denominado «lingüística del texto» durante los últimos veinte años han explicado con

conjunto de características o regulaciones verbales a que debe responder un texto para poder actuar como mensaje en la comunicación.

Cada una de ellas se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico y remite a las diversas reglas o principios que ha de cumplir el texto en tal nivel. Así, en términos muy generales, la *adecuación* se encarga del dialecto y del registro; la *coherencia*, de la información o del contenido; la *cohesión*, de las conexiones entre frases; la *gramática*, de la formación de las frases; la *presentación*, de la ejecución del texto; y la *estilística*, de los recursos retóricos o literarios utilizables.

La frontera entre estas propiedades es difusa y, en parte, engañosa, porque los seis apartados se refieren a la misma realidad, el texto, y sólo tienen sentido en su conjunto global. Así, a veces es difícil clasificar un fenómeno en un apartado o en otro. Es muy normal que un error en un texto afecte tanto a la coherencia como a la cohesión y a la gramática a la

mayor o menor acierto numerosas propiedades de los «textos». La bibliografía al respecto es inabarcable. Sin embargo, no se pueden pasar por alto los siguientes trabajos: Bernárdez, 1980; Bernárdez (ed.), 1987; De Beaugrande, 1980 y 1984; De Beaugrande y Dressler, 1981; Brown y Yule, 1993; Casado Velarde, 1993; Coseriu, 1981; Dressler (ed.), 1978; Van Dijk, 1980a, 1980b, 1983; Van Dijk (ed.), 1984; Gregory y Carroll, 1978; Halliday y Hasan, 1976; Halliday, 1989; Kalverkämpfer, 1981; Lamíquiz, 1994; Lozano, Peña-Marín y Abril, 1982; Macdonell, 1986; Núñez Ladevéze, 1991; Petöfi y García Berrio, 1978; Rigau, 1981; Schmidt 1977; Tannen (ed.), 1982a y 1984; Weinrich, 1981. Por lo que toca a las repercusiones de este enfoque en la expresión escrita, hemos recurrido, sobre todo, a: Cassany, 1989; Cassany *et al.*, 1994; Castellà, 1992; Cerezo Arriaza, 1994; Coromina y Rubio, 1989; De Gregorio y Rébola, 1992; Moirand, 1982; Parsons, 1990; Portine, 1983; Rück, 1978; Sanford y Garrod, 1981; Tannen (ed.), 1982b; Vigner, 1982.

No es nuestra intención presentar aquí una descripción y análisis más o menos detallado de estas propiedades. Sería, creemos, una empresa inútil. Lo que sí hemos hecho es seleccionar aquéllas que, por su especial incidencia en el proceso de escribir, han sido la base de nuestras observaciones. Por ello, lo que presentamos a continuación es una breve explicación sobre el alcance y los aspectos que tales propiedades han tenido en relación con la experiencia llevada a cabo.

vez; por ejemplo, una idea poco clara, formulada en dos frases inconexas y con anacolutos.

Cassany *et al.* (1994) justifican esta clasificación, frente a otras, por considerarla más útil para la escuela y para la enseñanza/aprendizaje de la lengua. Esta clasificación, advierten estos autores, pierde precisión científica, pero gana en claridad y utilidad didácticas.

Veamos, a continuación, cómo se define el alcance de estas propiedades:

Adecuación³: Es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar en un texto.

Cualquier lengua presenta variaciones: todos los miembros de la comunidad lingüística no hablan ni escriben de la misma forma, tampoco utilizan la lengua del mismo modo en las diferentes situaciones comunicativas.

Cada persona puede escoger entre usar su variedad dialectal o la estándar. Y cada situación requiere el uso de un registro particular, determinado por el tema del que hablamos o escribimos, por el canal de comunicación, por el propósito perseguido y por la relación entre los interlocutores.

Ser adecuado significa saber escoger, entre las soluciones lingüísticas que ofrece la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación.

³ *Vid.:* De Beaugrande, 1980; De Beaugrande y Dressler, 1981; Brown y Yule, 1993; Van Dijk, 1980a; Halliday, 1982; Hymes, 1972; Kress, 1989; Macdonell, 1986; Nystrand, 1986; Tannen (ed.), 1982a y 1982b; Vanneste, 1980.

Coherencia⁴: es la propiedad textual que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). Para cada situación hay un número determinado de informaciones pertinentes; es decir, hay informaciones *relevantes*, que son apropiadas para el texto, y otras *irrelevantes*, que son superfluas e innecesarias.

Los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual son los siguientes:

1. *Cantidad de información*. La selección de información para un texto depende de factores contextuales: el propósito del emisor, los conocimientos previos del receptor, el tipo de mensaje, las convenciones y las rutinas establecidas, etc.

2. *Calidad de información*. Las ideas expuestas en el texto deben ser claras y comprensibles, estar expuestas de forma completa, progresiva y ordenada, con los ejemplos apropiados, la terminología específica y las formulaciones precisas.

3. *Estructuración de la información*. En cualquier texto la información debe estar organizada: los datos se estructuran lógicamente según un orden determinado. El concepto de *párrafo* es muy importante en este apartado. Se trata de una unidad significativa y visual del texto escrito. Desarrolla una única idea completa, distinta de la de los otros párrafos, y está marcada en la hoja con puntos y aparte y con espacios en blanco.

⁴ *Vid.:* De Beaugrande, 1980; De Beaugrande y Dressler, 1981; Brown y Yule, 1993; Van Dijk, 1980a; Heydrich, Neubauer, Petöfi y Sözer (eds.), 1989; Halliday y Hasan, 1976; Samet y Schank, 1984; T. Sanders, 1992; Sanford y Garrod, 1981; Tannen (ed.), 1984.

Agrupar las oraciones entre sí por temas y puede separar las distintas partes de un texto: la introducción, las conclusiones, los argumentos, etc. Desde un punto de vista didáctico, el *párrafo* es un concepto rentable. A menudo los escritos de los alumnos son desordenados o inconexos, precisamente porque no se apoyan en buenos párrafos.

Cohesión⁵: Es la propiedad textual que conecta las diferentes frases entre sí mediante distintas formas (*formas de cohesión*): repeticiones o anáforas (la aparición recurrente de un mismo elemento en el texto, a través de la sinonimia, la pronominalización o la elipsis), relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores (entonación y puntuación, conjunciones), etc. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás, asegurando así la comprensión del significado global del texto.

Las principales formas de cohesión o sistemas de conexión de oraciones son los siguientes:

1. *Anáfora* (también llamada *referencia* o *repetición*)

Consiste en la repetición de un mismo elemento en oraciones sucesivas. Los mecanismos de que disponemos para tratar las anáforas, para evitar las repeticiones, son los siguientes:

- a) Sustitución léxica por sinónimos (*alumno-aprendiz, escuela-colegio-centro escolar, etc.*).

⁵ *Vid.:* De Beaugrande, 1980; De Beaugrande y Dressler, 1981; Bosch, 1983; Brown y Yule, 1993; Bühler, 1951; Van Dijk, 1980a; Ehlich, 1982; Fillmore, 1971; Grimes, 1975; Heydrich, Neubauer, Petöfi y Sözer (eds.), 1989; Halliday y Hasan, 1976; Harweg, 1979; Levinson, 1989; Longacre, 1983; Lyons, 1979; Rauh, 1978; Redeker, 1991; Reinhart, 1982; T. Sanders, 1992; Sanford y Garrod, 1981; Samet y Schank, 1984; Warner, 1985.

- b) Pronominalización; por pronombres lexicales (*hacer, cosa, elemento, dar, etc.*), pronombres gramaticales (*yo, tú, mí, éste, ése, aquél, suyo, él, etc.*) y pro-adverbiales (*allí, allá, aquí, etc.*).
- c) Elipsis: supresión de un elemento conocido que aparece muy cerca del original en el texto y que el receptor puede reconstruir (sujetos, complementos, etc. *Ej.: María no ha venido. → Está enferma*).
- d) Determinantes: artículos, demostrativos, posesivos, etc. Los determinantes de un texto establecen varios tipos de relaciones entre las palabras y las referencias: desconocido/conocido, emisor/receptor, cercano/lejano, etc.

2. *Deixis* (referencias al contexto)

El discurso se relaciona con el contexto o la situación comunicativa mediante los *deícticos*, como los pronombres y adverbios que indican los referentes reales del discurso circunscritos a las personas, el tiempo y el espacio. De ahí que se distingan tres tipos de *deixis*: *personal* (emisor: *yo, nosotros, etc.*; receptor: *tú, vosotros, etc.*); *espacial* (*aquí, ahí, allí*) y *temporal* (*ahora, antes, después*).

3. *Conexión* (enlaces, *conectores* o *marcadores textuales*)

Las diversas oraciones de un texto mantienen numerosísimos tipos distintos de relación (coordinación/subordinación, oposición significativa, ordenación lógica, temporal, etc.), que se expresan mediante diversos tipos de enlace. Algunos vocablos están especializados en conectar frases (conjunciones, preposiciones), otros hacen esta función entre otras (adverbios).

4. *Entonación*

Es uno de los mecanismos de cohesión más importantes de la lengua oral.

5. *Puntuación*

Los signos de puntuación más importantes (coma, punto y coma, punto y seguido, punto y aparte, punto final) señalan los diversos apartados del texto escrito y conforman un auténtico esqueleto jerárquico del mismo.

Cassany *et al.* (1994: 327) destacan que «desde un punto de vista didáctico, hay que tener en cuenta que la puntuación siempre ha sido un punto débil de la clase de Lengua. El hecho de que las reglas de puntuación no sean siempre normativas u objetivas y la falta de investigación y de material didáctico sobre el tema, hasta hace muy poco, han llevado a la confusión de los maestros y consiguientemente de los alumnos, y a la negligencia de este capítulo tan importante del escrito».

6. *Relaciones temporales* (tiempos verbales)

Los verbos del texto deben mantener una correlación lógica y estrecha durante todo el discurso. El uso del tiempo y del modo verbal viene determinado por factores como las intenciones del emisor, el contexto comunicativo, el significado que se transmite, y también por la interrelación entre las diversas formas que aparecen o desaparecen en el texto.

7. *Relaciones semánticas entre palabras*

Las palabras que aparecen en un texto suelen mantener diversos tipos de relaciones semánticas por el simple hecho de designar significados de un mismo campo o de temas afines. También es posible que las palabras de un texto no tengan, en principio, ningún tipo de

relación, pero que el *conocimiento del mundo* de los interlocutores las relacione.

8. *Mecanismos paralingüísticos*

Son toda clase de elementos no verbales que pueden realizar eventualmente funciones de enlace entre frases. En el escrito, la disposición del texto en la hoja en blanco (columnas, márgenes, esquemas, etc.), la tipografía o algunos signos de puntuación.

Estilística⁶: Da cuenta de la capacidad expresiva general de un texto, es decir, la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico, etc. Remite a los diversos recursos verbales de carácter retórico, literario y comunicativo que se utilizan para producir textos, desde el uso maduro de la sintaxis hasta las metáforas o cualquier otra figura poética; también, a los diversos recursos literarios o retóricos que utiliza el periodismo, la publicidad, e incluso la literatura científica.

Algunos de los aspectos más importantes de esta propiedad del texto son:

1. *Riqueza, variación y precisión léxica*

La falta de dominio léxico se detecta en las repeticiones excesivas, el uso de palabras demasiado coloquiales o vacías, las palabras comodín (*hacer, cosa*), los hiperónimos y los circunloquios o las paráfrasis que esconden el desconocimiento de alguna palabra, las interferencias léxicas con otras lenguas, etc. Por el

⁶ *Vid.:* Bennet, 1986; Crystal y Davy, 1969; Enkvist, 1973; Gray, 1974; Guiraud, 1954; Mann y Thompson, 1987 y 1988; Molinié, 1989; Van Peer y Renkema, 1984; W. Sanders, 1977; Sandig, 1986; Spencer (ed.), 1964; Spillner, 1979; Spillner (ed.), 1984; Toolan, 1990; Ullmann, 1968 y 1979.

contrario, la calidad léxica se muestra con el uso de sinónimos específicos del tema, la variación, la riqueza y la genuinidad.

2. *Complejidad y variación sintáctica.*

Las frases de estructura simple, con yuxtaposiciones y coordinaciones repetitivas (*y, pero, después, etc.*), que a veces son interminables, o que contienen *anacolutos* y *construcciones rígidas*, demuestran inmadurez sintáctica. Lo contrario sería la redacción fluida, con formas sintácticas variadas y complejas, con riqueza y variación de conectores (conjunciones y preposiciones), con aposiciones y quizá incluso paréntesis o guiones.

3. *Recursos retóricos para la comunicación*

Como figuras retóricas (metáfora, metonimia, hipérbole, hipérbaton, personificación, etc.), recursos literarios (el estilo directo o indirecto, el diálogo, la persona narrativa, la poetización, etc.), el tono y la voz del texto (la ironía, el sarcasmo, el humor, etc.), etc.

4. *Grado de riesgo*

La persona que manifiesta una actitud abierta hacia la lengua que estudia, que intenta decir y escribir palabras nuevas o estructuras sintácticas más complicadas, que intenta jugar con los textos hasta el límite de su capacidad expresiva, tiene muchas más posibilidades de aprender que otra que se cierra en lo que ya domina y que no intenta nuevos ensayos.

Presentación⁷: Abarca desde las convenciones sociales de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografías, etc.) hasta las habilidades de los interlocutores (impostación de la voz, mirar a la audiencia, etc.).

Muchos tipos de escritos tienen unas convenciones sociales que determinan cómo se han de presentar.

Algunos de los aspectos más importantes de la presentación son: la caligrafía, la limpieza del texto, la correlación entre espacio blanco y texto, la disposición de las diversas partes del texto, la tipografía y la presentación de documentos extensos.

Gramática: Constituye lo que exactamente es la construcción de la oración. Incluye todo lo que tradicionalmente se ha entendido que es la lengua (morfosintaxis, léxico, pronunciación y ortografía).⁸

1.1.1.2 Lo que un escritor experto debe saber

Un escritor que aspire a comunicarse eficazmente por escrito tiene que conocer y saber utilizar tanto el código como las estrategias de composición necesarios para desarrollar textos escritos. En cuanto a lo primero, debe tener suficientes conocimientos del código de escritura, es decir, conocer las reglas, principios y convenciones de la lengua en que

⁷ Vid.: De Beaugrande, 1980; De Beaugrande y Dressler, 1981; Cerezo Arriaza, 1994; Gregory y Carroll, 1978; Núñez Ladevéze, 1991.

⁸ Como cabe suponer, los fenómenos que aquí se han recogido bajo el rótulo de «gramática» responden a una visión demasiado radical, o simplista, de los hechos. La mantenemos, sin embargo, porque hace especial hincapié en los aspectos más formales de la creación de un texto (regularidades morfológicas y sintácticas, patrones de pronunciación y entonación, convenciones ortográficas, vocabulario, etc.), y se constituye, por ello, en punto de referencia eficaz (siempre susceptible de reformulación) para nuestros objetivos.

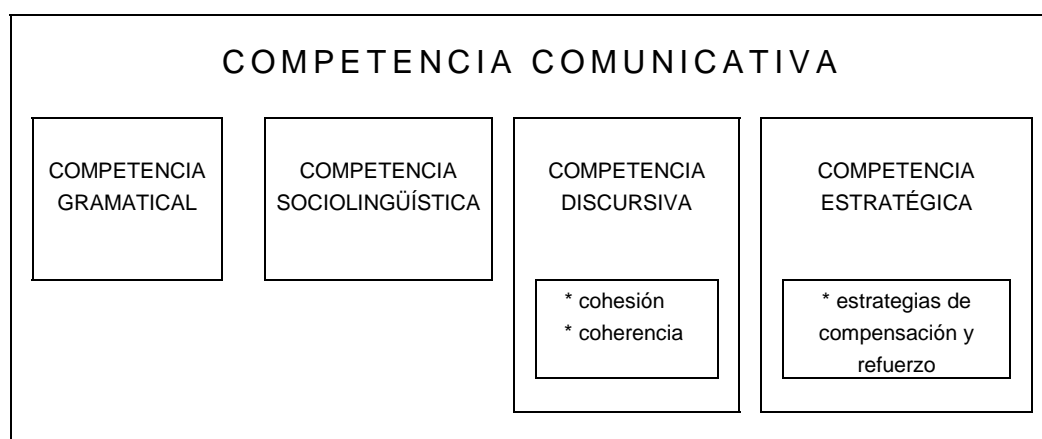
escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias, etc.), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (estructura general, información relevante), la variedad y el registro adecuados (diversidad sociolingüística reflejada por la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (márgenes, espacios en blanco, etc.). Es decir, todo lo referente a las propiedades consideradas en el apartado anterior.

En cuanto a lo segundo, ha de saber aplicar las estrategias de redacción necesarias en cada momento, en cada situación de comunicación por escrito. Para componer un texto que resulte eficazmente comunicativo, el autor debe dominar un variado conjunto de procedimientos, debe poder crear cierto plan estratégico que le permita aplicar los conocimientos mencionados arriba, generales y abstractos, en cada situación concreta: ser consciente del contexto comunicativo en el que surgirá y actuará el texto que va a crearse; ser capaz de generar y ordenar ideas sobre el tema, para planificar la estructura global del texto; redactar, revisar y corregir varios borradores. En resumen, debe desarrollar, en el *proceso de comunicación*, un grado suficiente de dominio que le permita componer textos con signos y reglas del código de expresión escrita.

Gracias a la compenetración de diversas teorías psicolingüísticas y de modelos lingüísticos surgidos del desarrollo de la sociolingüística y disciplinas tales como la pragmática, el análisis del discurso o la lingüística del texto (*vid.* apartado anterior), se ha podido llegar a constituir algunos modelos que den cuenta de estos saberes y de cómo se explotan en la comunicación, es decir, de lo que viene denominándose la *competencia comunicativa*. Uno de los modelos que más predicamento

han tenido en el terreno de la lingüística aplicada, basado en modelos provenientes de la sociolingüística (Hymes, 1972), es el de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). Este modelo identifica cuatro componentes fundamentales de la competencia comunicativa: *gramatical (competencia gramatical)*, *sociolingüístico (competencia sociolingüística)*, *discursivo (competencia discursiva)* y *estratégico (competencia estratégica)*. Las diversas propiedades ya vistas se agrupan de uno u otro modo en alguno de estos componentes. La *competencia gramatical* se refiere al conocimiento del código en sí mismo, e incluye el vocabulario, las reglas de formación de palabras y de oraciones, y las de pronunciación y ortografía. El conocimiento del código es planteado en términos de comprensión del significado literal de los enunciados. La *competencia sociolingüística* alude al grado en que los enunciados son producidos y entendidos apropiadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, y ello en función de factores tales como aquello de que se habla o escribe, el *status* de los participantes y los propósitos de la interacción comunicativa. La *competencia discursiva* tiene que ver con las reglas y convenciones para combinar formas gramaticales y significados y lograr, así, textos orales y escritos con carácter unitario en diferentes géneros o tipos de textos, como la narración, una carta de negocios o un informe científico. Esta unidad del texto se alcanza mediante la cohesión en la forma y la coherencia en el contenido. Como sabemos, los mecanismos de cohesión incluyen pronombres, sinónimos, conjunciones y estructuras paralelas que contribuyen a unir los enunciados individuales y muestran las relaciones lógicas o cronológicas entre una serie de enunciados; y la coherencia se refiere, a grandes rasgos, a la secuencia lógica de las ideas de un texto. La *competencia estratégica* se relaciona con el dominio de las estrategias de comunicación usadas por el hablante

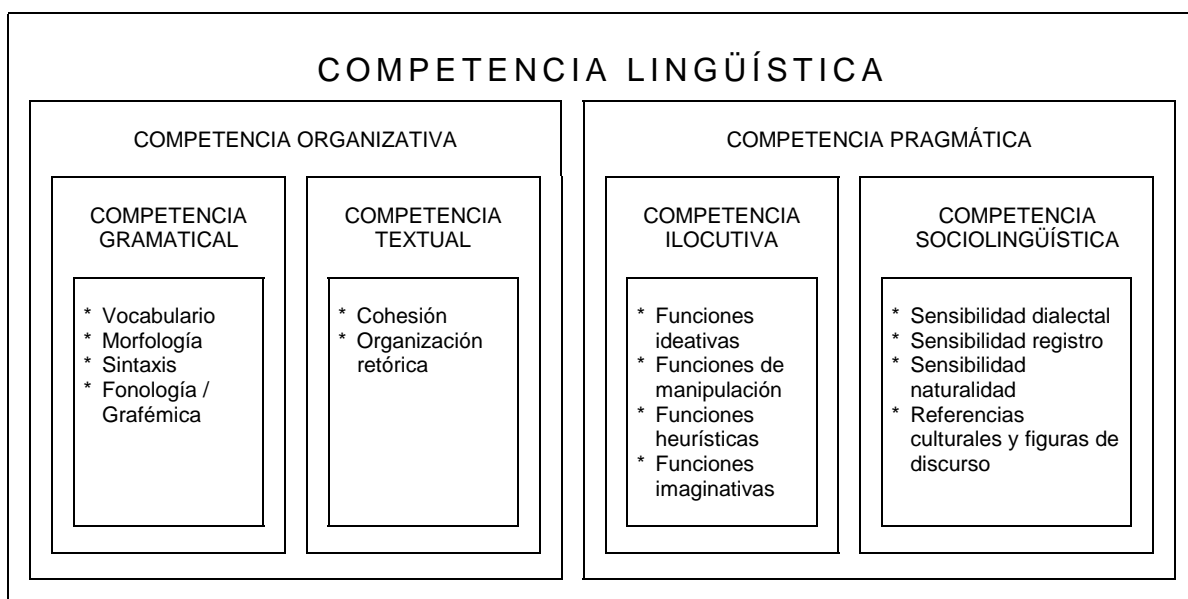
ya para potenciar la efectividad de la comunicación ya para reparar los fallos de la misma. Estos fallos pueden resultar de la falta de competencia en uno o más de los componentes, o pueden atribuirse a las limitaciones en que se desarrolla el acto comunicativo en curso. La estructura de este modelo se puede apreciar con claridad en el esquema siguiente:



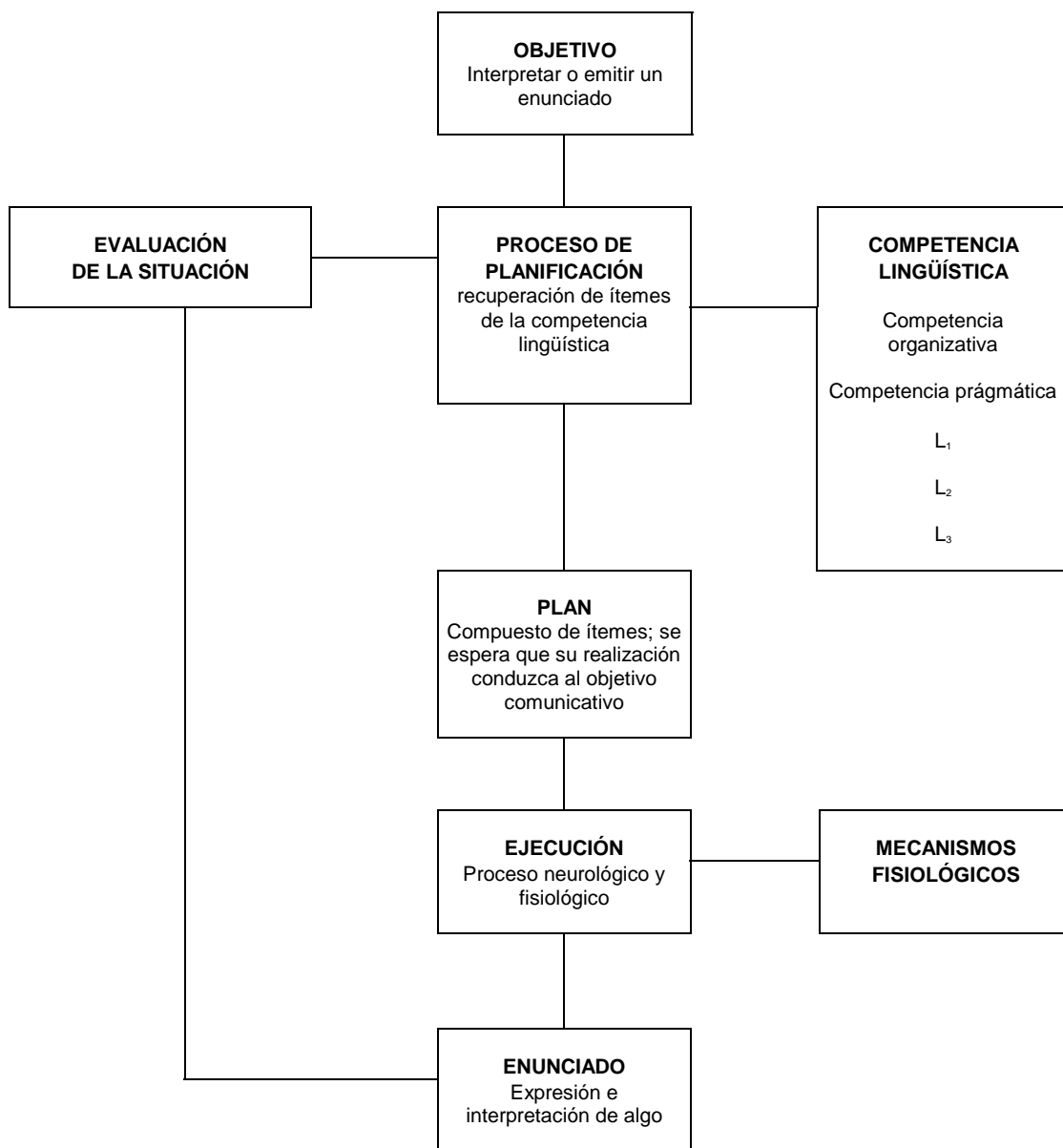
La revisión más importante que se ha hecho de éste y otros modelos corresponde a Bachman y Palmer (1982). Bachman (1990: 86 y ss.) ha propuesto, como consecuencia de sus investigaciones, un esquema de lo que él denomina la *competencia lingüística*, entendiendo por lingüístico cualquier tipo de conocimiento asociado al uso efectivo de la lengua. Encuentra en dicha competencia lingüística dos componentes fundamentales: la *competencia organizativa* y la *competencia pragmática*. La competencia organizativa comprende todos los conocimientos usados en el control de la estructura formal de una lengua para producir o reconocer oraciones gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y ordenarlas en textos. Consta de dos subcomponentes: la *competencia gramatical* y la *competencia textual*. La competencia gramatical consiste en cierto número de competencias independientes: conocimiento del vocabulario, morfología,

sintaxis, fonología/grafémica. Gobiernan la selección de palabras para la expresión de significados específicos, las formas y combinación que adoptan estas palabras para expresar, en el enunciado, proposiciones, y sus realizaciones físicas mediante sonidos o símbolos gráficos (pronunciación y ortografía respectivamente). La competencia textual consiste en el conocimiento de las convenciones que gobiernan la unión de las oraciones para formar un texto (oral o escrito). La cohesión, en este marco, concierne a cómo marcar ciertas relaciones semánticas: referencia, elipsis, conjunción, cohesión léxica, disposición de información nueva y conocida, etc. Otro aspecto de este subcomponente, la *organización retórica*, da cuenta de la estructura conceptual general de un texto, y tiene que ver con el efecto que tal texto produce en los usuarios: procedimientos de narración, descripción, comparación, clasificación, esquemas y reglas textuales, etc.

El *componente pragmático* incluye no sólo lo que constituye la *competencia sociolingüística* (sensibilidad a las variedades dialectales y de registro, al modo natural en que los hablantes nativos emiten e interpretan enunciados en circunstancias normales, y sensibilidad a las referencias culturales y a las figuras del discurso), sino también la llamada *competencia ilocutiva*, que tiene que ver con las habilidades relacionadas con las funciones que materializa el uso de la lengua, y que contiene, siguiendo el modelo de Halliday (1982), la función *ideativa* o de representación, la de *manipulación*, destinada a influir en la realidad que nos rodea, la *heurística*, que permite a los hablantes aumentar su conocimiento del mundo, y la *imaginativa*, por la que los hablantes pueden crear un entorno propio o extender otros con fines estéticos o de diversión (crear mundos ficticios, inventar metáforas, etc.). Veamos todo ello en el siguiente esquema:



Se advierte que la competencia estratégica de Canale y Swain no tiene cabida en este modelo de Bachman. En realidad este aspecto estratégico se diluye en la concepción que Bachman tiene de la *proficiencia*: la habilidad comunicativa en una lengua, realidad que subsume como elemento la competencia lingüística y abarca otras dimensiones estratégicas, entendidas como todas las operaciones que movilizan los conocimientos de la competencia lingüística para ponerlos al servicio de la enunciación e interpretación de enunciados en la comunicación real. Tales dimensiones tienen que ver con la evaluación de la situación de comunicación, la puesta en marcha de determinado plan en el que intervienen los conocimientos generales y los conocimientos lingüísticos, y la ejecución de ese plan. Todo ello encaminado al objetivo último de producir o interpretar determinado enunciado. Veamos esto gráficamente:



Vemos, por tanto, sobre todo en el modelo de Bachman, que el concepto de competencia lingüística, con todos los subcomponentes que la integran, refleja no sólo la complejidad del saber lingüístico sino también la complejidad de la habilidad necesaria para ponerlo en práctica en la actividad de hablar o escribir. Es el constructo teórico de proficiencia el que hay que evocar, pues, cuando hablamos de qué es lo que un escritor experto debe saber.

1.1.1.3 Cómo se adquiere el código

Un gran número de estudios acerca de la adquisición del código de expresión escrita, reconoce Cassany, considera que esta adquisición consiste simplemente en dominar un conjunto de signos gráficos y su correlación con los sonidos. «Sostienen implícitamente que oral y escrito son sólo materias distintas (ondas sonoras y trazos de tinta) que vehiculan un único código lingüístico» (1989: 60).

Dado que es reciente la concepción de que el de expresión escrita es un código distinto del de la expresión oral, no hay abundancia de estudios que presenten un modelo de adquisición del mismo.

Krashen (1981 y 1984) sostiene que la forma en que adquirimos el código de expresión escrita es muy parecida a aquella en que adquirimos una segunda lengua. Su teoría, denominada *comprehensible input* (entrada de información comprensible), establece una distinción entre la *adquisición*, un proceso inconsciente parecido al que sigue un bebé al adquirir la primera lengua, y el *aprendizaje*, el estudio consciente y organizado de la lengua. La *adquisición* es el proceso que nos permite llegar a usar la lengua, tanto receptiva como productivamente, y el *aprendizaje* sólo sirve para controlar y corregir, con muchas limitaciones, los textos que producimos. El autor considera que la *adquisición* es un proceso mucho más poderoso que el *aprendizaje* y que, en definitiva, es el responsable del dominio que alcanzamos de la lengua. *Adquirimos* el código mediante el *input comprensible*, es decir, la comprensión de mensajes elaborados con el código que queremos dominar, fijándonos sobre todo en lo que dicen, en el contenido, y no tanto en cómo lo dicen, en la forma. Por otra parte, el *organizador* sería el conjunto de funciones cerebrales que estructura y memoriza subconscientemente el sistema de la nueva lengua (el segundo idioma/el código de expresión escrita).

Además, el *monitor* sería el encargado de sistematizar y almacenar

todos los aprendizajes conscientes que recibe el individuo. Ciertas circunstancias (como angustia, falta de interés, de motivación, etc.), a las que Krashen denomina, *filtro afectivo*, serían las responsables de que el *input comprensible* no garantice siempre la adquisición satisfactoria del código en su totalidad.

Si comenzamos a redactar un escrito de un modo intuitivo, apuntando palabras y frases tal y como se nos ocurren, sin reflexionar, estamos utilizando el sistema *adquirido*. Cuando, antes de escribir la versión definitiva, repasamos nuestro borrador y lo corregimos, aplicamos las reglas de gramática o las convenciones de estructura o disposición del texto que hemos *aprendido*.

De acuerdo con esto, Considera Krashen (1984) que los ejercicios típicos de expresión oral o escrita en los que el estudiante practica unas estructuras gramaticales y el profesor corrige los errores, no son demasiado efectivos: la adquisición se produce cuando nos fijamos sobre todo en el contenido del texto. De este modo, no es necesario excluir de los programas de enseñanza las reglas gramaticales, pero no pueden ser su eje central. Sólo un pequeño porcentaje del conjunto de las reglas de una lengua puede ser aprendido conscientemente. Es importante conocer las reglas generales y las que tienen mayor rentabilidad, aquéllas que puedan ser aplicadas en gran número de ocasiones.

Asimismo, Krashen (*ibidem*) subraya la enorme importancia que la lectura placentera reviste en la adquisición del código de expresión escrita. Además de placentera, la atención del lector debe centrarse en el contenido y no en la forma. Si se lee de este modo, el *organizador* podrá sistematizar el código con menos esfuerzo, para que, después de un período de silencio, emerja la expresión escrita de forma natural.

Smith (1983), coincidiendo en gran medida con Krashen, considera que todos los conocimientos que poseen los escritores competentes sólo los podemos encontrar en los textos escritos por otros y no en las gramáticas o en los manuales de redacción. Por lo que la instrucción de la expresión escrita basada en gramáticas y ejercicios no pueden tener un papel importante en este aprendizaje. Por el contrario, la lectura, al poner en contacto al aprendiz con los textos, que contienen todos los conocimientos que necesita, se muestra como la única forma viable de aprendizaje. De este modo, el individuo puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir. Sólo los textos muestran el uso de todos los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir y es en ellos, pues, donde el aprendiz de escritor puede encontrarlos. No hay otra manera de adquirir el complejo y numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir.

Según Smith, tales conocimientos los aprendemos de una forma inconsciente, sin saber que estamos aprendiendo, sin esfuerzo. A este proceso lo denomina *aprendizaje espontáneo*. Una de las características de este *aprendizaje espontáneo*, a la que Smith da mucha importancia, es la de que la necesidad de *pertenecer al grupo* estimula dicho aprendizaje: aprendemos un uso de la lengua porque nos interesa poder hacer lo que se consigue con este uso; queremos ser como la persona de la que lo aprendemos o queremos pertenecer al mismo grupo que ella. El lenguaje de los grupos que el individuo rechaza o de los cuales es rechazado no despierta su interés y, por tanto, no lo aprende. Así, cuando nos identificamos con una lectura, nos fijamos inconscientemente en la forma de escribir de su autor. A medida que leemos el texto, lo *estamos escribiendo con el autor*, estamos reescribiendo el texto con él.

El autor se convierte en un colaborador inconsciente que hace todo aquello que quisiéramos hacer. Escribe con ortografía y gramática correctas todas las frases que quisiéramos escribir, puntúa y cohesiona el texto tal como quisiéramos puntuarlo y cohesionarlo, etc. *Leemos como un escritor* porque pertenecemos al grupo de personas a quienes interesa saber escribir como el autor. Y lentamente, con poco tiempo y sin esfuerzo, aprendemos todo lo que necesitamos para escribir.

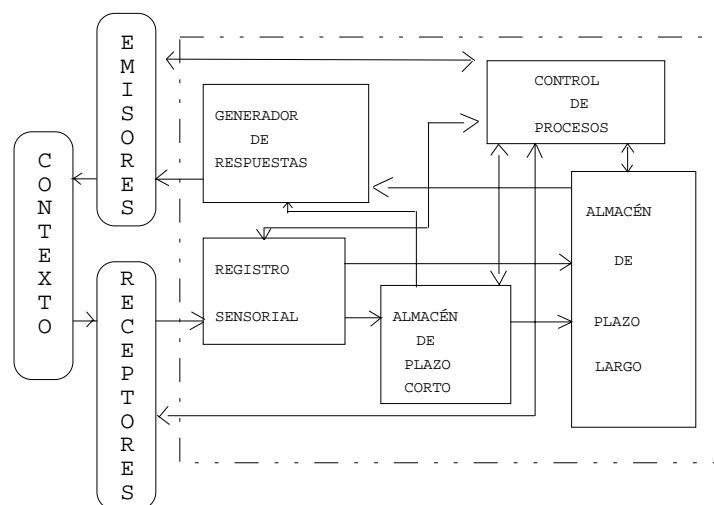
Leyendo como un escritor (como un emisor) aprendemos todo lo que necesitamos para escribir. Cuando no leemos como un emisor, sino *como un receptor*, sólo nos interesa comprender la información que contiene el texto y no deseamos aprender a escribir como el autor, es decir, no deseamos pertenecer al grupo de personas que escriben este tipo de textos. De modo que no nos interesa aprender a escribir como ellos. Así, pues, podemos leer de dos maneras y sólo una de ellas sirve para adquirir el código de expresión escrita.

López García (1991) presenta un desarrollo de las teorías acerca del almacenamiento de la información lingüística. Las investigaciones sobre la memoria verbal son en realidad muy antiguas, pues la *memoria* (junto con la *inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *actio*) era una de las *partes artis* de la retórica clásica. Un punto en el que suelen coincidir todos los estudiosos es el hecho de que lo que se recuerda es el contenido, antes que la forma, y que ésta última sólo se retiene durante un breve período de tiempo. De ahí que se suele distinguir entre *memoria a corto plazo* y *memoria a largo plazo*, y se atribuya a la primera la forma (junto con el contenido) y a la segunda tan sólo el contenido.

La memoria a largo plazo es, antes que un mero almacén de términos, una organización, de límites borrosos, de los mismos. Ésta funciona como

fondo creativo en que tales términos pueden ser suscitados, y en cierto sentido puede considerarse como una conciencia metalingüística, como un saber sobre ellos. Dicha conciencia metalingüística no parece ser sintáctica, sino más bien de naturaleza cognitiva y válida para otros procesos de significación -cinésicos, plásticos, musicales, etc.-; en cualquier caso, no se trata de una estructura profunda en sentido generativista, pues esta noción, a lo que parece, carece de validez psicológica. Lo más razonable, según López García, es imaginar que, mientras la *memoria a largo plazo* abunda en informaciones cognitivas no necesariamente conformadas *sub specie* lingüística, la *memoria a corto plazo* (la llamada memoria "eco") registra directamente datos verbales.

Atkinson, Hermann y Wescourt (1974) expresan en el siguiente gráfico su desarrollo del "SISTEMA DE LA MEMORIA" :



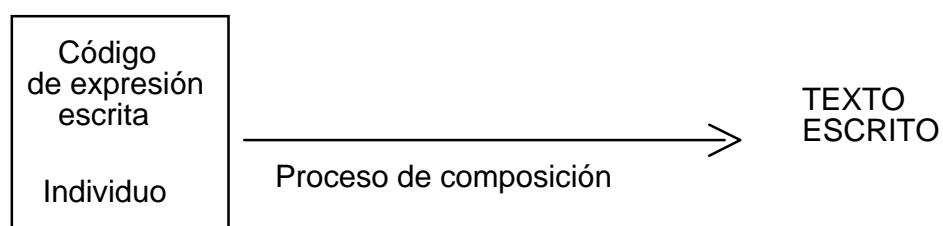
El *registro sensorial* realiza procesos de registro auditivos o visuales en tiempos muy breves. La *memoria a corto plazo* es un depósito de capacidad limitada que puede almacenar de cinco a siete lotes de información durante un tiempo aproximado de treinta segundos. Lo que allí se almacene depende de la habilidad del usuario, de forma que en el lector avanzado se trata de palabras y frases enteras. La *memoria de*

plazo largo es un almacén teóricamente ilimitado en el que se registra información sobre la grafía, la estructura fonológica, la sintaxis, y la semántica de las unidades lingüísticas. Sin embargo, la habilidad de cada persona para extraer información varía mucho -es lo que se llama "tener buena o mala memoria"- y depende de sistemas accesorios de búsqueda y asociación mental. El *generador de respuestas* es el conjunto de procesos que se responsabiliza de organizar los estímulos sintáctico-semántico-morfológicos del enunciado que se va a emitir, así como los movimientos articulatorios necesarios para pronunciarlo. Los *procesos de control* son mecanismos que aseguran la articulación de los distintos subcomponentes del sistema entre sí: la atención selectiva, los procesos de repetición y la validación de las percepciones tienen su origen justamente en dicho miembro funcional, que se revela especialmente activo en los procesos de aprendizaje.

1.1.2 El proceso de composición

¿Cómo ha de ejecutarse el acto de escribir, para que cumpla con su cometido? ¿Cómo desarrolla esta actividad un escritor experto?

El proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto. Su relación con el código de expresión escrita puede observarse en el gráfico siguiente (Cassany, 1989):



Se puede proponer la consideración del lenguaje como una parte de una teoría más amplia, la de la actividad humana⁹. Los puntos básicos de esta teoría, que ha tenido ramificaciones en diversos campos (enseñanza, economía, etc.) son los siguientes:

- a) Las actividades constan de fases.
- b) Las actividades son planificables en mayor o menor grado.
- c) Las actividades pueden subdividirse en acciones u operaciones particulares.

Conforme a estos principios, los elementos que componen cualquier actividad son los siguientes:

- a) Existencia de una necesidad.
- b) Establecimiento consciente de un objetivo (que cubre en todo o en parte la necesidad).
- c) Elaboración de un plan de acción que suponga una definición del conjunto de la actividad por realizar y la fijación de unas acciones concretas para desarrollar el plan.
- d) Ejecución de la actividad.
- e) Evaluación y modificación del plan.

Este punto de vista se ha seguido con provecho en el estudio de las habilidades lingüísticas. Si escribir es un proceso, entonces será posible definir sus etapas, ensayar técnicas y estrategias particulares, y discutir el qué y el cómo de cada paso. La retórica clásica, como observa Castellà (1992: 36), «no está muy alejada de los procesos de expresión escrita u oral propuestos por la psicolingüística y la didáctica de la lengua

⁹ *Vid.*: Austin, 1982; Castellà, 1992; Searle, 1979 y 1980; Vygotsky, 1962; Wunderlich, 1976.

actuales». Como es sabido, la retórica se componía, a grandes rasgos, de cinco operaciones o técnicas:¹⁰

a) *Inventio* o arte creativa de generación de ideas y de búsqueda de los temas que se van a tratar.

b) *Dispositio* o técnicas de ordenación de las ideas.

c) *Elocutio* o estilo de la actuación, que incluía las *figurae* como formas de ornamentación.

d) *Memoria* o conjunto de estrategias para la retención en la memoria de los discursos orales.

e) *Actio y pronuntiatio* o declamación.

Como mantiene Cassany (1989), escribir no es una actividad misteriosa, cuyo éxito sólo es atribuible a la inspiración de las musas.

Las dificultades que supone el uso de la expresión escrita para los escritores inexpertos, habituados sólo a la expresión oral,¹¹ han sido estudiadas por Bereiter y Scardamalia (1987). Para estos autores el individuo debe alcanzar al menos cinco objetivos de adquisición, diferentes de los que dominan en la expresión oral e imprescindibles para que la composición escrita tenga lugar:

1. *Aprender a mantener la producción activa -a continuar diciendo cosas, generando texto- en ausencia de un interlocutor.*

Cuando las personas hablamos unas con otras, seguimos el esquema propio de la conversación para decidir si hemos de decir algo y en qué medida. Hablamos por turno y nuestra producción se ajusta a lo que se

¹⁰ *Vid.*: Dubois *et al.*, 1970; Lausberg, 1966; Spang, 1979; Vallejo, 1983.

¹¹ *Vid.*, en relación con las diferencias entre lengua oral y lengua escrita: Beaman, 1984; Chafe, 1982; Dimter, 1981; Levelt, 1989; Nystrand, 1986; Redeker, 1984; Roulet, 1984; Rubin, 1980; Tannen (ed.), 1982a, 1982b y 1984.

considera apropiado en función de las indicaciones (verbales y no verbales) que recibimos del interlocutor. Cuando escribimos, sin embargo, no contamos con tales indicaciones. Por ello necesitamos desarrollar esquemas cerrados, que nos sirvan de guía para regular nuestra producción escrita.

2. *Aprender a buscar información en la memoria en ausencia de los indicios procedentes de la conversación.*

En la conversación, la búsqueda de información en la memoria se ve facilitada por la interacción del interlocutor. En el texto escrito, en cambio, debe hacerse una prospección individual, consciente y sistematizada, para procurar que esa información aflore.

3. *Desarrollar «esquemas» o «planes» que sirvan de guía y criterio para evaluar la adecuación de lo que se va escribiendo.*

Los escritores expertos realizan una planificación global del texto. Para realizar esta tarea, el individuo debe ser capaz de utilizar dos tipos de estrategias:

a) *Capacidad para pensar en términos de medios y fines:* el escritor debe pensar en las metas del escrito y en los medios que ha de disponer para llegar a ellas.

b) *Conocimiento de los elementos de las estructuras textuales,* es decir, de los «tipos» de elementos que hacen que composiciones pertenecientes a distintos géneros literarios sean de calidad, así como el orden o lugar que tales elementos deben ocupar.

4. *Aprender a actuar como lector crítico del propio texto.*

Los textos de los escritores inexpertos tienen un carácter «egocéntrico»: el autor no tiene en cuenta el punto de vista del posible lector, lo cual afecta a uno de los componentes del proceso de

composición, la revisión del escrito. Quien no tiene conciencia de que algo va mal, difícilmente puede intentar corregirlo. El sujeto debe desarrollar, pues, un sistema interno de autoinformación, que le permita detectar y subsanar los fallos que pueda tener la composición en función de los objetivos perseguidos.

5. *Aprender a no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito*, para poder remodelarlo si es preciso en función del propósito perseguido y de los criterios de adecuación establecidos. Para el escritor inexperto el texto ya redactado parece constituir un estímulo dominante frente a las posibles alternativas aún no escritas. La revisión se ve obstaculizada por el estímulo concreto presente, que posee un predominio claro sobre cualquier otro posible. El sujeto debe tomar conciencia de que el texto es revisable y mejorable usando diferentes estrategias (tratando conscientemente de sustituir términos, de reordenar frases, etc.), lo cual facilita la autorregulación del proceso de revisión. Además, debe aprender a identificar las condiciones en que ha de intentarse la revisión del texto en diferentes niveles (de la estructura general del texto, de la corrección sintáctica, de la adecuación al lector al que va dirigido, etc.).

1.1.2.1 Teorías sobre el proceso de composición

Gordon y Wlecke (1964) proponen dividir el proceso de composición en tres etapas: *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir*. La primera comprende cuanto sucede desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo. Es una etapa intelectual e interna en la que el autor elabora su pensamiento pero todavía no escribe frase alguna. Las dos restantes, entre las que no distinguen los autores, se desarrollan desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión.

En esta misma línea teórica, Serafini (1993 y 1994) distingue también varias fases en la producción del texto escrito: *pre-escritura*, *escritura* y *post-escritura*.

a) *Pre-escritura*:

Antes de ponerse a escribir sobre cualquier asunto, es preciso realizar un buen trabajo preparatorio. Se necesita trazar un plan, es decir, prever a grandes rasgos el tiempo que hará falta para plasmar lo que se quiere poner por escrito. Además, habrá que decidir el tono o nivel del escrito en función de su destinatario. Y después es importante recoger, analizar y organizar las propias ideas.

b) *Escritura*:

Tras haber reunido y organizado las ideas y haber creado un esquema para el escrito, empieza el proceso de producción textual. Mientras que en la pre-escritura es posible diferenciar las fases y, para cada una de ellas, algunas actividades muy concretas que llevan a la realización de distintos productos, en la redacción del texto resulta mucho menos fácil separar los momentos y describir las operaciones básicas: la generación del escrito es un proceso unitario.

Esta consideración justifica, según Serafini, la principal dificultad de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura: si el texto es considerado, no el fruto de una serie de actividades sucesivas, sino un objeto unitario, se podrá ofrecer al aspirante a escritor algunos modelos, pero no consejos operativos ni técnicas concretas. Así, al estimar que no es posible un método *por fases*, la autora propone un método de escritura *por problemas*: la redacción del texto es considerada un problema complejo, en el que resulta posible diferenciar varios subproblemas específicos. La solución de cada uno de ellos requiere habilidades

concretas que pueden desarrollarse separadamente por medio de los ejercicios adecuados.

c) *Post-escritura*

Una vez finalizada la redacción, existen amplias posibilidades de mejorar lo escrito. Puede hacerse un balance de la organización del texto, sus objetivos, la legibilidad, la fluidez, etc.

Onieva (1991), también en esta línea, distingue en el *proceso de la redacción* los siguientes pasos:

a) *Pre-redacción:*

En esta fase han de ser considerados el *propósito* o *fin* de la redacción y el destinatario de la misma, así como la *actitud* y el *tono* del escrito.

b) *Redacción del borrador:*

Consiste en expresar las ideas del escritor en oraciones y párrafos.

c) *Evaluación:*

En ella se juzgarán el contenido, la organización y el estilo del borrador.

d) *Revisión:*

En esta fase el escritor mejorará el contenido, la organización y el estilo del texto.

e) *Corrección:*

Consiste en comprobar la versión revisada y corregir los errores gramaticales, ortográficos y léxicos.

f) *Versión definitiva:*

Ejecución del escrito en su versión final.

Van Dijk (1980c y 1983) presenta las habilidades productivas como un conjunto de procesos de *reproducción, reconstrucción y elaboración* de las informaciones ya memorizadas.

Este autor desarrolla el concepto de *macroestructura*, como el conjunto de las informaciones más importantes, ordenadas de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto. Para elaborar y desarrollar las macroestructuras, el individuo utiliza unas macrorreglas lingüísticas de dos tipos:

a) De comprensión, que le permiten elaborar la macroestructura de un texto ya escrito: sacar del mismo las informaciones más importantes, prescindir de los detalles, generalizar, etc.

b) De producción, que le permiten desarrollar una macroestructura memorizada para construir un texto nuevo: concretar ideas generales, completar una idea básica con detalles y ejemplos, etc.

Shih (1986), retomando las etapas de Gordon y Wlecke (*pre-escribir, escribir y re-escribir o revisar*), describe las habilidades que necesitan habitualmente los jóvenes estudiantes norteamericanos para componer los diversos textos de tipo académico. Veámoslas:

a) *Pre-escribir*

1. Saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de un curso de una materia determinada (explicaciones y discusiones en clase, apuntes, lecturas complementarias, manuales, etc.). *Son útiles para hacer exámenes, trabajos, recensiones, etc.*
2. Saber aprovechar la experiencia y los conocimientos personales: seleccionar información sugerente, relacionarla con otras ideas, etc. *Para escritos personales, redacción libre y creativa, etc.*

3. Saber relacionar los conceptos procedentes de lecturas y clases con la experiencia personal.
4. Saber realizar un estudio de campo (experimentos, observaciones, encuestas, etc.): definir el problema y las hipótesis de trabajo, recoger datos suficientes y apropiados con métodos adecuados y saber analizarlos e interpretarlos correctamente. *Para informes y recensiones de estudios empíricos.*
5. Saber leer críticamente un texto (literario, periodístico, etc.): identificar los problemas de interpretación, caracterizar el estilo lingüístico, la estructura, etc. *Para comentarios de texto, críticas, etc.*
6. Saber obtener y organizar información a partir de otros textos: escoger y delimitar un tema de investigación, localizar referencias bibliográficas, valorar su interés y utilidad, *skimming* (lectura rápida de vistazo) y *scanning* (lectura atenta de fragmentos), tomar apuntes, etc. *Para trabajos basados en bibliografía.*
7. Saber refundir datos e ideas recogidas de otros textos o de investigaciones de campo: hacer esquemas, clasificaciones, comparaciones y análisis, etc.

b) *Escribir el primer borrador*

1. Aplicar un proceso de composición eficiente y productivo: estar dispuesto a escribir más de un borrador, a alterar los planes iniciales, etc.
2. Controlar los pasos del proceso: primero generar ideas, dejar la corrección gramatical para el final, etc.
3. Tener conocimientos léxicos y semánticos y fluidez: transferir los conceptos y las ideas a palabras.
4. Tener conocimientos morfosintácticos y fluidez: construir frases bien formadas, cohesionarlas, etc.

5. Conocer las convenciones del discurso: variedad y registro, coherencia, estructura, disposición, etc.
6. Conocer las convenciones mecánicas: ortografía, mayúsculas, puntuación, tipografía, etc.

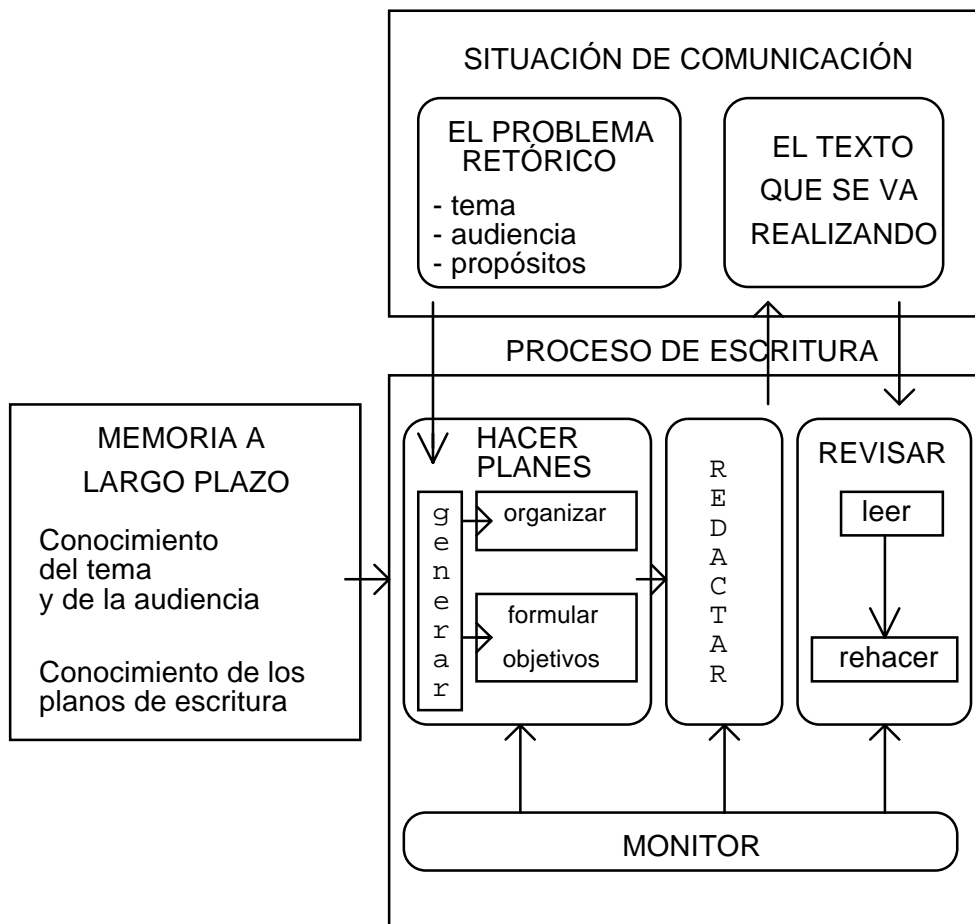
c) *Revisar*

1. Evaluar y revisar el contenido: qué dice el texto y qué quisiera el autor que dijera, cómo reaccionaría el lector y cómo quisiera el autor que éste reaccionara, etc.
2. Evaluar y revisar la estructura: adaptarse a la audiencia, buscar prosa de lector, etc.
3. Corregir la gramática: aplicar las reglas de gramática aprendidas conscientemente.
4. Corregir el vocabulario y el estilo: utilizar los conocimientos léxicos y las obras de consulta (diccionarios, *thesauri*, etc.)
5. Corregir los aspectos más mecánicos: ortografía, separación de palabras, abreviaturas, mayúsculas, puntuación, etc.

La autora agrupa los puntos de este apartado en dos bloques:

- a) La *revisión interna* o *revisión de las intenciones*, que afecta al contenido y a la organización.
- b) La *revisión externa* o *revisión de las convenciones*, que afectan a la forma: la gramática, los aspectos mecánicos, etc.

El modelo más difundido y aplicado a la enseñanza y la teoría que «describe con más precisión el fenómeno de la composición del texto escrito» (Cassany; 1989: 128) son los de Flower y Hayes (1980 y 1981), reflejados en el siguiente esquema:



Repasemos cada uno de sus componentes:

a) *El problema retórico*

Es el elemento más importante al principio del proceso de composición. Está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los papeles del emisor y del receptor, el tema de que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor.

b) *Proceso de escritura*

El acto de escribir se compone de tres procesos básicos: *hacer planes*, *redactar* y *revisar*, y de un mecanismo de control, el *monitor*, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno de ellos.

c) *Hacer planes*

Durante el proceso de *hacer planes* configuramos una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder. El subproceso de *generar* es la puerta de entrada de las informaciones de la memoria; solemos activarlo repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos (buscar otro argumento más para el texto, recordar la estructura del modelo, seleccionar un sinónimo, etc.). El subproceso de *organizar* clasifica los datos que emergen de la memoria. El de *formular objetivos* establece los propósitos de la composición: imagina un proyecto de texto con todas las características que tendrá (objetivos de contenido) y un método de trabajo (objetivos de proceso). Todos estos procesos se pueden realizar mentalmente o también con apoyo escrito.

d) *Redactar*

Mediante el proceso de *redactar* se transforma este proyecto de texto en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un proceso muy complejo, ya que debe atender varias demandas a un tiempo: los propósitos y el contenido del texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc. Los escritores suelen resolverla escribiendo, revisando y planificando parcialmente fragmentos de texto, de manera que los tres procesos básicos de la escritura interactúan constantemente.

e) *Revisar*

En los procesos de revisión el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y, así, mejorarlo. En el apartado *leer*, repasa el

texto que va realizando y en el apartado *rehacer* modifica todo lo que sea necesario.

- *El Monitor*

Es un cuadro de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición. Por ejemplo, en un momento determinado activa la generación, después detecta que se ha agotado y deja paso a la redacción hasta que convenga leer, revisar e incluso generar nuevamente.

g) *La memoria a largo plazo*

Es el espacio donde el escritor ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, la audiencia y las distintas estructuras textuales que puede utilizar. Está en el cerebro del autor y también en otros espacios que sirven para almacenar datos como, por ejemplo, soportes escritos, filmes, grabaciones, discos de ordenador, etc.

Las consideraciones que Flower y Hayes proponen sobre la base del funcionamiento de este modelo pueden agruparse en cuatro puntos:

1. *Los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro*; es decir, en un momento determinado el autor puede activar cualquier proceso o subproceso y enlazarlo a otro, aunque lo más corriente es estimular procesos individuales cuando se necesitan. Un escritor puede tener algún problema con un párrafo y, para solucionarlo, puede llamar al proceso completo de composición en una versión condensada (puede generar algunas ideas nuevas, puede organizarlas, redactarlas y revisarlas o evaluarlas al final). Así, pues, los procesos no son etapas compactas e indivisibles que actúan sólo en un punto de la composición.

2. *La composición es un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos. El mismo escritor crea y desarrolla esta red, que va de ideas abstractas de planteamiento del texto (por ejemplo, «Adoptar un punto de vista intelectual amplio») a formulaciones concretas sobre los aspectos más diversos del proceso (por ejemplo, «Dos páginas de longitud»).*

Las redes de objetivos tienen tres características importantes:

a) No se crean durante la etapa de pre-escritura, sino que se desarrollan durante todo el proceso de composición.

b) Los objetivos que componen la red no sólo formulan las metas de la composición, sino también puntos de partida, o caminos para conseguir determinados objetivos.

c) Esta red dirige el proceso de composición, marca la dinámica con que avanza la elaboración del texto. Los escritores resuelven paso a paso los objetivos locales que se plantean y *consultan* los más globales, que son los que dan coherencia a la composición.

3. *Los planes del texto que diseña el escritor compiten con los conocimientos de la memoria a largo plazo y con el texto que se va gestando, para dirigir el proceso de composición.*

Estos tres elementos imponen restricciones al escritor, que deberá saber coordinarlas. Precisamente en este punto -aceptar e integrar los distintos condicionantes debidos a la situación de comunicación- reside una parte sustancial de la dificultad de la composición.

4. *Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje, que el escritor utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto.*

El autor empieza el texto con unos objetivos iniciales y durante la generación y la organización de la representación del texto aprende cosas que le permiten reformularlos. El escritor primero formula un

objetivo para generar ideas. Mientras dura este subproceso, explora los conocimientos que tiene del tema sobre el que va a escribir y genera un conjunto variado de ideas. A continuación -y éste es el paso esencial- regresa al objetivo formulado inicialmente y desde este punto de vista reconsidera todas las ideas que ha generado. Es en este paso donde el escritor puede elaborar conceptos nuevos o construir pensamientos más complejos que los anteriores. Finalmente, estos nuevos conceptos que ha formulado y ha aprendido sustituirán a los objetivos iniciales y el proceso continuará bajo sus directrices.

Según Flower y Hayes, no existe, ni debe existir, un solo esquema lineal y lógico de trabajo, sino que cada persona, según su carácter, su estilo y también el problema retórico que se presente, actúa de una manera o de otra. La calidad del producto final depende de si el proceso de composición ha sido suficientemente desarrollado y completo y no del orden que se haya seguido.¹²

¹² El modelo de Flower-Hayes -ni que decirse tiene- hay que considerarlo punto de partida inestimable en la investigación de los procesos de escritura. Sin embargo, puede resultar demasiado general para ser utilizado como base de investigaciones científicas. En un trabajo pionero, C. Bereiter y M. Scardamalia (1987) propusieron otros dos modelos, esta vez más específicos, que sus autores desarrollaron a partir de las observaciones siguientes: Los escritores jóvenes o sin experiencia llevaban a término un texto utilizando un grado mínimo de planificación. Los niños de 12 años podían contar por escrito y sin demasiado embarazo historias tales como «un día en el zoológico» o algo sorprendente que les hubiera ocurrido. Los escritores con más experiencia ven el proceso de escribir de un modo muy diferente. Afirman que escribir es labor dura y a veces descorazonadora. Sin embargo, también observan a menudo que, gracias al ejercicio de escribir, han vislumbrado nuevos aspectos, antes ocultos, del tema sobre el que escriben. Surgen, pues, pensamientos nuevos durante el proceso, se lo percibe como proceso creativo. Así las cosas, Bereiter y Scardamalia proponen dos modelos, uno destinado a representar el proceso de escritura en los escritores sin experiencia, denominado 'modelo «contar lo que se sabe»', y otro para lo mismo pero en relación con escritores con

experiencia, llamado 'modelo «transformación del conocimiento»'. Los escritores con experiencia pueden recurrir, ante la necesidad de escribir y según sea el texto que deba ser escrito, a uno u otro. Los no experimentados, sin embargo, sólo disponen del primero.

Bereiter y Scardamalia explicaron el modelo «contar lo que se sabe» mediante el ejercicio siguiente: se tenía que hacer una composición sobre si los chicos y chicas debían o no jugar en los mismos equipos deportivos. Podían obtenerse los siguientes identificadores del tema (véase (1) al final de esta nota): 'chicos', 'chicas' y 'deportes'. Los escritores con más experiencia podrían quizá identificarlo con 'deporte amateur' e 'igualdad de sexos'. Estos identificadores se utilizan para buscar en la memoria y los resultados de esta búsqueda se guardan. Se da un proceso similar para los identificadores de género. El texto requerido tiene carácter de ensayo, de exposición de opiniones. Según sea la proficiencia del escritor, este ensayo podrá sustentarse en estructuras que podrán ir de una muy sencilla de opiniones y datos hasta la más compleja elaborada con argumentos y anticipaciones a argumentos contrarios. Los resultados de esta búsqueda son sometidos a pruebas o examinados en cuanto a su adecuación, por ejemplo, para ver si cierto ítem susceptible de ser incluido es lo suficientemente pertinente en relación con algún argumento. Si la prueba produce un resultado negativo, se reinicia el proceso. Si el resultado es positivo, se escribe el segmento en cuestión y comienza el proceso sobre la base de lo que se acaba de escribir, hasta que la búsqueda ya no lleva a ítemes nuevos.

En el modelo «transformación del conocimiento» (véase (2) al final de esta nota) se recoge un proceso de escritura más complejo, esto es, el proceso en el que el agente es creativo y durante el cual logra descubrir aspectos antes desconocidos de aquello de lo que escribe o cambiar de opinión al respecto.

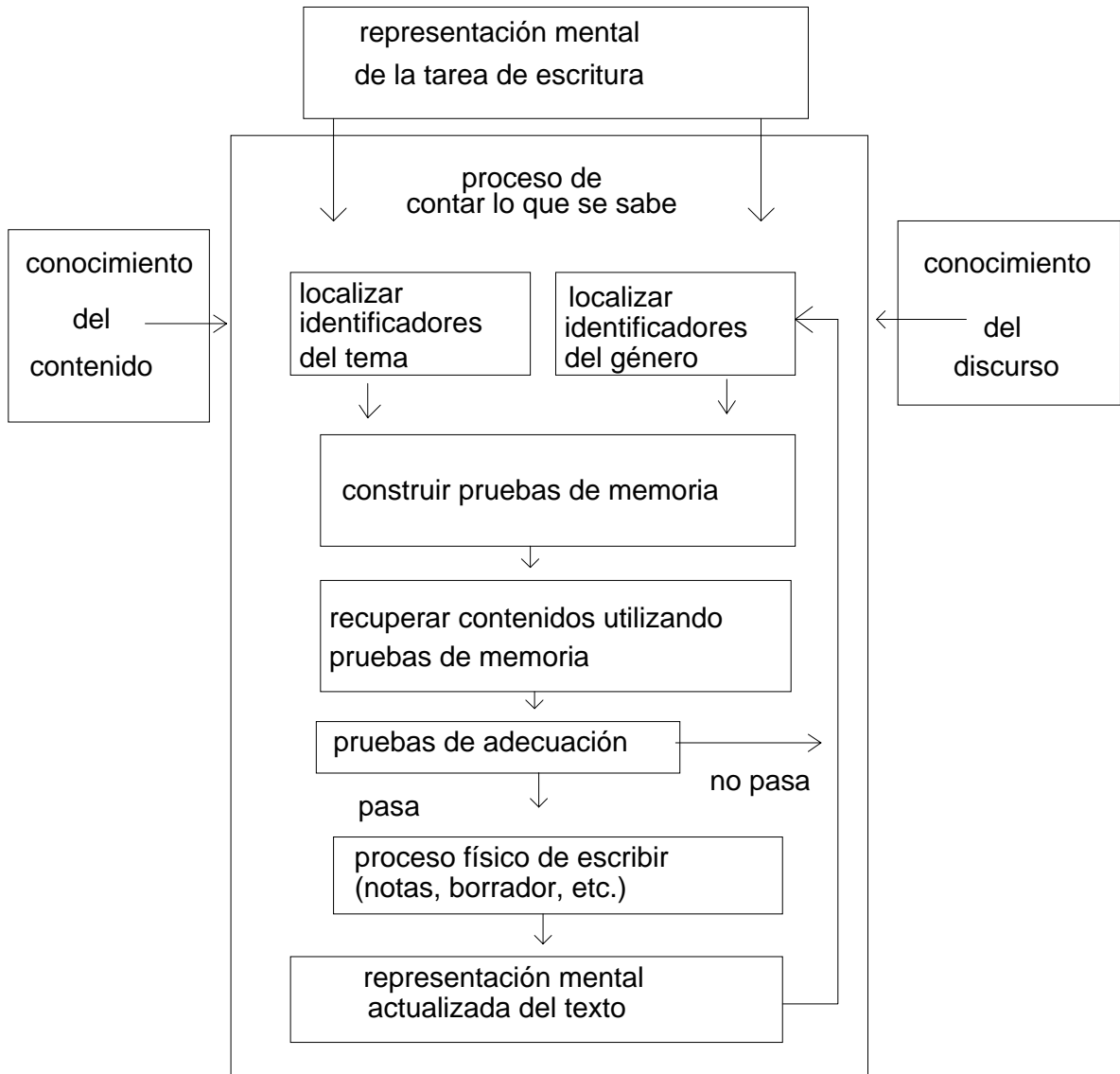
Este modelo incluye al modelo anterior como proceso de resolución de problemas. Estos problemas cubren dos dominios, el del contenido y el retórico. En el primero se plantean preguntas tales como «¿qué debo escribir?» o «¿es esto un hecho o una opinión?». En el segundo las preguntas son de esta clase: «¿cómo presento esto a cierto grupo de lectores», «¿es convincente este argumento?», etc. Al escribir, los escritores pasan frecuentemente de uno a otro dominio. Cuando, por ejemplo, se preguntan si cierto concepto resulta o no lo suficientemente claro para el lector (dominio retórico), ello puede conducir a que el concepto sea definido con más claridad (dominio del contenido), y esta definición más detallada puede, a su vez, plantear la necesidad de insertar alguna oración introductoria en el párrafo previo (dominio retórico). La interacción de los dominios de contenido y retórico es el motor de la transformación del conocimiento. Eventualmente este conocimiento se manifiesta en el proceso de «contar lo que se sabe». La flecha que parte de aquí y va hacia arriba indica en el diagrama el proceso de revisión.

¿Se corresponden estos dos modelos con la realidad? Bereiter y Scardamalia aportan algunas evidencias positivas en cuanto al modelo «contar lo que se sabe». La manera como los escritores sin experiencia describen su propio proceso de escribir concuerda con este modelo. Más aún: las transcripciones de lo que éstos al escribir expresaban de viva voz muestran la poca atención que se concede a los aspectos retóricos de los textos. Igualmente, y según este modelo, tampoco merecen demasiada atención la planificación o la revisión.

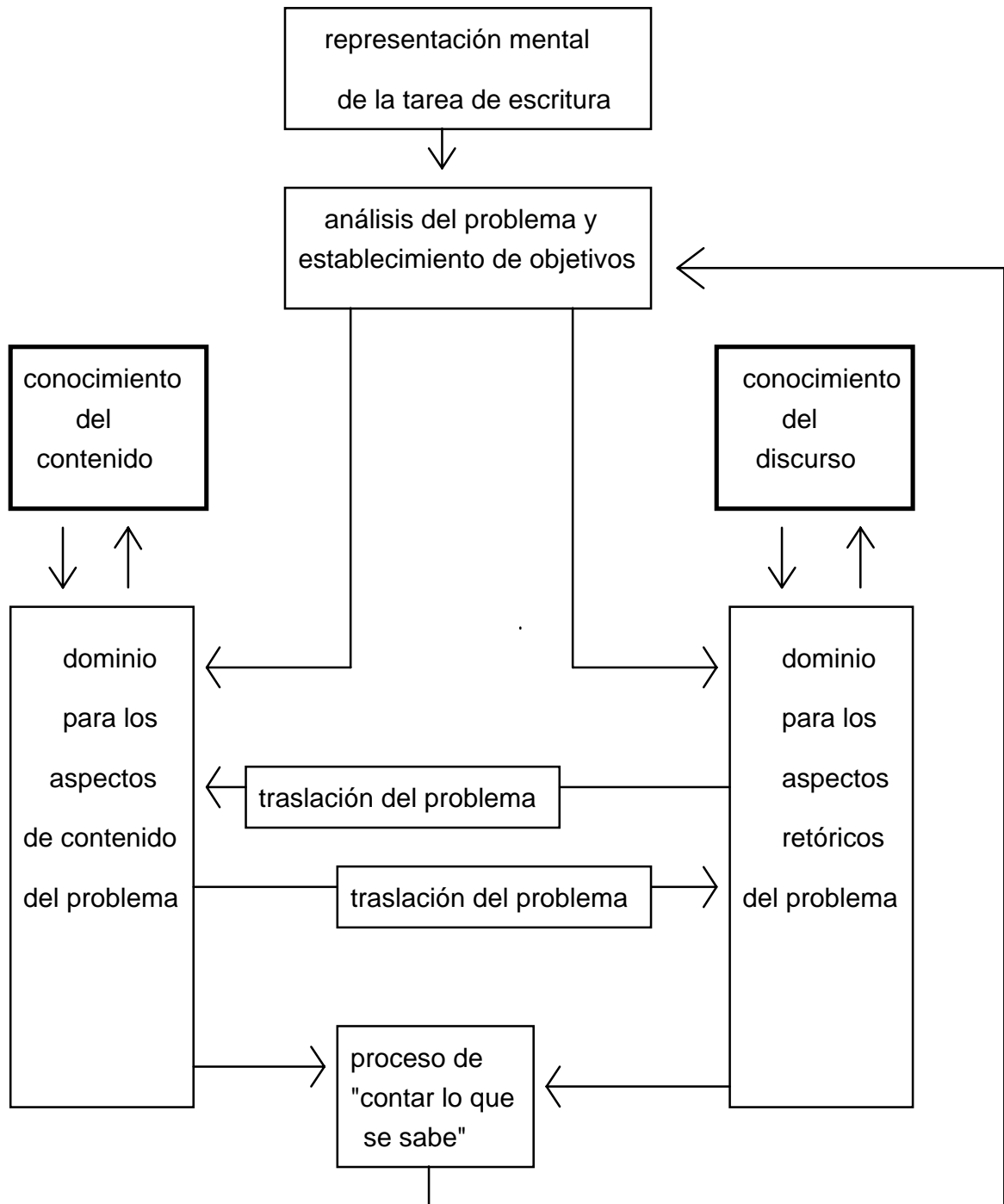
Cabe formular algunas predicciones, sobre la base de estos modelos, en relación con los procesos de escritura. El modelo «contar lo que se sabe» predice que los escritores que en exclusividad respondan a él sólo obtendrán nuevas ideas a partir del tema y del texto previo. En cambio, el modelo «transformación del conocimiento» predice que las nuevas ideas también pueden proceder de la interacción de los dominios de contenido y retórico. Estas predicciones se corresponden con los descubrimientos de Flower y Hayes (1980 y 1981): en el caso de los escritores avezados, el 60% de las ideas nuevas se originaba en el dominio retórico, mientras que en el caso de los escritores poco experimentados, el 70 % de las mismas se debía al desarrollo del tema o del pasaje en el que el escritor estuviera ocupado en ese momento.

Bereiter y Scardamalia elaboraron estos modelos sobre todo para destacar las diferencias entre los escritores experimentados y los poco o nada experimentados. A pesar del interés de los mismo, en nuestro experimento hemos utilizado como base, por su operatividad en el terreno metodológico, el modelo de Flower y Hayes.

(1) Modelo «contar lo que se sabe»



(2) Modelo «transformación del conocimiento»



1.1.2.2 Microhabilidades de la expresión escrita

Llegados a este punto, podríamos plantearnos la siguiente pregunta: «¿Qué debe saber un escritor ideal y qué habilidades debe desarrollar un escritor ideal?»

Cassany *et al.* (1994), partiendo de las aportaciones de Shih (1986) y de su propia reflexión sobre el modelo compositivo de Flower y Hayes (1980 y 1981), elaboran una clasificación de las microhabilidades de la expresión escrita, que definen como aquellos «pequeños átomos» en que pudiera descomponerse el proceso global de producción de textos escritos, o, dicho de otro modo, todo lo que debería saber ese escritor ideal. Son los siguientes:

PSICOMOTRICES:

Posición y movimiento corporales

- Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión.
- Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.) de manera idónea.
- Saber sentarse para escribir.
- Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.
- Saber mover la muñeca.
- Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.
- Saber presionar con el lápiz encima del papel.

Movimiento gráfico

- Reproducir y copiar la forma de una letra.
- Distinguir el cuerpo de la letra del enlace.
- Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas.
- Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes, etc.

Aspectos psicomotrices

- Dominio de la lateralidad.
- Superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficos.

Otros factores

- Adquirir la velocidad suficiente de escritura.
- Adquirir el ritmo caligráfico adecuado.
- Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción.
- Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúscula, subrayado, colores, tipografías, variadas, etc.

COGNITIVAS

Situación de comunicación

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)
- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: *¿qué espera conseguir?*
- Dibujar el perfil del lector del texto.

Hacer planes

1. Generar

- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso:
 - No valorar las ideas generadas.
 - Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente.
 - Generar ideas para objetivos específicos.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
 - Dar ideas a los demás.
 - Aprovechar las ideas de los demás.
 - Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.
- Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

2. Organizar

- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.).

- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, diagramas en V, palabras clave, tramas conceptuales, etc.)

3. *Formular objetivos*

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir:
 - Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).
 - Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.
- Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

Redactar

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

Revisar

1. *Leer*

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).
- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: *skimming*, *scanning*, anticipación, pistas contextuales, etc.

2. *Rehacer*

- Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).

- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.
- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.
- Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:
 - Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos, etc.
 - De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

Monitor

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.), usando los procesos más rentables.
- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.
- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.
- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.
- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe.

Según esto, los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etc. Por el contrario, los escritores

aprendices componen sus escritos de una manera mucho más pobre y rápida. Reflexionan menos, por no decir nada; prescinden del futuro lector; no releen lo que escriben; les da pereza revisar y rehacer el texto; se obsesionan por la corrección gramatical y por llenar la hoja en blanco.

Tras esta caracterización tanto del escritor experto, como del no experto, veamos ahora la caracterización que Graham y Harris (1989) desarrollan acerca de los *sujetos con problemas de composición (SPC)*. Las características de los SPC serían notablemente distintas de las de los escritores expertos, y evidentes en tres momentos clave del proceso de composición:

1. En la *generación del contenido* los SPC escriben menos por:
 - a) carencia de conocimientos;
 - b) dificultad de acceso a lo que saben;
 - c) carencia de esquemas que mantengan el pensamiento centrado en un tema determinado.
2. En la *planificación del texto* los SPC actúan de acuerdo con el modelo de «contar lo que se sabe», es decir, sin previa prospección sistematizada en la propia memoria o en cualquier fuente documental; por ello:
 - a) Su escritura implica una ausencia casi total de planificación y establecimiento de metas.
 - b) Supuesto el tema, el contenido se genera de forma asociativa o, más probablemente, a partir de indicios generados por un cierto conocimiento de las formas literarias o del tema que se trate.
 - c) Los sujetos comienzan a escribir inmediatamente.

- d) No revisan lo que se escribe tratando de detectar y resolver problemas. Lo escrito sólo se usa para generar nuevos contenidos.
- e) Nunca se sirven de las estructuras textuales para planificar un texto.

3. En la *revisión del texto*:

- a) Los SPC hacen sus revisiones al realizar el primer borrador si trabajan con procesador. Al terminar, apenas ejecutan cambios. Si se trata de escritura a mano, casi no hacen cambios.
- b) Las revisiones más frecuentes son añadir palabras o frases (rara vez eliminar) y cambiar palabras.
- c) La repercusión de estos cambios en la calidad de las composiciones es mínima.

Graves, a este respecto, aporta una consideración que, una vez más, cuestiona la eficacia de la enseñanza de la expresión escrita al uso: «Es frecuente que a los niños se les haya exigido que los trabajos de composición se terminen en una sola sesión». De tal modo que «para algunos alumnos el segundo borrador puede significar una pérdida de categoría en el entorno de la clase» (1991: 92).

1.2 Didáctica de la expresión escrita

Una actuación didáctica en el ámbito de la expresión escrita que resulte eficaz, que satisfaga las necesidades del alumnado, se configura, según cabe imaginar a la vista de lo expuesto, como una tarea de considerable complejidad y enorme trascendencia.

Antes de abordar nuestra propuesta, demos un repaso a las contribuciones más significativas al respecto.

1.2.1 Corrientes didácticas y propuestas de actuación

Cassany (1990: 63 y ss.) distingue cuatro enfoques metodológicos básicos en la enseñanza de los procesos de expresión escrita: un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un tratamiento más holístico de la comunicación, a partir de tipos de texto y de materiales reales; el tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; finalmente, el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita. Considerémoslos con algún detalle:¹³

A) ENFOQUE BASADO EN LA GRAMÁTICA

Su idea fundamental es que, para aprender a escribir, se tiene que dominar la gramática de la lengua: sintaxis, léxico, morfología, ortografía, etc. Se basa en la tradición de investigación gramatical que arranca de los griegos y llega hasta la lingüística moderna, pasando por los gramáticos latinos, la escolástica, los gramáticos de Port Royal, la lingüística o gramática comparada, el estructuralismo, el generativismo y la lingüística del texto. Su modelo gramatical ofrece dos enfoques: el

¹³ Aunque ni mucho menos de modo exhaustivo, puede hallarse información general sobre los enfoques en cuestión en las siguientes obras: Besse y Porquier, 1984; Brumfit, 1984; Brumfit y Johnson (eds.), 1979; Dalgalian, Lieutaud y Weiss, 1983; Faerch y Kasper (eds.), 1983; Finocchiaro y Brumfit, 1983; Stern, 1983; Oxford, 1990; Richards y Rodgers, 1986; Richterich, 1985; Wenden y Rubin (eds.), 1987; Widdowson, 1978 y 1990.

modelo oracional, que se basa en los estudios de gramática tradicional, y el modelo textual o discursivo, que se fundamenta en la lingüística del texto, también conocida como gramática del discurso.

Sus características generales son las siguientes:

a) Homogeneidad: no tiene en cuenta la realidad dialectal de la lengua ni el valor sociolingüístico de cada palabra.

b) Se ofrece un solo modelo lingüístico al alumno, que suele corresponder al estándar neutro y formal de la lengua.

c) La presencia de registros o niveles de formalidad distintos es muy limitada: el alumno suele aprender sólo las estructuras y el léxico más formal y neutro.

d) El modelo lingüístico es prescriptivo, y no descriptivo o predictivo: los alumnos aprenden lo normativo, es decir, a distinguir lo que es correcto y lo que es incorrecto.

e) En el modelo oracional, la enseñanza se centra básicamente en el ámbito de la oración: las categorías o partes de la oración, la concordancia, la ortografía, etc. En el modelo textual los contenidos abarcan el texto o el discurso completo: se enseña a construir párrafos, a estructurar lógicamente la información del texto, a escribir una introducción y una conclusión, etc.

f) En el modelo oracional más tradicional, los modelos lingüísticos que se ofrecen suelen ser clásicos literarios, seleccionados y adaptados al nivel.

Desde esta perspectiva, la programación de curso se basa en los contenidos gramaticales que varían según la corriente gramatical seguida. En un enfoque tradicional, los alumnos aprenden básicamente ortografía, morfología, sintaxis y léxico. En un enfoque más moderno, basado en la lingüística del texto, se estudian aspectos como la

adecuación, cohesión, coherencia interna y externa de los textos, su estructura, etc.

En clase este enfoque daría lugar a un despliegue de etapas como las siguientes:

- a) Explicación de un ítem lingüístico de forma teórica.
- b) Realización de ejercicios en situaciones controladas y en pequeños contextos.
- c) Realización de prácticas en situaciones no controladas y contextos más amplios (redacciones).
- d) Corrección de los ejercicios de los alumnos (sólo de la gramática; el profesor no tiene en cuenta otras referencias, como la originalidad, la claridad de ideas, la estructura, el éxito comunicativo, el grado de desarrollo del texto, etc.).

B) ENFOQUE BASADO EN LAS FUNCIONES

Nace en el seno de la metodología comunicativa, desarrollada en Europa en los años sesenta. Lo más importante es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse. Tiene su origen en la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.) y en la concepción funcionalista de la lengua que se desarrolló a partir de ella. También recibe influencias de la sociolingüística, de los primeros trabajos sobre lingüística del texto y, en el campo de la didáctica, de los movimientos de renovación pedagógica y de enseñanza activa.

Según este enfoque, la lengua es una herramienta comunicativa, no un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar. La acción concreta con la que se consigue algún objetivo suele denominarse *acto de habla* y consiste en la codificación o decodificación, siempre en el contexto, de una expresión (oral o escrita) lingüística.

El conjunto completo de *actos de habla*, en el caso de que de algún modo pueda ser delimitado, es el conjunto de cosas que pueden hacerse con el uso de la lengua. Estos actos suelen clasificarse en grandes grupos genéricos: saludar excusarse, expresar la opinión, etc. Estas categorías, en tanto que funciones, se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes (exponentes): léxico, estructuras, etc., y constituyen el contenido y objetivos de un curso comunicativo de lengua.

El objetivo de una clase o lección es aprender a realizar una función determinada en la lengua que se aprende. La metodología es muy práctica: el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la comunicación real (y no la gramática abstracta que subyace a ellos). El alumno está constantemente activo en el aula: escucha, lee, habla con los compañeros, practica, etc.; subconscientemente aprende el léxico y la gramática que aparecen en tales usos.

Este enfoque se aplicó exclusivamente a la expresión oral hasta 1981, en que aparecen métodos para la expresión escrita inspirados en él, y a los que se incorporaron algunos de los hallazgos más importantes de la lingüística del texto: los conceptos sobre las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación, etc.), las tipologías del texto y los géneros del escrito. Esta vez, contrariamente a como fueron explotados en el enfoque anterior, gramatical, estos conceptos fueron considerados en sus aspectos más "comunicativos". En expresión escrita, además, el concepto, demasiado atomístico, de *función* o *acto de habla*, se sustituyó, con más realismo, por el de *tipo de texto* o *macroacto textual* (formado por la fosilización de cierta concatenación de *actos de habla* o *funciones* determinadas para ciertos contextos y situaciones interpersonales: carta, nota, aviso, instancia, examen, artículo, etc.)

Las características generales de este enfoque son las siguientes:

a) El énfasis recae en la comunicación o en el uso de la lengua, al contrario de lo que sucede en el enfoque gramatical anterior, en el que lo importante es la estructura de la lengua, las reglas estrictamente gramaticales.

b) La visión de la lengua es descriptiva, no prescriptiva: se sustituye la oposición correcto/incorrecto por el de adecuado/inadecuado. De esta forma, se tiene en cuenta sobre manera el contexto lingüístico en que se utiliza la lengua.

c) La lengua no es monolítica ni homogénea. Se tienen en cuenta los distintos dialectos y registros.

d) Se utilizan en clase materiales reales o verosímiles.

e) Se dedica atención a las necesidades comunicativas de cada alumno, que aprenderá determinadas funciones y recursos lingüísticos según sus necesidades.

En este enfoque la programación, en cuanto a la expresión oral, se basa en un conjunto de funciones o actos de habla, que varían de un curso a otro, pero que coinciden en las funciones básicas de comunicación: presentarse, pedir información, excusarse, etc. En lo concerniente a la expresión escrita, la programación se basa en la tipología de textos desarrollada por la lingüística del texto. Cada lección aborda un tipo de texto distinto, de forma que se traten los más importantes o aquéllos que pidan los alumnos y vayan a ser utilizados en su vida real (repertorio de tipologías de textos).

En una clase se actúa de la siguiente forma:

a) Se presentan varios ejemplos reales o verosímiles de un determinado tipo de texto y se hace una lectura comprensiva de los mismos.

b) Se analizan los modelos, se comparan unos con otros para extraer las características generales del tipo de texto: partes de la estructura, estilo y fraseología, tipo de información incluida, etc.

c) A continuación se realizan prácticas cerradas de producción escrita; los alumnos trabajan con textos preparados: rellenar los vacíos de un texto, añadir información, escribir el final, cambiar la persona gramatical, etc.

d) El paso siguiente puede ser una práctica comunicativa: dado un contexto o una situación determinada, los alumnos escriben un texto completo.

e) Finalmente, el profesor corrige los trabajos.

C) ENFOQUE BASADO EN EL PROCESO

Su origen se encuentra en las investigaciones que durante los años sesenta realizaron un grupo de psicólogos, maestros y pedagogos de los Estados Unidos, que impartían cursos de expresión escrita en los *colleges* y universidades privadas. Analizaron lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir el texto. Los resultados de sus investigaciones sugerían que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, etc. El conjunto de estas estrategias constituye lo que se llama *el perfil del escritor competente*.

Estas investigaciones y el enfoque general en la didáctica de la expresión escrita reciben mucha influencia de la psicología cognitiva, así como de otras ramas del saber como los estudios y las técnicas de creatividad o los métodos de solución de problemas y la heurística. En lo

que se refiere a la didáctica, también se nota cierta influencia de la pedagogía humanista o de los enfoques que destacan la dimensión humana y global del alumno.

Las características generales de este enfoque son las siguientes:

a) El énfasis reside en el proceso de composición, en contraposición a lo que ocurre en los casos anteriores, más pendientes del producto final. Se considera que lo más importante que debe enseñarse es el conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras.

b) Este enfoque pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar las ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc. Lo importante es que al final del curso el alumno sea capaz de hacer eso, y no tanto que sus textos no contengan incorrecciones.

La programación basada en este enfoque recoge el conjunto de estrategias o habilidades y de actitudes que caracterizan a un escritor competente, es decir, todo lo que favorezca el desarrollo de los procesos mentales que la psicología cognitiva ha aislado y calificado de fundamentales: generación de ideas, formulación de objetivos, organización de las ideas, redacción, revisión, evaluación, etc. Consecuencia de esto, el análisis individual de las necesidades del alumno adquiere la mayor importancia en este enfoque. No existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor ha de desarrollar sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, su carácter y su personalidad. Lo cual quiere decir que no se pueden enseñar «recetas» únicas de escritura, ni podemos esperar que las mismas técnicas sean válidas y útiles para todos: cada alumno debe desarrollar sus estrategias y superar sus bloqueos. Así las cosas, el trabajo del profesor ha de tener muy en cuenta las individualidades. Debe

analizar la forma de escribir de sus pupilos y tomar conciencia, «con ellos», de sus defectos y potencialidades, sugiriendo técnicas adecuadas para cada uno, corrigiendo su forma de trabajar, etc.

Las clases basadas en este enfoque funcionan al modo de los talleres de expresión escrita, aunque lo que escriben los alumnos no tiene que ser necesariamente literatura o textos con intención artística o lúdica. Básicamente, se propone un tema y los alumnos se pasan todo el tiempo de clase escribiendo sobre él. El papel del profesor consiste en orientar y asesorar el trabajo del alumno: decirle cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, leer sus borradores y mostrarle los errores o los puntos flojos, etc.

Un aspecto muy particular de este enfoque es la corrección de los trabajos de los alumnos: no se corrige el producto, sino el proceso de redacción. No interesa tanto erradicar las faltas de gramática del escrito como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere los bloqueos, que gane en agilidad, que obtenga el mayor provecho del tiempo derivado a esta actividad, etc. De esta forma, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe a campos psicológicos como, por ejemplo, la forma de pensar o estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc. En definitiva, ya no se habla de corrección, sino de asesoramiento.

D) ENFOQUE BASADO EN EL CONTENIDO

Este enfoque se desarrolló paralelamente, en Estados Unidos y durante la década de los ochenta, en dos contextos académicos distintos: por una parte, en los cursos de escritura (*writing*) de las universidades y de los *colleges*; por otra, en las escuelas básicas y medias con el movimiento escritura a través del currículum (*writing across the*

curriculum). En ambos casos, la idea fundamental que subyace en sus planteamientos es la supremacía del contenido por encima de la forma.

En el primer contexto, los profesores de escritura de dichos centros de enseñanza superior elaboraron una metodología con la que pudieran atenderse las características y necesidades de sus estudiantes, basada en las especificidades de los escritos académicos y de las exigencias expresivas que tales escritos demandaban. En efecto, este contexto impone el dominio de la comprensión y de la producción de los textos académicos, que, como se sabe, requieren un tipo de estrategias sustancialmente distintas de las necesarias para el dominio de los textos sociales, de carácter más general. Y esta circunstancia implica el establecimiento de una metodología adecuada. No es de extrañar, pues, que en este enfoque el interés por la expresión escrita esté relacionado con el interés por la lectura, la comprensión oral, la selección de la información relevante, el resumen, la esquematización, el procesamiento general de la información, etc., y que, debido a ello, los ejercicios de expresión se conviertan en tareas o proyectos muy complejos, que requieren un trabajo intelectual importante. Además, como los alumnos tienen, según la naturaleza de los estudios seguidos en cada caso, necesidades diferentes, no se muestran interesados en escribir sobre temas generales como las vacaciones, los deportes o el ocio, sino cómo desarrollar mejor por escrito sus ideas sobre ingeniería electrónica, química orgánica o informática. Esto quiere decir que los ejercicios de expresión escrita tienen que estar estrechamente relacionados con el programa de estudios de los alumnos, y que a los profesores se les impone a exigencia de conocer la materia sobre la que escriben sus alumnos.

En el segundo contexto, y sobre la base de *la escritura a través del currículum*, este enfoque se propone utilizar el potencial creativo que posee el proceso de composición de textos para enseñar otras materias. Se trata de que los alumnos escriban sobre temas referentes a ciencias sociales, matemáticas o física, y aprendan, así, sobre estos temas, además de practicar y mejorar su expresión. Los dos principios fundamentales de este movimiento son los siguientes:

a) El proceso de composición de textos incluye de alguna forma un proceso de aprendizaje: puesto que los escritores aprenden cosas sobre lo que escriben cuando escriben, escribir es un instrumento de aprendizaje.

b) Este instrumento puede utilizarse para aprender sobre cualquier tema o asignatura del currículum.

Las características principales de este enfoque son las siguientes:

a) Se pone el énfasis en el contenido del texto. Interesa más si las ideas son claras, si están ordenadas, si son originales, si se relacionan con argumentos sólidos, si son creativas, etc., que los aspectos formales de la expresión y del texto (estructura, presentación, gramática, etc.), que sólo se abordan en caso de que el alumno presente necesidades de este tipo.

b) Se escribe sobre temas académicos, no sobre experiencias personales, de modo que las fuentes de información son sobre todo bibliográficas. Así, la clase de expresión escrita se relaciona muy estrechamente con el contenido correspondiente a las asignaturas que en cada caso compongan el programa académico.

c) La habilidad de la expresión escrita se integra con otras habilidades lingüísticas (escuchar, leer, hablar) en el contexto del trabajo académico. Se entiende que el desarrollo de una habilidad no se realiza

aisladamente del aprendizaje y desarrollo global de las restantes destrezas lingüísticas. En el aula los alumnos no sólo escriben, sino que practican todo tipo de ejercicios verbales.

d) En los ejercicios de clase, se distinguen dos secuencias muy claras y separadas: una, primera, de estudio y comprensión de un tema (*input*) precede siempre a otra final, de elaboración de ideas y producción de un texto escrito.

La programación del curso puede estar integrada por una completa estructuración de un tema o disciplina, o de un listado de temas de interés para el alumno (*centros de interés*). En efecto, para uno u otro, los profesores un conjunto muy variado de actividades (tareas, proyectos, trabajos, ejercicios, etc.) que responden a una variada gama de objetivos: practicar todo tipo de habilidades lingüísticas, desarrollar diferentes estrategias cognitivas (análisis, comprensión, síntesis, valoración, etc.), utilizar tipos de textos muy distintos (orales/escritos, argumentativos/informativos, etc.) o trabajar de maneras diversas (en clase, en casa, en grupo, solo, en la biblioteca, etc.). Ésta es la verdadera programación del curso: un conjunto extraordinariamente variado de ejercicios, que requieren todo tipo de esfuerzos por parte del alumno.

Los ejercicios que se realizan en una clase bajo este enfoque son de alcance muy amplio: se parte de textos completos, de documentos reales no manipulados y de material gráfico, y los alumnos deben producir textos académicos reales: reseñas, ensayos, artículos para una revista de la escuela, comentarios de texto, etc.

La corrección atiende dos aspectos: el contenido del texto y las necesidades expresivas propias de cada alumno.

En opinión de Cassany los cuatro enfoques son complementarios. De todos modos, precisa, «los enfoques que pueden aportar más renovación y mejora a la clase de Lengua son el funcional y el procesual, porque aportan un trabajo global de tipos de textos y de procedimientos, que quizá sean actualmente los puntos más desatendidos». (1994, 274) Con la incorporación de parte de la programación y de los ejercicios de estos enfoques, además de conservar una parte de las prácticas tradicionales de gramática, se podría encontrar una combinación ecléctica de métodos, muy interesante y completa para nuestras clases.

Por su parte, Serafini (1993), cuya propia propuesta metodológica se encuadra en el enfoque funcional, aunque con elementos del procesual, considera que pueden distinguirse seis distintas «aproximaciones didácticas» a la enseñanza de la escritura. Son las siguientes:

1. La aproximación por *imitación* sostiene que una buena manera de aprender a componer es la de seguir el ejemplo de los que escriben bien. Se le proponen al estudiante algunos modelos de escritura para cada género textual, modelos que él debe tratar de reproducir.

2. La aproximación a la composición como *proceso* destaca las operaciones necesarias para realizar los escritos, en lugar de las características finales de éstos (los cuales se ponen en evidencia en la aproximación por imitación). La composición se ve como una serie de fases sucesivas que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y conexión de los datos que se tienen a disposición, de realización de esquemas y borradores, de una versión y de revisión.

3. La aproximación por experiencia, o *expresiva*, acentúa que el resultado de un texto está ligado al uso de experiencias y sentimientos personales por parte del autor. Su presuposición es la existencia de una completa relación entre experiencia, lengua y pensamiento. Esta aproximación subraya la importancia de dejar libre al estudiante en la elección de los temas y del género textual, insistiendo particularmente en la importancia de los escritos creativos.

4. La aproximación *retórica* subraya la importancia del contexto comunicativo, entendido como el complejo equilibrio entre las exigencias del escritor, del destinatario, del tema y de la finalidad del escrito. Presta una particular atención a la posibilidad de cambiar un mensaje en relación con los valores y los gustos del destinatario.

5. La aproximación *epistémica* ve la actividad de componer como un instrumento para organizar sensaciones, ideas y hechos y, por lo tanto, para conocer y entender. Su presuposición es que el conocimiento del mundo se da gradualmente, en interacción con el uso del lenguaje; escribir sobre un tema contribuye a su comprensión.

6. La aproximación por *conversación* subraya la importancia de una relación directa de discusión verbal entre el estudiante y el profesor, que sustituya la escasa relación que existe en la corrección del trabajo de los escritores habituales. La discusión entre profesor y alumno facilita al estudiante la determinación de lo que quiere expresar y la forma más apropiada de lograrlo.

Para Serafini, estas seis aproximaciones no deben ser consideradas aislada, sino complementariamente. Por ejemplo, en una fase es posible llamar la atención sobre la finalidad del escrito y sobre la estrategia de

realización del mismo (aproximación retórica). En otra fase se pueden proponer modelos de buena escritura (aproximación imitativa). Aunque la autora privilegia la aproximación a la escritura como proceso.

Considera Serafini que estas seis aproximaciones pueden determinar a su vez los principios pedagógicos y metodológicos fundamentales de la didáctica de la composición, que a su juicio son los siguientes:

1. *Un escrito es el producto de operaciones elementales*

Las actividades propias del proceso de la escritura pueden ser agrupadas en estas cinco fases:

a) El *predesarrollo*, que incluye todo tipo de ejercicio, experiencia o actividad cuyo objetivo sea estimular la creación, la selección y organización de hechos y de ideas, antes de comenzar a escribir el borrador.

b) El *desarrollo verdadero*, que implica un delicado trabajo de transformación de las ideas en un texto que respete las convenciones de la lengua y del género textual.

c) La *reunión de reacciones y comentarios* sobre el desarrollo no sólo por parte del profesor sino también de los compañeros y familiares.

d) La *revisión*, que incluye reescrituras totales o parciales teniendo en cuenta los comentarios recibidos.

e) La *redacción*, que consiste en la presentación final del escrito.

2. *El aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección*

Los estudiantes aprenden a escribir más rápidamente y con mayor éxito si se les ayuda a realizar en orden esas tres fases. Al comienzo deben superar el bloqueo de la página en blanco escribiendo sin ligazón todo lo que quieran (fase de fluidez). En un segundo momento deben ser

estimulados a ser coherentes (fase de coherencia). Sólo cuando se les ve verdaderamente cómodos en la actividad de escribir se puede empezar a corregirles (fase de corrección).

3. Se deben usar muchos tipos de escritos

El estudiante debe familiarizarse con las técnicas de realización de muchos tipos de escritura, que incluyan textos que estén presentes en el mundo «real», tales como la crónica y la poesía, y de ejercicios escritos que ayuden, por ejemplo, a la adquisición de una capacidad narrativa y descriptiva.

4. Se deben considerar destinatarios y fines diversos

Los estudiantes deben realizar escritos con destinatarios y fines diferentes. Destinatarios como el profesor, los compañeros y los lectores de un periódico; fines diferentes como divertir, informar y persuadir.

5. Se debe escribir frecuentemente

Sólo se aprende a componer escribiendo frecuentemente, si bien la capacidad de escribir no mejora de forma significativa sin instrucciones adecuadas, consejos y reacciones sobre los productos creados. No sólo se debe escribir para salir al paso de las exigencias de las clases de lengua, sino de las planteadas por cualquier otra materia. La justificación de esto es obvia: toda materia requiere un léxico particular y una estructuración diferente del texto.

6. Se deben usar temas y contextos reales

Se debe motivar a que los estudiantes escriban procurando que lo hagan sobre temas acerca de los que hayan tenido experiencia y en un contexto en el que haya lectores efectivos (creando, por ejemplo, diarios escolares).

7. Se deben usar modelos de escritos

Es muy útil ofrecerles a los estudiantes modelos adecuados a su capacidad, modelos sobre los cuales ellos puedan ejercitarse haciendo operaciones de imitación.

8. Es poco útil el estudio sistemático de la gramática

Una enseñanza sistemática de la gramática tiene muy poca utilidad para el desarrollo de la capacidad de escribir de los estudiantes cuando tal enseñanza está separada de la actividad concreta de escribir. En cambio, es muy útil aprender algunas reglas gramaticales y de uso de la lengua cuando se presenta la necesidad de hacer un trabajo determinado.

9. Es necesario hacer varias versiones de un escrito

Hay que tener presente la forma de trabajar de los escritores profesionales, que con frecuencia llegan a los textos que se publican a través de versiones y correcciones sucesivas. En la escuela los estudiantes también deben llegar al texto final de sus escritos por etapas sucesivas, utilizando los consejos y los comentarios del profesor, de los compañeros y de los adultos. Por lo tanto, la actividad tradicional de corrección debe ser ampliada y transformada.

10. Es necesario equilibrar las correcciones y los elogios

Sólo es posible corregir un escrito cuando el estudiante ha alcanzado una cierta familiaridad con la escritura, ya que intentarlo antes significa bloquearlo en lugar de ayudarlo a mejorar. Por otra parte, un elogio de lo que el estudiante haya hecho bien, ayuda mucho más que una crítica y una corrección de aquello en que se haya equivocado.

También Cassany (1989) presenta sus propias conclusiones, inferidas tras un repaso a diversos trabajos sobre la adquisición del código de expresión escrita y aplicables a la enseñanza de esta actividad:

a) La comprensión lectora, la lectura por placer, es con creces la actividad más eficiente para adquirir el código de expresión escrita.

b) Los experimentos no aportan datos claros sobre el valor de las *prácticas de escritura*, pero sí que demuestran que son *bastante menos efectivas* que la lectura.

c) La corrección del profesor no siempre es útil. *Sólo es efectiva cuando se realiza durante el proceso de composición del texto* y, por tanto, cuando el alumno puede incorporarla en la redacción del texto.

d) *La instrucción gramatical no es demasiado útil para adquirir el código*. Se obtienen resultados mucho mejores mediante la lectura.

e) Se pueden utilizar estas dos estrategias para adquirir la ortografía: visualizar la palabra y segmentarla en sílabas y buscar regularidades en otras palabras.

1.2.2 Corrección de la expresión escrita¹⁴

Ya hemos recogido anteriormente la opinión de Serafini (1993) acerca de la corrección (vid. 2.2.1). Esta autora piensa que las características que tradicionalmente posee tal actividad deben ser ampliadas en dos sentidos. Por una parte, debe realizarse a todo lo largo del proceso de producción del escrito y dando un papel activo al alumno. Por otra, -tal y

¹⁴ Aunque para lo concerniente a la evaluación de la expresión escrita hemos recurrido, por su relación con los problemas que a nosotros nos preocupan, a Serafini y Cassany, también hemos recurrido a: Baker, 1989; Bolton, 1987; Heaton, 1990; Gronlund, 1985; Hughes, 1989.

como defiende Thornton (1980), quien distingue entre «*assessment*» (valoración) y «*marking*» (señalar los errores)-, deben equilibrarse las correcciones con los elogios, como estímulo para que el alumno prosiga interesado en la difícil tarea de desarrollar su expresión escrita.

También realiza Serafini (*ibidem*, 111) una distinción entre corrección y evaluación. La primera es el conjunto de las intervenciones del maestro sobre lo elaborado por el estudiante con el fin de ayudarlo a mejorar. Tiene, además, la finalidad secundaria de acumular elementos de juicio con que poder formular una evaluación. La segunda, en cambio, consiste en dar una calificación y ofrecer un juicio final sobre el trabajo del estudiante en relación con los trabajos de los demás, con las prestaciones medias de los chicos de la misma edad y con los resultados precedentes del estudiante mismo.

Una dificultad importante para la corrección nace de la falta de modelos de referencia que permitan proceder de forma fija a la corrección de un escrito, tal y como ocurre, por ejemplo, en el caso de un ejercicio de matemáticas. A esto se une que los profesores frecuentemente carezcan de sistematicidad en la corrección, dejándose influir por ciertos factores contingentes (los errores presentes en las redacciones recién corregidas, el humor, el tiempo que dedica a cada elaboración, etc.). Así las cosas, y habida cuenta de que el profesor debe penetrar en la lógica y la estructura interna de la redacción, debe éste asumir igualmente una actitud diferente según sea el género textual del escrito y, en concordancia con esto, debe desarrollar un tipo de corrección adecuada a cada estudiante, de modo que favorezca el mejoramiento de su expresión.

Respecto a la corrección, Serafini resume su postura en el desarrollo de los siguientes *seis principios para la corrección de un escrito* (*ibidem*, 124 y ss.):

1. *La corrección no debe ser ambigua*

El alumno tiene que entender la naturaleza de su error. Para ello debe recibir, por parte del profesor, una información lo más exacta posible.

2. *Los errores deben ser reagrupados y catalogados*

La clasificación de errores permite determinar problemas y aspectos de la composición sobre los que el estudiante debe trabajar. Además favorece el trabajo del profesor, puesto que lo hace más mecánico, más rápido.

3. *Se debe estimular al estudiante para que vea las correcciones hechas, las comprenda y trabaje sobre ellas*

Normalmente el estudiante está sólo interesado en la evaluación y se desentiende de la corrección, sobre todo cuando la evaluación es positiva. Recomienda Serafini varios métodos para los estudiantes mayores, que pueden ser utilizados para estimular una relectura, el análisis e incluso, a veces, una nueva redacción del tema corregido por el profesor. Son éstos:

a) Pedirle al estudiante que *copie* sólo las partes de texto donde el profesor hizo correcciones.

b) Pedirle al estudiante que haga una *segunda elaboración de algunas partes de la redacción* obedeciendo a las directrices específicas que el profesor puso al lado del texto.

c) Pedirle al estudiante que *crea una nueva versión* de su escrito utilizando todas las correcciones aportadas y siguiendo todos los

consejos. Esta reelaboración puede ser hecha incluso dos o tres veces, hasta que se obtenga un texto satisfactorio.

4. Se deben corregir pocos errores en cada escrito

La capacidad del alumno de concentrar su atención en los errores y comprenderlos es limitada, por lo que resulta más útil limitar la corrección de un escrito a un pequeño número de errores, en los que el estudiante pueda realmente concentrarse.

5. El profesor debe estar dispuesto a aceptar el texto del estudiante

En la corrección de un escrito el profesor debe tener una actitud que sea lo más abierta y dispuesta posible, a aceptar las ideas, el estilo y el lenguaje elegidos por el estudiante. Igualmente, debe dar preferencia al texto como medio de comunicación, evitando dar demasiada importancia a errores concretos, como, por ejemplo, los de tipo ortográfico.

6. La corrección debe ser adecuada a la capacidad del estudiante

El estudiante demasiado criticado, cuyos escritos estén repletos de correcciones, se siente molesto, pierde confianza en sí mismo e incluso puede llegar a volverse incapaz de escribir. Precisamente en la corrección de los escritos más problemáticos y de baja calidad es cuando el profesor se debe esforzar por elogiar al estudiante antes que criticarlo, para que éste adquiera seguridad. A este respecto, Vila recuerda que el profesor ha de aplicar la exigencia ortográfica en los momentos adecuados y de la forma en que considere oportuna -nunca mientras el alumno está realizando un trabajo escrito-, ya que el miedo a la ortografía «puede frustrar muchas iniciativas y en cambio no resuelve ninguno de los problemas ortográficos que tiene el niño» (1990: 102).

Por último, digamos que Serafini (1993: 134 y ss.) aboga por la corrección entre compañeros, y ello por las siguientes razones:

a) Generalmente los estudiantes se comportan mejor como críticos y jueces que como autores de textos.

b) Les satisface, además, tener verdaderos lectores, sobre todo sus compañeros, pues saben que el profesor termina siendo, casi siempre, un evaluador. Por tanto, la corrección entre compañeros constituye un excelente estímulo para la escritura.

c) Además, este tipo de corrección permite el diálogo entre autor y corrector, que es extremadamente limitado en la relación profesor-alumno.

Daniel Cassany (1993) ha realizado también un amplio estudio acerca de la corrección de la expresión escrita. Considera, con Sommers (1982), que es ésta una actividad muy poco estudiada en comparación con la enorme cantidad de tiempo que los profesores le dedican. Según Cassany, en el reparto tradicional de papeles, el alumno asume muy poca responsabilidad durante el proceso global del trabajo. Escribir no es, no ha sido, un instrumento personal y creativo con que desarrollar los propios pensamientos y sensaciones, sino una obligación escolar más. Esto se agrava en la corrección, puesto que el alumno ni tiene nada que decir en ello, ni desarrolla autonomía alguna al respecto. Esta desafortunada situación compromete su futuro: siempre dependerá de los conocimientos de otra persona, carecerá de criterios propios al componer un escrito. En este reparto, al profesor, por contra, le corresponde el papel de llevar a cabo, desde una posición autoritaria, todo el trabajo de corrección: lo corrige todo, sólo busca errores.

Frente a todo ello, Cassany propone la *colaboración mutua*, esto es, propiciar el diálogo entre profesor y alumno a propósito del trabajo, hablar, en vez de corregir. La práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas de gramática debe sustituirse por técnicas más modernas que guíen al alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión. Debe corregirse en colaboración durante el proceso, para reformular y mejorar el escrito.

Cassany ofrece el siguiente cuadro de comparación entre ambos modelos (*ibidem*, 21 y 22):

Corrección tradicional

1. Énfasis en el *producto*. Se corrige la versión final del texto.
2. Énfasis en el *escrito*. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.
3. Énfasis en la *forma*. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).
4. El maestro *juzga* el texto acabado.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.
6. Norma *rígida* de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.
7. Corrección como *reparación* de defectos, considerados consecuencia de desconocer las reglas de gramática.

Corrección procesal

- Énfasis en el *proceso*. Se corrigen los borradores previos.
- Énfasis en el *escritor*. Trabaja con los hábitos del alumno.
- Énfasis en el *contenido* y en la *forma*. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
- El maestro *colabora* con el alumno a escribir.
- El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
- Norma *flexible*. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
- Corrección como *revisión y mejora* de textos, proceso integrante de la composición escrita.

Puesto que la corrección tradicional pretende erradicar las faltas de gramática, su campo de trabajo es sobre todo la forma de los escritos, con la esperanza de que los alumnos no repetirán las incorrecciones que hayan sido detectadas. En cambio, la alternativa procesal aspira a modificar los hábitos de la composición. Trabaja con los sujetos mismos, los alumnos, y pretende formarlos como autores sin olvidar que el proceso de composición -y la corrección forma parte de él-, es «personal e idiosincrásico» (*ibidem*, 23). Una consecuencia importante de eso es que en la corrección hay que respetar las diferencias individuales y potenciar las capacidades personales. Es más: la corrección no ha de ser considerada el estadio final en la producción del texto, la conclusión, sino que se la puede utilizar como estímulo para la recomposición, por lo que puede quedar transformada en una actividad creativa y motivadora.

Un aspecto importantísimo para que la corrección sea eficaz es que el profesor reflexione acerca de cuál es el objetivo de la misma. Dicho en otras palabras, definir la utilidad didáctica que vamos a darle. De este aspecto dependen, de uno u otro modo, las técnicas que puedan elaborarse al respecto y los modos en que éstas deban ser utilizadas en el momento preciso con las personas adecuadas.

Cassany relaciona posibles objetivos de la corrección, que a su juicio no son ni «excluyentes ni completos ni permanentes» (*ibidem*, 30), del siguiente modo (*ibidem*, 30):

1. Informar al alumno sobre su texto.
- 1.1 Darle una impresión global.

- 1.2 Darle información precisa sobre algún aspecto concreto (ortografía, léxico, gramática, originalidad, etc.).
- 1.3 Marcarle los errores que ha cometido.
 - 1.3.1 Darle las soluciones correctas a estos errores.

- 2 Conseguir que modifique su texto.
 - 2.1 Darle instrucciones generales para mejorarlo.
 - 2.2 Darle instrucciones precisas para reformular un punto.
 - 2.3 Darle instrucciones para que corrija las faltas.

- 3 Que el alumno mejore su escritura.
 - 3.1 Que aprenda de los errores que ha cometido.
 - 3.2 Que aprenda de la valoración general que ha hecho.
 - 3.3 Que el alumno aprenda gramática y ortografía.

- 4 Cambiar el comportamiento del alumno al escribir.
 - 4.1 Desarrollar sus estrategias de composición.
 - 4.2 Incrementar su conciencia sobre el proceso mismo.
 - 4.3 Aprender técnicas de redacción nuevas.
 - 4.4 Profundizar en un tema

Además de los objetivos, debe decidir el profesor qué aspectos, relacionados de algún modo con ellos, corregirá. También presenta Cassany un esquema de los diversos aspectos que, a su juicio, pueden corregirse (*ibidem*, 31):

a) *Normativa*: ortografía, morfología y sintaxis, léxico (barbarismos, precisión, etc.).

b) *Cohesión*: puntuación (signos, mayúsculas, etc.), nexos (marcadores textuales, conjunciones, etc.), anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones, etc.) y otros (verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase, etc.).

c) *Coherencia*: selección de la información (ideas claras y relevantes), progresión de la información (orden lógico, tema, etc.), estructura del

texto (partes, introducción, conclusión, etc.), estructura del párrafo (extensión, unidad, etc.).

d) *Adecuación*: selección de variedad (dialectal o estándar) y del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo, etc.), fórmulas y giros estilísticos propios de cada comunicación.

e) *Otros*: disposición del texto en la hoja (cabecera, márgenes, etc.), tipografía (negrita, cursiva, subrayado, etc.), estilística (complejidad sintáctica, repetición léxica, etc.), variación (riqueza léxica, complejidad sintáctica, etc.).

Otros aspectos no suelen nunca corregirse, por motivos diversos:

- a) Caligrafía (inteligibilidad, estilo, belleza, etc.)
- b) Opinión (ideología, postura a favor o en contra, actitud, etc.)
- c) Estilo (gracia personal, elegancia, etc.)
- d) Grado de interés (originalidad, sorpresa, etc.)

Cassany (*ibidem*, 32) cree que la tendencia general, denunciada por Zamel (1985) y Sommers (1982), a corregir casi exclusivamente la forma, los errores gramaticales, y descuidar aspectos más básicos y globales (coherencia, inadecuación de registro, etc.), se debe, por una parte, a la mayor dedicación que exige atender este tipo de errores y, por otra, a la escasa formación que se suele tener al respecto. Esta tendencia se origina, en gran medida y entre otras cosas, ya en las lagunas y puntos conflictivos que contiene la normativa, no siempre resueltos del mismo modo en las publicaciones especializadas, ya en que determinados aspectos textuales, como la adecuación o la coherencia, al ser en cierto modo de carácter subjetivo, con frecuencia son tratados según las preferencias de cada uno. Todo esto hace que los profesores recurran a criterios diferentes a la hora de corregir un mismo escrito y que,

consecuencia de ello, los alumnos estén expuestos a correcciones dispares e incluso incongruentes, cuando no vagas o poco operativas, en cualquier caso desorientadoras, con las que no saben qué hacer.

Otro aspecto muy negativo en este tipo de corrección es el de señalar con exclusividad los errores. Casi nunca se adopta en ella un tono constructivo. Si los profesores valoraran lo positivo al lado de los errores, adoptarían un punto de vista más neutro, más imparcial y más justo para el alumno, a quien siempre resulta gratificante saber qué ha hecho bien.

Para salir al paso de estos inconvenientes, parece, en principio, más aconsejable concentrarse en la corrección de los borradores o de las versiones inacabadas e intermedias del texto, porque de esta forma la corrección del profesor se equipara a la revisión del texto que pueda ser realizada por el propio alumno. Así, la corrección puede intervenir en todos los momentos de revisión del texto siguientes:

- a) Lista de frases (torbellino de ideas, palabras, frases, etc.)
- b) Esquemas (grupos de ideas, estructuras, etc.)
- c) Escritura libre (primer borrador, transcripción de ideas, etc.)
- d) Borradores (fragmentos de muestra, pruebas, etc.)
- e) Producto acabado (versiones finales, etc.)

En cada uno de estos momentos habría que corregir, además, distintos aspectos:

- a) En la listas, esquemas y primeros borradores, el autor se concentra en la elaboración del significado del texto y, por tanto, la corrección tiene que basarse exclusivamente en el contenido: coherencia, planteamiento del texto, información relevante, estructura.
- b) En cambio, en los borradores completos o versiones casi finales, como el autor se dedica a revisar la forma, la superficie del texto, la corrección hará hincapié en este aspecto.

Si no se realiza de este modo la corrección, es probable que el alumno resulte perjudicado, porque con ello queda desvirtuado el flujo espontáneo de la composición e indirectamente se sobrevalora en exceso algún aspecto del texto a expensas de los demás.

Considera Cassany (*ibidem*, 57) que es conveniente aplicar criterios flexibles al contenido de la corrección; es decir, dependiendo del tipo de texto, será más útil en cada ocasión corregir un aspecto que otro. En cualquier caso, hay que huir de la propensión a corregirlo todo y llenar de rojo las redacciones, porque ése es el camino más corto para desanimar a sus autores. Los profesores deben saber, además, crear en el aula un espacio saludable y comprensivo, en el cual sean hechos normales las faltas y su corrección. Una de las características que definen al buen alumno es la voluntad de utilizar eficazmente la lengua que aprende y, por lo tanto, de arriesgarse a cometer errores y de corregirlos. Quien no se arriesga nunca, repite siempre las mismas palabras para no cometer errores, y no los comete, pero tampoco aprende. La actitud, más abierta y positiva, que ha de tener un alumno con respecto a la corrección es la de no esconder los errores a los otros ni a sí mismo, la de buscar información para corregirse, la de valorar las aportaciones que pueden hacer los compañeros, etc.

Cassany (*ibidem*, 48), además, se muestra partidario de realizar una corrección de carácter oral e inmediata a la realización del escrito. Y ello por varias razones:

a) Es oportuna. Se realiza precisamente cuando el alumno está motivado para recibirla. Así, como no ha concluido la composición, puede éste incorporar las enmiendas o apreciaciones sugeridas.

b) Es rápida. Requiere menos tiempo por parte de ambas partes. El profesor lee y corrige brevemente, y el alumno entiende y reformula los comentarios con rapidez.

c) Es segura, porque maestro y alumno pueden comprobar que se han comprendido. El primero pide aclaraciones sobre el texto, el segundo pregunta lo que no entiende de las sugerencias del primero. Ambos pueden cerciorarse de que se han entendido.

1.2.2.1 Marcas y anotaciones

Las anotaciones de los maestros suelen ser breves, generales y poco claras. La mayoría de las veces se hacen con prisa, sin revisarlas y muy rara vez el profesor comprueba que el alumno las haya entendido. El profesor actúa intuitivamente, siguiendo hábitos y costumbres adquiridos.

Pueden distinguirse dos tipos de anotaciones (Cassany, 1993: 71 y ss.): las que se realizan dentro del texto, para señalar faltas o puntos localizados del escrito; y los comentarios más globales, realizados en los márgenes o al final. Las primeras son marcas muy gráficas y escuetas, parecidas a abreviaturas o símbolos; las segundas, en cambio, suelen ser más extensas y tener expresión lingüística (unas palabras, un comentario, una instrucción, etc.). Veámoslas con algún detalle.

1. La utilización de *marcas* para informar al alumno del tipo de falta que ha cometido es una de las técnicas de corrección más útiles. Según la forma más sencilla de utilizarlas, marcamos los errores del escrito con unas señales previamente establecidas, que pueden ayudar al alumno a mejorarlo. De esta forma, el acto de releer un texto corregido, que antes tenía poco interés, se convierte en un ejercicio activo, en el que el alumno tiene que esforzarse para comprender los errores y rectificarlos. Cualquier sistema de marcas debe tener las siguientes características:

- a) Debe adaptarse al alumnado (faltas más frecuentes, claridad y comprensión de los signos, etc.) y a las preferencias del maestro.
- b) Las marcas deben ser claras, simples y distintivas, para que puedan ponerse y leerse con facilidad y rapidez.
- c) El número de marcas ha de ser limitado, de modo que se las pueda recordar con facilidad. Se recomiendan menos de diez.
- d) Las marcas deben designar conceptos claros, concretos y conocidos por los alumnos: ortografía, puntuación, forma verbal, etc. Son desestimables por poco operativas las palabras muy nuevas e imprecisas, como *coherencia*, *cohesión*, *adecuación*, etc. Se pueden sustituir por equivalentes más conocidos: *estructura*, *conjunciones*, *expresiones vulgares*, etc.
- e) Cada centro debe coordinar los sistemas de marcas utilizados para las distintas lenguas objeto de estudio.

En cuanto al aprendizaje de las marcas por parte de los alumnos, debemos ser conscientes de la dificultad que ello supone para ellos y aceptar que puedan necesitar tiempo y práctica hasta lograr usarlas con éxito.

2. Las *anotaciones* varían según el objetivo y el contenido de la corrección. No obstante, cualquier anotación debe contener las siguientes características:

- a) *Relevancia*: Debemos anotar únicamente lo más importante, prescindiendo de los detalles.
- b) *Claridad*: Han de usarse palabras comprensibles y conocidas por el alumno. Es preferible prescindir de las impresiones que no podamos concretar en pocas frases, y evitar también comentarios generales o ambiguos.

c) *Brevedad*: Puesto que no disponemos de mucho tiempo para corregir, se pueden anotar las ideas clave para luego desarrollarlas oralmente, en caso de que sea necesario.

d) *Localización*: Debe especificarse siempre a qué parte del texto se hace referencia.

Un aspecto de enorme interés, y que condiciona la validez de la corrección, es la utilización de la información que el alumno recoge en la corrección del profesor. O, dicho de otro modo, *¿qué hacen los alumnos con las correcciones?* También en esto Cassany (*ibidem*, 50 y 51) prefiere el acuerdo profesor-alumnos a la imposición. El profesor debe convencer a los alumnos de sus criterios y opiniones, pero sin imponerlos a rajatabla.

En cualquier caso, la única manera de dar sentido a la revisión y sacar provecho a los esfuerzos que ésta ha costado, es reformular el escrito a partir de las correcciones. Otras ideas posibles son: recopilar los errores en una libreta que con el tiempo pase a ser instrumento de consulta; escribir frases inventadas con las incorrecciones; investigar los orígenes del error, etc.

Como epílogo de este estudio, presenta Cassany el siguiente *decálogo para mejorar la corrección* (*ibidem*, 124):

1. *Corrige sólo lo que el alumno pueda aprender. No vale la pena dedicar tiempo a corregir cosas para las cuales el alumno no está preparado.*

2. *Corrige cuando el alumno tenga fresco lo que ha escrito; o sea, en el momento en que lo escribe o poco después.*

3. *Si es posible, corrige las versiones previas al texto, los borradores, los esquemas, etc. Recuerda que es mucho más efectivo que corregir la versión final.*

4. No hagas todo el trabajo de la corrección. Deja algo para tus alumnos. Marca las incorrecciones del texto y pídeles que busquen ellos mismos la solución correcta.

5. Da instrucciones concretas y prácticas y olvida los comentarios vagos generales. Por ejemplo: reescribe el texto, fíjate en ese punto, amplía el párrafo 3º, escribe frases más cortas, añade más puntos o comas al 2º párrafo... Escribe o di cosas que el alumno pueda entender.

6. Deja tiempo en clase para que los alumnos puedan leer y comentar tus correcciones. Asegúrate de que las lean y las aprovechan.

7. Si puedes, habla individualmente con cada alumno. Corrige oralmente sus trabajos escritos. Es más económico, práctico y seguro.

8. Da instrumentos para que los alumnos puedan autocorregirse; enséñales a consultar diccionarios y gramáticas, dales pistas sobre el tipo de error que han cometido, estímúales para que revisen el escrito...

9. No tengas prisa por corregirlo todo. Tómate tiempo para corregir concienzudamente cada escrito. Asegura la calidad de la corrección, aunque la cantidad se resienta de ello.

10. Utiliza la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. Utiliza técnicas de corrección variadas. Adáptalas a las características de cada alumno.

CAPÍTULO II

NUESTRA PROPUESTA: EL TALLER DE NOVELA

Durante el curso 1993-94 pusimos en marcha, en el Instituto de Enseñanza Secundaria "San Juan Bosco" de Jaén, una experiencia de expresión escrita, configurada en torno a un *taller de novela*. Plantear a nuestros alumnos la confección de una novela tenía la finalidad de provocar una abundante y continua producción de escritos con los que experimentar hasta qué punto resultaba eficaz nuestra propuesta metodológica para la mejora de la expresión escrita. Para lograr esto, les ofrecimos material descriptivo del género, compuesto por una abundante muestra de textos-modelo extraídos de cinco novelas de colecciones de literatura juvenil, y que recibió el título de *Taller de novela* (vid. Apéndice I). Con este material, que también contenía un apartado denominado *Banco de Recursos*, en el que se ofrecía, sobre todo, información de utilidad sobre reglas gramaticales y de composición, lanzamos a los estudiantes a la empresa de escribir, a lo largo de aproximadamente nueve meses, una novela que debía abarcar cinco capítulos de tres

secuencias cada uno, y de una extensión total en torno a las ocho mil palabras.

El desarrollo de este taller de novela comenzó con una aproximación a las características formales del género y dio pie, en el transcurso de las sucesivas composiciones y revisiones de los trabajos de los alumnos, una reflexión continuada sobre el proceso de composición, los errores de tipo general y particular que se iban apreciando durante la corrección, así como las habilidades que habían de ponerse en juego a la hora de componer un texto narrativo. Los textos (secuencias) corregidos en cada entrega se extendieron en torno a las quinientas palabras y fueron elaborados por los estudiantes durante plazos sucesivos de aproximadamente quince días. Además, desde un principio explicamos a nuestros alumnos que el taller de novela perseguía dos objetivos fundamentales de expresión escrita: eliminar los errores en la escritura y elaborar correctamente sintagmas y oraciones complejos.

Antes de exponer los presupuestos de tipo teórico conforme a los que nuestro taller de novela fue proyectado, queremos hacer la siguiente consideración previa: la elección de la novela como modelo textual para el desarrollo del taller, frente a otras posibles opciones (un libro de poemas, un texto teatral, un periódico, etc.), se debió, entre otras cosas, al conjunto de condiciones favorables que provocaba, en relación con la experiencia, este tipo textual. Éstas, a nuestro juicio, eran:

a) El ritmo de trabajo que imponía la construcción de la novela -entrega de una secuencia cada quince días- hizo posible la reiteración regular del proceso de composición y, por tanto, el mantenimiento en el tiempo de una situación favorable al aprendizaje.

b) La longitud del texto y las características del género acogían las exigencias de complejidad expresiva que se solicitaba al alumno, sin por

ello privarle de la posibilidad de fabular del modo más acorde a sus deseos. Estas circunstancias, además, colaboraban al fortalecimiento de la *significatividad psicológica* del trabajo del alumno en el sentido que, según luego veremos, otorga Ausubel a este término.

c) El contenido conceptual del taller (ortografía, sintaxis, composición: narración, descripción, diálogo, etc.), que normalmente es tratado en la asignatura de lengua de forma aislada y en situaciones comunicativas artificiales o, cuando menos, bastante forzadas, integra de un modo natural todos sus aspectos en el taller de novela, creando un centro de interés más rentable desde el punto de vista de la construcción del aprendizaje.

d) La novela permite, por su extensión, reconducir a voluntad -en caso de que fuera necesario- los elementos y matices de una historia proyectada y construida paso a paso por el alumno.

e) La extensión de la novela, unas ocho mil palabras, así como la referencia y remisión frecuentes a los modelos que el taller de novela propone, propician en los alumnos el desarrollo y fijación de estrategias compositivas y del uso de reglas útiles; en definitiva, del hecho de la escritura.

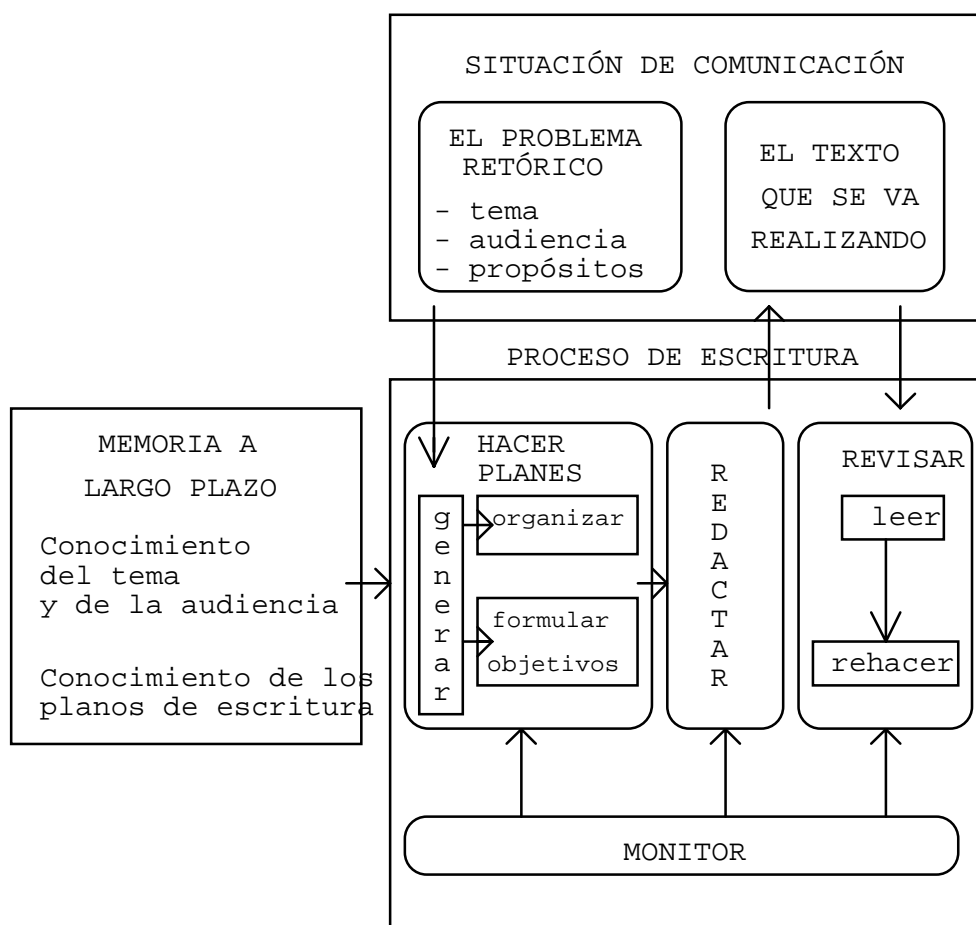
2.1 Bases metodológicas

En este apartado intentaremos delimitar los ejes en torno a los cuales gira nuestra propuesta, tanto desde la didáctica de la expresión escrita como desde la teoría del aprendizaje.

2.1.1 El proceso de composición

El modelo de proceso de composición que hemos seguido ha sido el de Flower y Hayes (1980 y 1981), ya presentado anteriormente (*vid.* 1.1.2.1). Recordemos en primer lugar el esquema de este modelo y

veamos luego cómo se ajusta cada uno de sus componentes a otros tantos aspectos de nuestra propuesta.



El *problema retórico* planteado a los alumnos fue el de construir una novela, tarea ésta que además se constituía como centro de la asignatura.

Los *temas* fueron muy variados, ya que los estudiantes decidieron, como luego se verá, todos los detalles acerca del contenido de su obra. La rebeldía, el amor, la lucha por la libertad, el deseo de encontrar la propia identidad, la evasión a otros mundos, etc., aparecieron en tramas autobiográficas, policíacas, de aventuras, familiares, etc., y éstas, según los casos, en ambientes de ciencia ficción, en situaciones de posguerra, en escenarios recónditos, en la despreocupada vida nocturna, etc.

La *audiencia*, en principio, era el profesor, que esperaba para su análisis cada secuencia, aunque casi desde el comienzo también fueron audiencia de cada uno de los textos los compañeros, que compartían manuscritos, o los familiares, que en algún caso aconsejaron tras la lectura de un borrador. También fue el alumno su propia audiencia, ya que la mayoría tomó aprecio progresivo a su novela y, cuando estuvo finalizada, entregó al profesor una copia íntegra, conservando otra para sí.

Los *propósitos* fueron varios: unos, intrínsecos a la tarea (construir el texto para mejorar la propia expresión escrita y transmitir un mensaje coherente con un modelo textual prefijado); otros, externos a ella (la necesidad de aprobar la asignatura, superar un reto, contentar a los padres, etc.). Todos ellos ejercieron su influencia en el trabajo nada fácil con que los alumnos se enfrentaron.

El *proceso de escritura* se describe de un modo detallado en el apartado 2.2.3.2.

Los *planes* los desarrollaron los alumnos ajustándose a la ejecución de una serie de ejercicios que procuraba la finalidad de proyectar la novela, de hacer claros los aspectos fundamentales del proyecto antes de iniciarlo, aunque durante la ejecución fueran alterando algunas previsiones.

La *redacción* se desarrolló secuencia a secuencia durante plazos que variaron, pero que nunca fueron menores a quince días. En este punto, el alumno revisó sus planes y produjo su borrador.

2.1.2 Teoría del aprendizaje

2.1.2.1 El aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje en que descansa nuestra propuesta metodológica para el desarrollo de la expresión escrita, configurada en torno a la experimentación del taller de novela, es la del aprendizaje como formación y desarrollo de estructuras cognitivas, elaborado por Ausubel *et al.* (1987). A continuación reseñamos esta teoría, a través del análisis que de la misma realizan Ontoria *et al.* (1993).

El aprendizaje es un proceso de desarrollo de estructuras significativas, que se identifica con «conocer», en este caso definido como «comprensión del significado». Las modificaciones que se producen en la estructura cognitiva acaecen por el movimiento de reajuste que en ella provoca la fuerza que tienen en el «aquí y ahora» las necesidades, motivaciones, deseos, tensiones, aspiraciones, etc. de alguien. Estos cambios se producen mediante un proceso reflexivo, que implica aceptar el aprendizaje desde la perspectiva del alumno y relacionado con ámbitos específicos. Por tanto, se trata de un aprendizaje para desarrollar la actitud crítica y la capacidad de toma de decisiones. Éstas son las dos características que definen el proceso de aprender a aprender.

La *estructura cognitiva* está constituida por construcciones supuestamente hipotéticas que tanto explican la unidad, cierre y homogeneidad individual, como las semejanzas y coincidencias de determinados modos de comportamiento. Ausubel defiende que las estructuras cognitivas son las que conforman el conocimiento de un tema determinado y le otorgan una organización clara y estable.

La estructura cognitiva es la referencia en función de la cual alguien decide sobre la significación de material nuevo y su adquisición y

retención. Las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y retenerse útilmente si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles, integradas significativamente en la estructura cognitiva, que proporcionan las anclas conceptuales. Así, cuanto más se propicie la dinamicidad de la estructura cognitiva del alumno, tanto más se facilita la adquisición y retención de conocimientos nuevos. En este proceso no hay que perder de vista que, si el nuevo material entra en fuerte conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida. En cualquier caso, la integración de nuevos contenidos en la estructura siempre exige que el alumno reflexione activamente sobre el material nuevo, por ejemplo, examinando enlaces y semejanzas y reconciliando diferencias o discrepancias con la información existente.

La consecuencia de ello es el *aprendizaje significativo* -opuesto en gran medida al aprendizaje memorístico-, que tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos y conocimientos ya existentes en el alumno. Se da aprendizaje significativo cuando la nueva información «puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe» (Ausubel *et al.*, 1989: 37). De esta manera es como construye su propio conocimiento el alumno que está interesado y decidido a aprender.

Considera Ausubel que el aprendizaje significativo, en tanto que proceso, consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto. Se trata de un proceso, pues, activo y personal. Es activo porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del alumno. Y personal, porque la significación de

toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que utilice el alumno. La clave del aprendizaje significativo reside en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. La eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad, y no de técnicas memorísticas. Así las cosas, para que pueda producirse este tipo de aprendizaje, deben darse, entre otras, la siguientes condiciones previas:

a) Que el material presentado al alumno sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes en él.

b) Que el alumno se muestre proclive al aprendizaje significativo, es decir, una disposición en el alumno que indique interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intentará dar un sentido a lo que aprende.

Considerémoslo con más atención. Un factor clave en el aprendizaje significativo es el material que se presenta al alumno. ¿Cuándo un material es potencialmente significativo? Dicho de otro modo, ¿cuándo puede un material ser puesto en conexión, de modo no arbitrario o superficial, con la estructura cognitiva de un determinado individuo?, ¿cuándo es susceptible un material de dar lugar a la construcción de significados? Para que todo ello ocurra, el nuevo material debe permitir una relación intencionada (no arbitraria) y sustancial (no al pie de la letra) con los conocimientos e ideas del alumno. Por relación sustancial se entiende la que se establece con algún aspecto relevante de la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo significativo, un concepto o una proposición. Se trata de la relación que se establece con el sentido y significado de las ideas previas.

El establecimiento de esta relación intencionada y sustancial depende en gran medida de la significatividad potencial que contenga el material

utilizado. Esta significatividad muestra dos vertientes: lógica y psicológica. La *significatividad lógica*, a saber, la que es consecuencia de que el contenido del material posea una estructura interna, organizada de tal forma que sus partes fundamentales tengan significado propio y se relacionen entre sí de modo no arbitrario, no sólo depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste sea presentado al alumno. La significatividad lógica del material se complementa con la *significatividad psicológica*. Es necesario que el material tenga alguna significación para el alumno, para su particular realidad vital y subjetiva: así éste se verá llevado con más facilidad a decidir relacionar intencionadamente tal material con sus propios conocimientos de modo no arbitrario. Un material tiene significatividad psicológica sólo cuando puede conectarse con algún conocimiento del alumno, es decir, con su estructura cognitiva. Esto explica la gran importancia que revisten las ideas o conocimientos previos del alumno en cualquier proceso de aprendizaje significativo. La significatividad psicológica de un material supone, pues, «la disponibilidad de contenidos relevantes en las estructuras cognitivas de diferentes alumnos» (Ausubel, 1978: 50), es decir, que el alumno tenga en su estructura cognitiva ideas inclusoras con las cuales pueda relacionar el nuevo material.

Además de la significatividad potencial del material, hay, como hemos dicho, otra condición previa: la actitud favorable del alumno para aprender significativamente, es decir, la intención de dar sentido a lo que aprende y de relacionar el nuevo material de aprendizaje con sus conocimientos adquiridos y significados construidos y de no hacerlo arbitrariamente. Promover una actitud de esta índole es asunto delicado, pues descansa en cierta interacción, que cambia según circunstancias muy diversas, de múltiples agentes internos (subjetividad, carácter, etc.

de alumnos y profesor) y externos (valores sociales, disponibilidad de medios, relaciones dentro y fuera del aula, etc.). De ello nos ocupamos con más detalle en el epígrafe siguiente, dedicado a la motivación. En resumen, el aprendizaje significativo es el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo, y para que se produzca han de darse tres condiciones:

1. Los nuevos materiales o información objeto de aprendizaje deben ser potencialmente significativos para que puedan ser relacionados con las ideas relevantes -llamadas *inclusores*- que posee el alumno.

2. La estructura cognitiva previa del alumno debe poseer las necesarias ideas relevantes (inclusores) para que puedan establecerse relaciones con los nuevos conocimientos.

3. El alumno debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

2.1.2.2 La motivación

Esta tercera condición está íntimamente ligada a un aspecto muy importante en la configuración de cualquier material de trabajo didáctico: la *motivación*.

Alonso (1994: 45 y ss.) establece ocho *principios para la organización*, atendiendo a cinco factores instruccionales, cuya correcta utilización por parte del profesor puede facilitar el aprendizaje:

- a) La forma de presentar y estructurar la tarea.
- b) La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase.
- c) Los mensajes que dan antes, durante y después de la tarea y que afectan a la relevancia y valor de las metas, a la valoración del alumno, a la adecuación de formas de pensar y actuar, etc.
- d) El modo como se afrontan las tareas y se valoran los resultados.

e) La forma que va a adoptar la evaluación del alumno.

Veamos qué principios cubre cada uno de estos factores:

A) En relación con *la forma de presentar y estructurar la tarea*:

Primer principio: *Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema que se va a tratar o de la tarea que se va a realizar.*

Para que un alumno pueda anticipar que la realización de la tarea va a proporcionarle la posibilidad de aprender, es preciso intentar captar su atención y curiosidad.

Segundo principio: *Mostrar al alumno la relevancia del contenido o la tarea.* Es de enorme importancia hacer que el alumno valore todo lo que suponga incrementar su competencia y sus habilidades, aunque no todos los aprendizajes tienen el mismo valor. En muchas ocasiones, es más difícil mostrar a los alumnos la relevancia de los conocimientos que se trata que adquieran que captar su atención. En algunos niveles, como en la adolescencia, puede ser necesario mostrar el valor instrumental de estos conocimientos en relación con estudios superiores, la consecución de empleo, etc.

B) En relación con *la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase*:

Tercer principio: En la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea, *conviene organizar la actividad en grupos cooperativos*, haciendo depender la evaluación de cada alumno, de los resultados globales obtenidos por el grupo. La forma cooperativa es la que tiene efectos más positivos desde el punto de vista de la motivación, ya que suele estimular la búsqueda del incremento de la propia competencia. Las expectativas se basan en la percepción de que todos tienen algo que aportar, por lo

que nadie se siente inútil. La existencia de puntos de vista diferentes, además, suele promover más la búsqueda de información, etc.

Cuarto principio. En la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea y los objetivos de aprendizaje, *conviene dar el máximo de opciones posibles de actuación*, para facilitar la percepción de autonomía.

C) En relación con los *mensajes que el profesor da a los alumnos*; lo cual constituye uno de los elementos centrales en la instrucción desde el punto de vista motivacional:

Quinto principio: *Antes, durante y después de la tarea, orientar la atención de los alumnos.* Esto es, antes de la tarea, hay que orientar la atención de los alumnos más hacia el proceso de solución, que hacia el resultado; durante la tarea, hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que el alumno evite pensar que no puede superarla. Una vez finalizada la tarea, el profesor debe informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado, pero centrando la atención del alumno en:

- a) el proceso seguido;
- b) lo que se ha aprendido, tanto si el resultado ha sido un éxito como si ha sido un fracaso;
- c) que el alumno siempre nos merece confianza.

Sexto principio: *Promover explícitamente que los alumnos lleguen a tomar conciencia de los siguientes factores:*

- a) La concepción de la inteligencia como algo modificable.
- b) La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
- c) La toma de conciencia de aquello que les haga estar más o menos motivados.

D) En relación con *el modo como el profesor puede afrontar las tareas y valorar los resultados*:

Séptimo principio: *Ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir, mencionados en los principios quinto y sexto, con los mensajes que se dan en clase.* Alonso ejemplifica este principio del siguiente modo: Un profesor, aprovechando alguna ocasión en que se haya equivocado en algo y un alumno le haya hecho darse cuenta de su error podrá decir: «*Gracias a vosotros siempre aprendo algo nuevo.*» Y, sonriendo, añadir: «*Hoy sé más que ayer, pero menos que mañana.*»

E) En relación con *la evaluación*:

Octavo principio: *Dado que las evaluaciones son inevitables y necesarias, es conveniente organizarlas a lo largo del curso de forma que:*

a) *Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.*

b) *Se evite, en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la comparación con uno mismo, de forma que se incremente la percepción de cómo avanzar.*

Con respecto a la motivación en actividades de expresión escrita, Cassany (1994) considera objetivo importante que sea el niño el que descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. En definitiva, los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir y lo que los llevará, poco a poco, a apreciar la escritura. Debe considerarse, en definitiva, *cómo vive* el alumno los ejercicios de

redacción que le encargan en el colegio. ¿Son propuestas para expresar sus pensamientos, sentimientos y opiniones, para proyectar su imaginación? ¿O son simplemente instrucciones que ha de seguir, desvinculadas de sus intereses y motivaciones, es decir, ejercicios que debe hacer por obligación?

2.1.2.3 La unidad didáctica

La unidad didáctica es definida por Ontoria *et al.* (1993: 83), recogiendo la normativa legal vigente, «como unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo». Supone, pues, la concreción de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Por tanto, la unidad didáctica ha de responder a los siguientes imperativos:

1. Las capacidades que, por condicionar las experiencias, es preciso desarrollar.
2. A qué procesos de pensamiento se va a dar prioridad en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
3. Qué valores se pretende fomentar. Esto dependerá, sobre todo, del clima del aula y del papel que asuma el docente. Esta circunstancia, ni que decirse tiene, adquiere la mayor importancia.
4. Cómo se va a utilizar el contenido y qué camino va a seguir la instrucción, es decir, qué diseños metodológicos se van a poner en marcha. La metodología, en cualquier caso, habrá de tener en cuenta los aspectos siguientes:
 - a) Partir del momento evolutivo en que se encuentre el alumno.
 - b) Procurar que el alumno desarrolle autónomamente procesos de aprendizaje significativo.
 - c) Utilizar recursos que faciliten la capacidad de aprendizaje.

- d) Procurar estímulos que motiven y aseguren el desarrollo del proceso: curiosidad, y emulación de modelos.
- e) Estimular el desarrollo de un pensamiento creativo.
- f) Propiciar la reflexión.
- g) Mejorar el nivel de aprendizaje, no como cantidad de conocimientos acumulados, sino como expresión del desarrollo de capacidades humanas.

Los componentes básicos de la unidad didáctica son: contenido, estrategias metodológicas y evaluación.

Contenido

Comprende los medios a través de los cuales se pretenden alcanzar los objetivos educativos.

El contenido, que admite ser clasificado en tres clases (conceptual, de procedimiento y actitudinal), es el objeto al que se aplican las actividades que hayan sido propuestas, mediante la utilización de los recursos a que haya lugar y siguiendo determinadas estrategias metodológicas, preferentemente aquéllas que faciliten la participación de las personas que aprenden.

1. Contenido conceptual:

Directamente relacionado con los temas cubiertos por la unidad didáctica, es el referido a conceptos, hechos y principios. Los *conceptos* son regularidades percibidas en acontecimientos u objetos. Los *hechos* se definen como el criterio, basado en la confianza en el método, de que los registros de los acontecimientos y objetos son válidos. Si los registros son deficientes no tendremos hechos (registros válidos) con los que trabajar y no habrá posibilidad de establecer afirmaciones válidas. Los principios son reglas que gobiernan la conexión entre las pautas

existentes en los fenómenos. Tienen forma de proposiciones. Se derivan de afirmaciones previas sobre acontecimientos. Son enunciados que describen cómo los cambios que se producen en un objeto o situación se relacionan con los cambios que se producen en otro objeto o situación.

2. Contenido de procedimiento:

Es de tipo metacognitivo, o asociado a procesos organizativos: aquello que es imprescindible conocer y dominar de los procedimientos y de las estrategias para poder utilizarlos como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con esto, los *procedimientos* son las distintas formas de organizar, regular y relacionar los diversos componentes del proceso de aprendizaje: objetivos, contenido conceptual y actitudinal, actividades, recursos, profesorado y alumnado. Se entiende por procedimiento el conjunto de acciones ordenadas y orientadas para el desarrollo de una capacidad. Las *estrategias*, por su parte, son los distintos modos de elección, coordinación y aplicación de habilidades. Pueden considerarse como la definición de un conjunto de habilidades coordinadas para obtener una finalidad.

3. Contenido sobre actitudes, valores y normas:

Forma parte generalmente del currículum oculto. Su inclusión en él favorece que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea concebido más humanísticamente, frente a los modelos educativos de tipo cuantitativo, que llegan a deshumanizar el proceso por atender sólo o sobre todo a fines de consolidación de estructuras por repetición de modelos. Por concretarse en tendencias que se interiorizan y convierten en forma de vida, posee este contenido mayor duración que cualquier otro tipo. Prescindir de él u olvidarlo resulta difícil.

Cassany (1994: 258) propone la siguiente organización de contenido para la expresión escrita:

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Texto: <ul style="list-style-type: none">- adecuación- coherencia- cohesión- gramática:<ul style="list-style-type: none">- ortografía- morfosintaxis- léxico- presentación- estilística	Aspectos psicomotrices: <ul style="list-style-type: none">- alfabeto- caligrafía Aspectos cognitivos: <ul style="list-style-type: none">- planificación:<ul style="list-style-type: none">- generar ideas- formular objetivos- redacción- revisión	<ul style="list-style-type: none">- cultura impresa- yo, escritor- lengua escrita- composición

El eje de los conceptos incluye las seis propiedades del texto, que resumen los conocimientos sobre el código lingüístico que debe dominar todo escritor competente, para usar la lengua de manera efectiva. El eje de los procedimientos distingue las habilidades psicomotrices, de naturaleza más mecánica, de las superiores. Finalmente, el eje de las actitudes incluye los valores y las opiniones que el individuo tiene sobre la lengua, sobre la expresión escrita y sobre cada uno de sus componentes. Contiene este apartado aspectos como la motivación, el interés e, incluso, el placer o el aburrimiento que puede sentir el alumno ante el hecho de escribir. Éstos son, de hecho, tan trascendentales, o quizá más, para el desarrollo de la habilidad, como cualquier otro aspecto conceptual o de procedimiento.

Las estrategias metodológicas

Una estrategia metodológica es el uso concreto que se hace de las metodologías, esto es, del contenido de procedimiento y de técnicas de trabajo, como instrumento con que emprender y desarrollar de hecho un aprendizaje. Este caso implica necesariamente el conocimiento previo del

contenido interno de carácter estructural y organizativo que subyace a la correspondiente estrategia o técnica de trabajo.

Las estrategias metodológicas implican generalmente procesos de organización cognitiva, procesos de organización personal y grupal, y diferentes tipos de procesos de interacción y relaciones sociales.

La evaluación

La evaluación es entendida como el proceso de investigación en que se intenta orientar y mejorar la práctica docente. Es, por tanto, un medio para valorar la intervención educativa y la toma de decisiones.

Normalmente se evalúan, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos tales como objetivos, contenido, actividades, metodología y recursos. No obstante, cabe también constituir en objeto de evaluación a las personas que intervienen en el proceso educativo, fundamentalmente profesorado y alumnado. La evaluación del alumnado habrá de ser continua, comenzando por ser inicial o diagnóstica, indicada para tomar decisiones de planificación, continuando con una evaluación formativa durante todo el proceso, de modo que se facilite la realización de los reajustes que sean necesarios, para finalizar el proceso con una evaluación de carácter recapitulativo que traduzca e indique el nivel alcanzado. Además de continua, la evaluación del alumnado habrá de ser individualizada, de referencia a criterio: no se evaluará al alumno sobre la base de algún índice que represente lo normal para un grupo, sino que se lo evaluará en términos absolutos, con respecto a sí mismo. Hay que valorar también el contenido de procedimiento y actitudinal, de modo que puedan modificarse, suprimirse o ajustarse a la modalidad inherente a todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.3 El taller de expresión escrita

Cassany (1993 y 1994) realiza una detenida exposición de las características y componentes del taller de expresión escrita. Éste, en opinión del autor, constituye una de las actividades más poderosas e interesantes para animar a los alumnos a escribir y para que adquieran hábitos positivos de trabajo en lo concerniente a la lengua escrita.

La idea básica del taller no es otra que dedicar un tiempo, un espacio y un tema a que los alumnos desarrollen un texto escrito y a que el profesor les ayude eficazmente a hacerlo. Se trata de una actividad global que pretende desarrollar las capacidades de redacción de una forma práctica y natural. Los objetivos didácticos que persigue son la práctica de los diversos procesos y subprocesos cognitivos implicados en la composición de textos escritos.

Los puntos más importantes que deben ser tenidos en cuenta para organizar un taller son los siguientes:

1. El proceso de composición (redacción y corrección)

El objetivo más importante del taller es, en conformidad con lo dicho más arriba, que el alumno desarrolle estrategias de composición eficaces y personales. El alcanzarlo desencadena procesos individuales que cada alumno realiza a su manera y siguiendo su propio ritmo. El profesor debe propiciar que cada alumno encuentre su propio método de trabajo. No existen, por ello, pautas genéricas válidas para todos los alumnos o para todos los textos. La consecuencia de esto es que el profesor debe asesorar a cada individuo y en cada ejercicio en particular, porque son los individuos los que tienen ciertos problemas para escribir determinado texto, y no los grupos o las clases. Profesor y alumno colaboran activamente en el proceso de composición del texto: el alumno puede

desarrollar así su propia manera de escribir y no sufre ninguna imposición.

Las entrevistas profesor-alumno tienen como objetivo ayudar al alumno a avanzar en la tarea que éste está realizando. En cada clase de taller los alumnos se dedican sobre todo a escribir y a entrevistarse con el profesor para hablar de lo que están escribiendo. En la entrevista profesor y alumno resuelven los problemas de composición que se presentan. Estas entrevistas mejoran, además, la corrección. El taller de expresión escrita, opina Cassany, es la única vía válida para desarrollar una corrección realmente efectiva.

2. *Los temas*

Los temas de redacción deben motivar al alumno. Una buena idea es que sean los alumnos quienes decidan sobre qué se ha de escribir. El alumno tiene que escribir sobre un tema que le interese, para que pueda disfrutar escribiendo, la única manera de que sea así es que él o ella decida al respecto.

3. *El profesor*

El profesor deja de ser la autoridad que dice lo que hay que hacer y si ello se ha hecho bien o mal, para pasar a ser *asistente* y *asesor* de los alumnos-redactores en todo momento. Durante la sesión del taller, el profesor deambula por el aula dialogando con los alumnos y alumnas, leyendo sus textos y dando pautas.

Finalmente, Cassany (1993) cita a Sokmen (1988) para tratar la posibilidad de que el taller se combine con otros planteamientos más tradicionales (clases magistrales, ejercicios de sintaxis, etc.), pero insiste

en que los estudios al respecto demuestran que el taller «es más eficiente cuando se pone en práctica de forma pura» (*ibidem*, 107).

2.2 Componentes de nuestro taller de novela

Para explicar nuestro *Taller de Novela*, utilizaremos, ligeramente modificado, el modelo de «matriz de la unidad didáctica», propuesto por Ontoria (1993) cuyos componentes son: *contenido, estrategias metodológicas, actividades, temporalización, recursos y evaluación.*

2.2.1 Contenido

El contenido en que ha descansado nuestro taller de novela muestra los siguientes aspectos relevantes:

1. Conceptos:

- a) Propiedades del texto escrito, en general, y las de la novela en particular.
- b) Elementos de la situación de comunicación.
- c) Etapas del proceso de composición.

2. Procedimientos para:

- a) Desarrollar la habilidad en el proceso de composición de textos escritos.
- b) Dialogar sobre lo escrito: entrevistarse con el profesor o cualquier persona (compañero, familiar, amigo, etc.), y reflexionar acerca de los problemas que plantean los textos escritos para encontrar los medios de solucionarlos.
- c) Utilizar diccionarios de diverso tipo (de tipo general, ideológico, de sinónimos y de dudas) y material de consulta específico para la tarea de la composición de textos.
- d) Leer como escritor.

3. *Actitudes en cuanto a:*

- a) Valorar la eficacia del método procesal en la composición de textos escritos.
- b) Darse cuenta de la importancia que posee desarrollar la autonomía en el proceso de composición.
- c) Apremiar la lectura como medio para la adquisición del código de expresión escrita.
- d) Considerar la reflexión crítica sobre el propio trabajo como un medio para el aprendizaje.
- e) Considerar la habilidad en la expresión escrita como una herramienta de gran valor propedéutico.
- f) Considerar el texto escrito como medio fundamental para la expresión de las propias ideas, pensamientos u opiniones.
- g) Valorar la importancia de conocer las propiedades del texto escrito como elementos que aseguran la eficacia expresiva.
- h) Valorar la capacidad creativa propia y la de los otros compañeros de clase.
- i) Valorar el interés y el esfuerzo en la elaboración rigurosa de las producciones escritas.

2.2.2 Estrategias metodológicas

A continuación presentamos, a través de la descripción de sus componentes, la metodología que guió el desarrollo del trabajo en nuestro taller de novela.

2.2.2.1 Elementos de motivación

Aparte de los elementos de motivación derivados tanto del modo en que se organizó la actividad, como de la evaluación -aspectos éstos que son tratados más adelante (*vid.* 2.2.2.2, 2.2.2.3, 2.2.2.4, 2.2.3.2 y 2.2.6)-, también colaboraron de un modo importante a la motivación del alumno frente a su trabajo en el taller de novela.

Estos factores fueron los siguientes:

1. Aprendizaje comprobable y significativo

Cada vez que un alumno nos presentó una secuencia, evidenció lo que sabía acerca del código de expresión escrita, y de tal manera que cualquier progreso al respecto indicaba un aprendizaje que necesariamente era significativo, pues se insertaba sobre conocimientos previos, no se instalaba en el vacío. Y era tan evidente, además, ese aprendizaje, que constituía un respaldo al esfuerzo del aprendiz de escritor, que, de este modo, obviamente, se sentía más motivado para insistir en la mejora de su expresión escrita.

2. Utilidad de la expresión escrita

Lo primero que hicimos, al justificar a principio de curso ante nuestros alumnos la tarea que íbamos a abordar, fue referirnos a la enorme importancia que la expresión escrita puede tener, no ya sólo en la vida del estudiante, sino en la de cualquier individuo, y para ello destacamos las siguientes facetas:

a) Como herramienta para el aprendizaje, por la relación existente entre lenguaje y pensamiento, y por las ventajas que el adecuado conocimiento del código de expresión escrita, tanto en su lado expresivo como comprensivo, ofrecen al estudiante.

b) Como vehículo de expresión personal y de relación social.

c) Y como elemento imprescindible para una completa formación profesional en cualquier ámbito de la actividad humana, que puede tener claras consecuencias en las perspectivas laborales del individuo.

3. Proyecto personal de novela

Construir una novela permitió a los jóvenes participantes en la experiencia disfrutar de una tarea que, a pesar de estar repleta de

dificultades, constituyó un valioso cauce de expresión personal y, por ello, un reto personal de gran atractivo.

4. Literatura juvenil

Utilizamos textos literarios próximos a las referencias culturales de los jóvenes -novelas de colecciones de literatura juvenil- como muestras que sirvieran para apoyar las explicaciones y trabajos del taller de novela.

Nuestra intención fue la de mostrar con ello, por una parte -a los alumnos poco dados a la lectura-, que el mundo literario en particular, y el de la letra impresa en general, no tenían por qué ser ajenos a la realidad del joven, ya que ésta "también está en los libros". Y, por otra -a la generalidad de los alumnos-, que una propuesta seria de trabajo en el contexto académico también podía estar constituida por elementos con los que, a diferencia de los que acostumbran a aparecer en el medio escolar, fuera fácil identificarse.

En el apartado 2.2.3.3.1 completamos la descripción de las funciones que estas novelas de literatura juvenil desempeñaron en la experiencia.

2.2.2.2 Configuración de los ejercicios del taller de novela

La tarea propuesta se configuró ante el alumno como una *macrotarea*, cuya función integradora actuaba en dos sentidos. De una parte, asimilaba como propio cualquier aspecto de contenido, previsto o no, que el proceso de enseñanza-aprendizaje suscitara, haciéndolo, pues, *significativo*. De otra parte, el taller de novela presentaba, junto con cierto material de trabajo elaborado al efecto, un conjunto de propuestas que el alumno debía desarrollar encardinándolas en un único contexto integrador: la construcción de la novela. Así, y en virtud de su relación, materiales y propuestas de trabajo se conferían recíprocamente *significatividad lógica*.

Se realizaron en el taller dos tipos de ejercicios fundamentalmente:

a) *Ejercicios intensivos*: consistían en la explicación de alguna característica del texto, algún ítem gramatical, alguna etapa del proceso de composición, etc., tras la cual se realizaba algún ejercicio cuyo objetivo primordial podía ser que el alumno mostrara si había comprendido lo explicado y era capaz de utilizarlo, o dar un paso adelante en el proceso de composición de su novela, principalmente en etapa de realización de planes.

b) *Ejercicios extensivos*: compuestos por las secuencias de la novela que el alumno escribía. Las secuencias tenían carácter integrador, en cuanto que implicaban en su elaboración todo el conjunto de capacidades necesarias para la composición de cualquier texto escrito.

Debido a la vuelta reiterada a un mismo modelo textual -cada alumno, salvo excepciones, realizó un total de dieciséis entregas-, el aprendiz de escritor dispuso en cada secuencia de un diagnóstico de su situación expresiva -de sus dificultades, aciertos y necesidades- y contó con las herramientas necesarias que garantizaban volver a plantear su trabajo cada vez con mayores posibilidades de éxito.

2.2.2.3 Características del trabajo del alumno

2.2.2.3.1 Trabajo práctico, individualizado y continuo

Aun cuando determinados aspectos del contenido (características textuales de la novela, morfosintaxis, etc.) fueron objeto de explicación teórica, la totalidad de ellos se practicaron durante el proceso de composición.

Nos propusimos que la atención al alumno y la supervisión de su tarea fuesen lo más individualizadas posible. Cuando las necesidades lo requerían, las intervenciones del profesor sobre determinados aspectos del trabajo tuvieron carácter general, pero, tanto las características de la corrección de los textos de los alumnos llevada a cabo, como la

respuesta individualizada a los requerimientos de éstos mediante las entrevistas, garantizaron que los alumnos dispusieran, en general, de una atención a la medida de sus necesidades. De modo que pudieron convivir en el aula, sin problemas, diversos niveles de pericia.

El trabajo del taller, además, estaba concebido para que los ejercicios fueran realizados de modo individual. Pero el dinamismo de la clase provocó que los alumnos colaboraran entre sí consultándose borradores y problemas expresivos. En esta actividad de diálogo reflexivo sobre el trabajo de composición también intervinieron personas ajenas al grupo de alumnos, según expresaban éstos: familiares y amigos, a los que consultaron sus dudas o utilizaron como revisores o auditorio de sus escritos en determinados momentos.

A diferencia de una programación tradicional de la expresión escrita, en la que los ejercicios de este tipo estarían dispersos a lo largo del curso en momentos aislados, la configuración del taller de novela optó por un criterio de reiteración regular en la realización de ejercicios de composición escrita, que facilitara el desarrollo de esta habilidad expresiva en nuestro alumnos. De tal modo que la reflexión acerca de las dificultades, errores y aciertos fuera también continua y, por tanto, más eficaz.

2.2.2.3.2 El proceso como rasgo característico

En el taller se han producido a nuestro juicio interesantes paralelismos, sin duda debido al énfasis que pusimos en los procesos.

Como se sabe, los alumnos han desarrollado su capacidad de expresión escrita mediante la realización de la novela, un texto compuesto por partes (secuencias), cuyos elementos, fruto de decisiones personales, están fuertemente interrelacionados. Han utilizado para ello como medio el proceso de composición, una tarea en la que hay

que cubrir etapas a través de elecciones cuyas opciones están fuertemente interrelacionadas. Y todo ello en el contexto de una clase conformada como taller, en donde se desarrolla ininterrumpidamente un trabajo, compuesto por diversas tareas, también fuertemente interrelacionadas.

La semejanza de tales aspectos del trabajo ha servido, a nuestro entender, para fortalecer en los alumnos la imagen del aprendizaje como un proceso continuado sobre cuya construcción es posible intervenir de un modo activo y responsable, puesto que cualquier decisión afecta al conjunto de la tarea.

2.2.2.3.3 El trabajo como compromiso individual

En nuestro taller de novela el alumno no se preparaba durante cada trimestre para el examen de evaluación, sino que su esfuerzo de un día le servía para el siguiente, igual que para aquél sirvió el de los días anteriores. En definitiva, tomó conciencia de que el taller era un proceso de esfuerzo continuado, en el que la reflexión sobre el propio trabajo, asistida por el profesor, y el compromiso personal -el querer hacerlo- eran los elementos que le ayudaban decisivamente a progresar. Cada alumno debía poner en pie su obra, su novela, y alcanzar determinado progreso expresivo. De ello respondía en exclusiva su propio compromiso. Disponía de todos los elementos necesarios para trabajar y culminar una tarea que le exigía una dedicación continua y reflexiva, en la que cada avance, puesto que se trataba de un logro personal, también constituía un estímulo y un afianzamiento en su autonomía como aprendiz de escritor.

Estos elementos (responsabilidad, autoestímulo y autonomía en el aprendizaje), cuando se produjeron, siempre por decisión del alumno, garantizaron la culminación del trabajo.

2.2.2.4 El taller como centro de la asignatura

Es común otorgar a las actividades de expresión escrita, cuando tienen lugar, un papel secundario en los trabajos que componen la totalidad de la materia del curso. En cualquier caso el alumno casi siempre adopta el papel más práctico, es decir, hace lo que le piden que haga para aprobar la asignatura. De modo que se dedica a lo que es más importante y atiende a lo que no lo es de un modo incidental, tal y como le es propuesto por el profesor.

En el caso del taller de novela, sin embargo, hemos dado importancia capital a lo que queríamos que aprendiera el alumno y hemos dispuesto todas las condiciones para que fuese consciente de ello. Ello incluía, por supuesto, el aspecto de la calificación de la asignatura, en el que la valoración del progreso en expresión escrita se convertía en su criterio determinante.

2.2.2.5 El profesor

El plan de trabajo del profesor venía marcado por las tareas que las actividades del taller de novela aconsejaban sucesivamente, pero sólo en parte, ya que los requerimientos de los alumnos para demandar información que satisficiera sus dudas o sus problemas expresivos interferían esa linealidad. Por tanto, la tarea del profesor fue la de conductor y asesor, la de facilitador, en fin, del trabajo del grupo.

Otra característica significativa en el profesor fue la de adoptar una actitud flexible, para garantizar en lo posible que el taller se desarrollase con fluidez y con la mayor comodidad para los alumnos, presentando así

la escritura como una tarea lo más ajustada posible a las características personales de cada sujeto. A este respecto, algunos de los trabajos que proponía el taller o que requería el mismo proceso de composición, se presentaron en principio como aconsejables, pero sin darles un carácter obligatorio. Se recordó a lo largo del curso lo conveniente que resultaba *leer como escritor*, o cumplimentar las fichas ortográficas para, así, disponer de una información personalizada sobre las carencias expresivas, pero sólo algunos alumnos, por el compromiso que personalmente decidieron adquirir con su propio aprendizaje, realizaron tales actividades. También hubo flexibilidad para aceptar el ritmo de trabajo de cada sujeto, ya que, aunque se propusieron fechas fijas de entrega de trabajos, nunca la totalidad de los alumnos cumplía con ellas, y no por ello se les amenazaba o se les penalizaba de algún modo como suele ser común en la práctica docente. De no haberlo hecho así, si no hubiéramos considerado que sobre el ritmo de trabajo de los alumnos influyen factores del contexto muchas veces imposibles de dominar por él mismo, como problemas personales, familiares, enfermedades, períodos de exámenes, etc., probablemente hubiéramos puesto en peligro algunos logros que con esta actividad se consiguieron.

2.2.3 Actividades

2.2.3.1 Ejercicios del Taller de Novela

Los alumnos contaron desde el primer día de clase con un material denominado genéricamente *Taller de Novela* (vid. Apéndice I), que contenía una primera parte en la que, a través de una serie de explicaciones, textos literarios seleccionados y ejercicios, se guiaba al alumno en la composición de una novela; y otra parte, denominada *Banco de Recursos*, que ofrecía material de consulta útil para resolver

algunas de las dudas, o para salir del paso de las necesidades de información, que podían sobrevenirle al aprendiz de escritor durante el proceso de composición de sus escritos. Esta segunda parte contenía información sobre ortografía, puntuación, sintaxis y figuras retóricas.

Los ejemplos necesarios para la elaboración de este material se extrajeron de cinco novelas de colecciones juveniles, que fueron recomendadas como lectura voluntaria al comienzo del curso.

Así, pues, el trabajo de este taller discurría por un itinerario en el que se alternaban explicaciones del profesor, lecturas de textos literarios seleccionados y realización de ejercicios.

Ya hemos señalado anteriormente cómo los ejercicios realizados a lo largo del taller de novela tuvieron la característica general de ser *intensivos* o *extensivos*. Hablemos ahora de sus finalidades.

1. Ejercicios de planificación

Su finalidad principal es ayudar al alumno a que proyecte su novela, a que prefigure los elementos estructurales de su narración (tema, argumento, estructura narrativa, elipsis narrativa, capítulos, secuencias, elipsis temporal), o a que prepare algún elemento de interés (estrategias narrativas para situaciones particulares) con la suficiente antelación. Veamos, como ejemplos, algunos de estos ejercicios (cf.: Apéndice I)

EJERCICIO 1:

Vete planteando qué es lo que más te atrae contar de tus experiencias, de tus fantasías, del mundo que te rodea. Es necesario que empieces ya a emborronar algún folio con apuntes, embriones de historias que pudieran convertirse en tu novela.

Para empezar, decide sobre qué tema quieres expresarte. Sobre qué quieres hablar: el amor de pareja, las relaciones familiares, la injusticia social, los problemas medioambientales, la rebeldía,

Cuando lo tengas claro, construye un argumento en el que todas tus ideas sobre el tema elegido salgan a la luz: los

personajes y los sucesos que vayan apareciendo a lo largo de la novela evidenciarán lo que tú piensas: todas tus certezas y tus dudas.

EJERCICIO 2 :

Estructura tu historia, transformándola en lo que sea necesario, según la estructura narrativa que te acabamos de plantear.

EJERCICIO 3:

Fíjate en lo que has escrito hasta ahora: tienes el esqueleto de una historia. Repásala bien para determinar lo que consideres que es imprescindible para que la historia se entienda: lo que es fundamental y lo que no.

Tendrás también que definir cuáles son los detalles que en esta historia podrían aparecer como fundamentales.

EJERCICIO 4:

Estructura tu historia en cinco capítulos, intentando ajustarte a las características que para cada capítulo hemos enunciado anteriormente.

EJERCICIO 5:

Concreta el contenido de cada una de las tres secuencias de tus capítulos.

EJERCICIO 10:

Repasa la distribución temporal de toda tu novela: ajusta las proporciones, teniendo en cuenta lo aparente y lo omitido.

EJERCICIO 16:

Piensa ahora en situaciones de tu novela en las que necesitarás utilizar las estrategias que acabamos de ver.

Haz un repaso secuencia a secuencia e indica en cada una de ellas qué estrategias podrías utilizar.

2. Ejercicios para el desarrollo de destrezas

Su finalidad fundamental consiste en instruir al alumno en las características del texto, tanto en las referidas a su función (narración, descripción, diálogo), como en las relacionadas con aspectos más técnicos y peculiares de la novela (plano, narrador, tiempo verbal,

estrategias para situaciones particulares) que una novela exige. Veámos algunos (cf.: Apéndice I)

EJERCICIO 7:

Subraya los planos que encuentres en la secuencia que escribiste e indica de qué tipo son.

EJERCICIO 8:

Escribe una nueva secuencia del primer capítulo de tu novela, en el que uses un narrador distinto al de la primera.

EJERCICIO 9:

Considera cuál es el narrador más apropiado para tu historia y escribe ahora el primer capítulo de tu novela. Recuerda que debe contener tres secuencias y que cada una de ellas debe guardar una extensión similar a la de las demás.

EJERCICIO 11:

Observa los tiempos verbales que has utilizado. Subráyalos en cualquiera de las secuencias que has escrito.

Si acaso encuentras alguna incoherencia a este respecto, corrígela.

Una vez hecho lo anterior, escribe los distintos tipos de tiempos verbales de la conjugación presentes en esa secuencia, con un ejemplo en cada caso.

EJERCICIO 12:

Clasifica, conforme a lo que acabamos de ver, las descripciones que aparezcan en tu primer capítulo.

EJERCICIO 13:

Realiza dos descripciones de al menos veinticinco líneas de extensión.

La primera debe ser de un personaje, y la segunda de un espacio. Puedes servirte como base de alguna de las ya realizadas en tu primer capítulo, e incorporarlas posteriormente a él.

EJERCICIO 14:

Repasa de nuevo tu capítulo e indica, conforme a las características del diálogo que acabamos de ver, las que poseen los que tú escribiste.

EJERCICIO 15:

Sitúate ya en la primera secuencia del segundo capítulo, en una conversación cualquiera que tengas que componer en él.

Escríbela como pienses que es más adecuado. Una vez hecho esto, recuerda las distintas posibilidades que tienes de expresar de modos diferentes la misma conversación.

Inténtalo:

- escríbela al menos de tres maneras distintas.*
- procura que su extensión mínima sea de unas quince líneas en cada caso.*

Una vez terminado el ejercicio, deberás fijar el tipo de diálogo que vas a usar para toda tu novela. Aunque en determinados momentos, y según las necesidades narrativas, decidas incluir modificaciones, conviene que uses un tipo de expresión del diálogo predominante en toda la novela.

EJERCICIO 17:

Escribe ahora tres textos que puedas luego insertar en tu novela, en los que se utilice determinada estrategia; por ejemplo:

- Un texto en que se transmita rapidez.*
- Un texto en que se transmita lentitud.*
- Un texto con una selección léxica para un objetivo determinado.*

3. Ejercicios de composición

Son las *secuencias*, los ejercicios centrales del taller, en los que el alumno pone en juego su capacidad expresiva y también dispone los elementos característicos de la novela que va configurando de modo previo o paralelo. El alumno, incluida la *prueba inicial*, que también es una secuencia, realiza a lo largo del taller un total de dieciséis secuencias. He aquí algunos (cf.: apéndice I):

***PRUEBA INICIAL:¹⁵**

Desarrolla por escrito la siguiente situación:

Suena el despertador, el protagonista se levanta, se asea, viste, desayuna con su familia, con la que mantiene una conversación informal, y sale a la calle.

Utiliza narración, descripción y diálogo.

¹⁵ Esta prueba no se incluye en el Taller de Novela. Los alumnos la realizaron en el primer día de clase.

EJERCICIO 6:

Escribe la primera secuencia del primer capítulo. No te extiendas más allá del folio y medio o dos folios, en torno a las quinientas palabras -esto deber ser una norma a lo largo de toda tu novela, para que sus partes resulten equilibradas.

EJERCICIO 8:

Escribe una nueva secuencia del primer capítulo de tu novela, en el que uses un narrador distinto al de la primera.

EJERCICIO 18:

Podemos decir que en este momento ya has planificado de un modo suficiente tu novela como para desarrollarla por completo (¡ya era hora!).

De modo que ¡ánimo! y ¡adelante!

2.2.3.2 Nuestro modelo compositivo

Hablaremos ahora del modelo de composición textual que propusimos a los alumnos durante el desarrollo del taller y que ellos aplicaron con mayor o menor proximidad, según cada caso, en la elaboración de sus secuencias.

El modelo con el que trabajamos contenía las siguientes fases: planificación, primera redacción, revisión del alumno, redacción provisional, revisión del profesor, nueva revisión del alumno y redacción definitiva.

2.2.3.2.1 Planificación

La planificación de las secuencias, de cada uno de los quince escritos que el alumno compondría a lo largo del taller, estuvo dirigida por los ejercicios, del primero al quinto (*vid.* 2.2.3.1 y Apéndice I), realizados en las semanas iniciales.

En estos ejercicios el alumno comenzaba planteando y decidiendo acerca del tema de la novela. Una vez que había tomado esta decisión, esbozaba una historia, a partir de la cual, poco a poco, levantaba un entramado narrativo, el argumento, sobre cuya estructura el alumno

disponía de un modelo, facilitado por el propio *Taller de Novela*, que consideramos, por nuestra experiencia, asequible para nuestros aprendices.

El ejercicio quinto era fundamental en la planificación de la obra, ya que en él se proyectaba el contenido de cada una de las quince secuencias que componían la novela. Este ejercicio aseguraba la fluidez de todo el trabajo posterior y transmitía al alumno la seguridad de que su hilo narrativo no iba a quebrarse.

No obstante, con frecuencia los alumnos alteraron el contenido de su novela, realizando las modificaciones que creyeron oportunas, conforme sus relatos iban tomando cuerpo. En esto tuvieron absoluta libertad, aunque siempre consultaron con el profesor cualquiera de estas modificaciones. Incluso algún alumno dejó de verle sentido a la novela que escribía y optó por abandonarla y comenzar otra. Estas decisiones siempre fueron respetadas, atendiendo al criterio de flexibilidad de que hablamos anteriormente.

2.2.3.2.2 Primera redacción o borrador

Proyectado en la fase anterior el contenido de cada secuencia, el alumno procedía a su redacción.

Algunos alumnos hacían aquí también una segunda planificación complementaria, observable en sus borradores con dibujos de espacios o gráficos en algún caso. Otros confesaron que usaban folios paralelos donde apuntaban ideas sueltas, o palabras, o incluso donde realizaban un torbellino de ideas antes de esta redacción o al propio tiempo de escribirla.

En esta fase el alumno ponía en pie un trozo de su obra. Para ello debía manejar con acierto la distribución, en su secuencia, de los tipos de texto presentes en la novela (narración, descripción y diálogo), del

contenido del argumento que correspondiera, y de cualesquiera de las habilidades practicadas con anterioridad en los ejercicios de adiestramiento y que tuvieran cabida en ese momento de su narración. No podían olvidar, en definitiva, ninguna de las propiedades del texto (adecuación, coherencia, cohesión, gramática, estilística y presentación).

Sin duda, una tarea de gran complejidad para aprendices.

2.2.3.2.3 Revisión del alumno y entrevista con el profesor

Una vez realizado lo anterior, el alumno procedía a revisar su texto. Había quienes esperaban hasta tener el borrador terminado para releerlo, corregir los errores que observaban y que eran capaces de solucionar por sí solos, subrayar -a veces de distinta forma o con colores diversos- todo aquello que necesitara de una consulta a un diccionario, al profesor, a un manual, al *Banco de Recursos del Taller de Novela*, etc., para, una vez identificadas todas estas necesidades, ir solucionándolas. Otros alumnos no esperaban hasta el final. Revisaban a cada párrafo, incluso consultaban los diccionarios, los manuales o al profesor en cualquier momento de la redacción de su secuencia. A veces, los alumnos no tenían ningún método fijo, aunque, si bien al principio muy pocos trabajaban convenientemente el borrador, saliendo del paso casi con una primera redacción, en el transcurso de la experiencia todos tomaron conciencia de la eficacia de una buena revisión. A esto ayudó el comentario continuo que el profesor realizaba sobre la conveniencia de emplear tiempo en mejorar los borradores y la exigencia obligada de entregarlos con cada secuencia, lo cual evidenciaba si el alumno se había aplicado en su tarea o no.

Por otra parte, el alumno tenía la oportunidad de consultar, en una entrevista con el profesor, las dudas que le había planteado la revisión de su borrador. Estas entrevistas no estaban prefijadas ni las procuraba el

profesor. Tenían lugar cuando el alumno consideraba que era necesario. Al serle presentado, en este estadio de su composición, el texto al profesor, éste no buscaba errores en aquél; sólo atendía a las dudas que el alumno le planteaba. Además, el procedimiento que seguía el profesor ante estas dudas consistía en remitirlo a alguna fuente de documentación (manual, diccionario, etc.), o en indicarle un determinado tratamiento de la frase o palabra para que él mismo las resolviera. Después de esto, el alumno comprobaba, con el auxilio del profesor, si su actuación había resultado positiva. A veces, debido a la naturaleza de la duda, era imprescindible, previa explicación sobre el texto, ofrecer al alumno directamente la solución a su problema. No obstante, procurábamos, dentro de lo posible y con las convenientes indicaciones, que el alumno lo hiciera por sí solo. Por la siguiente razón: pretendíamos que fuera el alumno el responsable de su propia corrección y, en consecuencia, de su aprendizaje.

El alumno sabía que todos sus errores saldrían a la luz cuando el profesor corrigiera. Ante esto cabían dos opciones. Una, prevenirlos tomando alguna medida al respecto, como la realización de una buena revisión, lo que implicaba examinar los fallos aparecidos en secuencias anteriores -o repasar los que el alumno hubiera recogido en las fichas a que más adelante nos referiremos-, localizando de paso las carencias que los habían originado, y repararlos. Otra, encogerse de hombros, aplazando, así, la actuación conveniente. El proceso que con mayor frecuencia siguieron los alumnos -y de forma más intensa a medida que se desarrolló la experiencia del taller- fue el de la primera opción, es decir, realizaron por lo común una revisión en profundidad, consultando los diversos materiales a su disposición (diccionarios, manuales, escritos corregidos con anterioridad, fichas, etc.) y entrevistándose con el

profesor y los compañeros. En definitiva, usaron de cuantos medios disponían para solucionar sus problemas. Si bien -y éste, según nuestra observación, es un matiz importante- los alumnos, considerados como grupo, aunque hubieran sido diagnosticados por el profesor, tuvieron en su poder la evidencia de ello en cada una de las correcciones ya efectuadas y dispusieron de todos los medios, no abordaron cada uno de sus problemas expresivos de un modo simultáneo, ni a un ritmo homogéneo para todos, sino que, por lo general, siguieron el proceso de solucionar sucesivamente las dificultades que les resultaron más asequibles, conforme fueron sintiéndose capacitados para ello. Es decir, no podemos generalizar una lógica en la intervención personal para la mejora de la expresión escrita de los alumnos de la experiencia, sino que cada uno efectuó sus intervenciones -y sus aprendizajes- en sus propios momentos; dicho de otro modo, cada alumno, según muestran los datos recogidos en la experiencia, encontró las diversas soluciones a sus diversos problemas en momentos casi siempre distintos de los de los demás.

2.2.3.2.4 Redacción provisional

Una vez resueltas sus dudas, y en la fecha fijada para la secuencia de que se tratara, el alumno entregaba su escrito pasado a limpio y acompañado del borrador de que se sirvió para revisarlo. Nunca se aceptaba que el alumno entregase más de una secuencia, en el supuesto de que estuviera atrasado y quisiera ponerse al día, ya que ello no hubiera significado ningún avance, sino más bien un retroceso, puesto que el alumno dispondría de una corrección menos para recoger información acerca de sus errores y aciertos, reflexionar sobre ellos y elaborar sus escritos con mejores resultados.

2.2.3.2.5 Revisión del profesor

En esta fase el profesor recibía las secuencias de los alumnos y procedía a su revisión, que consistía en leer el escrito y escribir en rojo unas claves acordadas, referidas a distintos aspectos de la expresión, para señalar con ellas los errores y aciertos allá donde aparecieran. A cada tipo de error o acierto correspondía una clave distinta (de ellos se hablará después; *vid.*: 2.2.3.2.5.1).

El tratamiento que se daba a los errores era el siguiente:

a) Cuando el profesor detectaba un error en el escrito, escribía a su lado la clave que le correspondiera.

b) Cuando se trataba de un error cuya reescritura en forma correcta implicara no entorpecer la comprensión posterior del texto corregido -es decir, cuando para reescribir sólo hubiera que realizar una operación simple: trazar una tilde, insertar una palabra, escribir una mayúscula, etc.-, entonces el profesor resolvía la incorrección del texto, además de escribir la clave correspondiente.

c) Cuando, por contra, la reescritura correcta exigía rehacer la frase, normalmente el profesor sólo escribía la clave. Más tarde, cuando recibiera su secuencia revisada, tendría el alumno que resolver la reescritura de tales frases por sí solo o con la ayuda del profesor, si el alumno la requería.

d) En caso de que apareciera alguna incorrección en el texto no prevista por las claves (mala caligrafía, ausencia de márgenes, tachones, etc.), el profesor procedía a indicarlo con una anotación.

Los aciertos recibieron un tratamiento similar: normalmente eran señalados con una clave y, en los casos en que lo requerían, eran glosados en una anotación.

2.2.3.2.5.1 Exposición de las claves de corrección

<p>O1: Errores de acentuación</p> <ul style="list-style-type: none">a. agudas, llanas, esdrújulasb. localización de la sílaba tónicac. homónimosd. palabras compuestase. diptongos-hiatosf. monosílabos	<p>O2: Errores en la escritura de palabras</p> <ul style="list-style-type: none">a. palabras de uso común o poco comúnb. uso de las mayúsculasc. números que pueden ser sustituidos por palabrasd. separación de sílabas al final de una renglóne. <i>sino</i> / <i>si no</i>f. porque, por qué, por que, el porqué
<p>O3: Errores en puntuación</p> <ul style="list-style-type: none">a. comab. puntoc. punto y comad. dos puntose. signos de admiración e interrogaciónf. vocativog. comillash. puntos suspensivos	<p>S1: Errores en oraciones compuestas</p> <ul style="list-style-type: none">a. construcciónb. repetición de estructurac. correlación de los tiempos verbalesd. uso del gerundio
<p>S2: Errores en oraciones simples</p> <ul style="list-style-type: none">a. concordanciab. orden de la construcciónc. repetición de sintagmasd. sintagma incompletoe. construcción del sintagma	<p>S3: Uso de estructuras oracionales complejas</p> <p>aparecerá S3 cuando se construya correctamente una estructura oracional compleja</p>
<p>S4: Uso de sintagmas complejos</p> <ul style="list-style-type: none">a. construcción correcta de un sintagma complejob. uso preciso del léxico	<p>L1: Errores en el uso del vocabulario</p> <ul style="list-style-type: none">a. repeticiónb. inadecuaciónc. cacofonía
<p>A1: Errores en la narración</p> <ul style="list-style-type: none">a. uso del narradorb. uso de la persona verbalc. uso de los tiempos verbalesd. exposición de los hechos	<p>A2: Errores en la descripción</p> <ul style="list-style-type: none">a. ausencia injustificableb. inserción inadecuadac. pertinencia de la informaciónd. adecuación de la extensión al contexto
<p>A3: Errores en el diálogo</p> <ul style="list-style-type: none">a. convenciones gráficasb. inserción del narrador	<p>A4: Errores en el párrafo</p> <ul style="list-style-type: none">a. adecuación de su contenido y extensión al contextob. uso de la sangría en la primera línea

Estas *claves para la corrección*, referidas, como antes hemos dicho, a distintos aspectos de la expresión escrita, fueron explicadas por el profesor justo antes de que el alumno procediera a la redacción de su segunda secuencia (ejercicio sexto del *Taller de Novela*. Vid.: Apéndice I) y tras haber recibido la prueba inicial corregida. El alumno, que veía por vez primera un escrito corregido con tales claves, se percató, tras la explicación, de la necesidad de aprender a descifrarlas, pues de ellas dependía el poder entender errores y aciertos a lo largo de todo el proceso de escritura de la novela.

La explicación fue realizada teniendo como referencia la tabla de la página anterior, que fue entregada a cada alumno. Además, la información de referencia de estas claves estaba en su mayor parte contenida, tanto en la primera como en la segunda parte de los materiales didácticos elaborados como soporte al taller (Vid.: Apéndice I) y que el alumno podía utilizar en caso de necesidad.

Era un requisito indispensable para el funcionamiento fluido de la experiencia que los alumnos se familiarizaran cuanto antes con el manejo de las claves.

Explicaremos seguidamente cada una de las ellas.

Los textos que a continuación sirven de ejemplos se han extraído de las propias secuencias de los alumnos que participaron en la experiencia. Pueden, por ello, exhibir otros errores, además de aquél que sea objeto de comentario.

O. ORTOGRAFÍA

Este apartado recoge los errores que más frecuentemente se producen cuando se vulneran las reglas ortográficas. Lo dividimos en tres subapartados:

O1. Errores de acentuación

Esta clave se refiere a errores relativos a la transgresión de las reglas gramaticales que rigen los siguientes aspectos ortográficos:

a) Acentuación de agudas, llanas y esdrújulas:

**Oscar / Óscar*

**Yo pase junto a la mía. / Yo pasé junto a la mía.*

**Se adelanto y me dijo [...] / Se adelantó y me dijo [...]*

**están / están*

b) Localización de la sílaba tónica:

**sientaté / siéntate*

**esparcierón / esparcieron*

c) Acentuación de palabras homónimas:

**Apenas sí distinguí las pupilas. / Apenas si distinguí las pupilas.*

**¡Que casualidad! / ¡Qué casualidad!*

**Estoy muy sólo / Estoy muy solo*

d) Acentuación de palabras compuestas:

**preparandole / preparándole*

**conociendote / conociéndote*

e) Acentuación de diptongos e hiatos:

**tenia / tenía*

**dia / día*

**apareciera / apareciera*

f) Acentuación de monosílabos:

**Por fín llegó el sábado / Por fin llegó el sábado*

**Juán / Juan*

**Esta noche sonará para tí / Esta noche sonará para ti*

O2. Errores en la escritura de palabras

Clave referida a errores relativos a las reglas gramaticales que rigen los siguientes aspectos ortográficos:

a) Palabras de uso común y de uso poco común: Dado que los alumnos no están obligados a utilizar un determinado tipo de léxico, sino que se supone que utilizan el que conocen, deben escribirlo correctamente. Si en alguna ocasión optan por emplear léxico "nuevo", deben, en cualquier caso, comprobar sus características gráficas, para no cometer error.

**Ni alzé la mirada / Ni alcé la mirada*

**desembolver / desenvolver*

**estubo / estuvo*

**prediciones / predicciones*

b) Uso de las mayúsculas:

**¡No sería justo! ¡para un día que no salgo! / ¡No sería justo! ¡Para un día que no salgo!*

**[...] cuando suena el portero y llega su amigo el lechón [...] / [...] cuando suena el portero y llega su amigo el Lechón [...]*

c) Números que pueden ser sustituidos por palabras: Es frecuente entre los estudiantes abusar de los guarismos, en detrimento de las voces que les corresponden.

**Francis, un joven de 17 años, estudiante [...] / Francis, un joven de diecisiete años, estudiante [...]*

**Ya he quedado con esa gente a las 7 en Simago, para comprar la botella. / Ya he quedado con esa gente a las siete en Simago, para comprar la botella.*

d) Separación de sílabas al final de renglón:

**[...] dijo mi ignorante y atrevido fiel amigo.*

e) Confusión entre **sino** y **si no**:

**El sótano era cutre, pero rico. Tenía, sino conté mal [...] / El sótano era cutre, pero rico. Tenía, si no conté mal [...]*

**Pero[...] sino has pisado esa casa desde que murieron [...] / Pero[...] si no has pisado esa casa desde que murieron [...]*

f) Error en el uso de **porque**, **por qué**, **por que**, **el porqué**:

**¿Porqué no quedamos a las ocho y media? / ¿Por qué no quedamos a las ocho y media?*

**Lo siento por ti, por que tengo sorpresa [...] / Lo asiento por ti, porque tengo sorpresa [...]*

O3. Errores de puntuación

Esta clave se refiere a errores en el uso de los signos de puntuación. Cuando el alumno se inicia en la construcción de oraciones complejas, la correcta puntuación de la frase se convierte de inmediato en una labor harto trabajosa, por no decir un auténtico quebradero de cabeza. La puntuación no sólo ha formado parte de las dudas constantes que ha habido que aclarar a cada momento en nuestro taller de novela, sino que también ha sido la faceta que más ha preocupado a nuestros alumnos hasta la fase final del mismo, cuando ya otros problemas (acentuación, léxico, etc.) habían quedado más o menos solventados.

Además, la práctica de la lectura, que, según explicamos más adelante, era frecuentada por gran parte de nuestros alumnos como auténtica *lectura de escritor*, planteaba al respecto de la puntuación no pocos problemas, ya que la expresión de determinadas situaciones o

ciertas construcciones sintácticas eran resueltas de modo diferente, según se tratara de una novela u otra, de un autor u otro, o -y esto no es una exageración- de una u otra página del mismo libro. En relación con esto, algunos especialistas -Miranda (1987) y Escarpentier (1992)- subrayan los múltiples aspectos subjetivos que presenta la puntuación, lo que impide la existencia de reglas exactas, especialmente en el caso de la coma. Por si fuera poco, la prioridad concedida a criterios basados en la morfosintaxis a la hora de tomar decisiones al respecto, hace especialmente complicado que un joven adolescente, un estudiante común, habida cuenta de los escasos conocimientos de que dispone para ajustar sus necesidades comunicativas a los requerimientos del soporte morfosintáctico adecuado a cada propósito, aborde con éxito la puntuación en la composición de sus escritos.

Ante este panorama, nuestra actuación fue la de primar ante todo el componente sintáctico de la expresión, y ello con el propósito, sobre todo, de acentuar la percepción de la misma como un producto construido con un criterio estructurador. En este sentido, consideramos que los trabajos de Benito Lobo (1992 a y b), por ofrecer un amplio catálogo de ejemplos presentados para su consulta y clasificados, según el criterio de su naturaleza sintáctica, podía sernos de gran utilidad en este empeño, de modo que utilizamos su propuesta como guía y consulta para la puntuación en nuestro taller de novela.

a) La coma:

**Jonathan, sonrió / Jonathan sonrió.*

**Bajé las persianas y a oscuras casi, comencé a leer. / Bajé las persianas y, a oscuras casi, comencé a leer.*

**Tampoco él le prestó mucha atención a mi madre que seguía refunfuñando como una gata. / Tampoco él*

le prestó mucha atención a mi madre, que seguía refunfuñando como una gata.

**Nos reíamos mucho con esas historias, perversas, macabras y cómicas [...] / Nos reíamos mucho con esas historias perversas, macabras y cómicas [...]*

b) El punto:

**No estoy segura de lo que decía, pero no paraba de hablar, para colmo, me encontraba sola con ella en casa. /*

No estoy segura de lo que decía, pero no paraba de hablar. Para colmo, me encontraba sola con ella en casa.

c) El punto y coma:

**Era ya muy tarde, cuando Alex y yo llegamos a casa, aproximadamente serían las doce y media. / Era ya muy tarde, cuando Alex y yo llegamos a casa; aproximadamente serían las doce y media.*

d) Los dos puntos:

**[...] pero no disponía de tiempo, en unas horas quería estar preparada, para ir a por Frank. /*

[...] pero no disponía de tiempo: en unas horas quería estar preparada, para ir a por Frank.

e) Los signos de admiración e interrogación:

**[...] qué pasa, Francis. / [...] ¿qué pasa, Francis?*

f) El vocativo y las comas:

**¿Dónde vas Rocío? / ¿Dónde vas, Rocío?*

g) Las comillas:

**Le llaman cariñosamente Risitas. / Le llaman cariñosamente "Risitas".*

S. SINTAXIS

Este apartado recoge en sus dos primeras claves, S1 y S2, errores concernientes a la elaboración sintáctica del texto.

Las dos claves siguientes, S3 y S4, recogen, a su vez, los aciertos a los que los alumnos debían tender en sus textos y que anteriormente formulábamos como objetivos (vid.: p. 108): construcción de oraciones complejas (S3) y construcción de sintagmas complejos (S4).

S1. Errores sintácticos en oraciones compuestas:

a) Construcción:

**El sótano tenía un montón de artilugios viejos y nuevos, que, por mal que estuviera, sería mejor que dormir en la propia calle. / El sótano tenía un montón de artilugios viejos y nuevos, pero, por mal que estuviera, sería mejor que dormir en la propia calle.*

**Desde pequeña he vivido en el orfanato San Juan de Dios, ésta es una pequeña institución religiosa que se encarga de recoger niños de todas las edades [...] / Desde pequeña he vivido en el orfanato San Juan de Dios, una pequeña institución religiosa que se encarga de recoger niños de todas las edades [...]*

b) Repetición de estructura:

En este caso se repite el nexos «y», lo cual pone de manifiesto que al alumno que escribió este texto abusaba de la oración coordinada copulativa, en detrimento de otras posibles soluciones:

Cuando me logro levantar voy directamente al baño para lavarme y asearme pero con una rapidez increíble porque al final se me junta la hora y siempre suelo ir con la hora pegada al cuello y no me da tiempo de desayunar.

c) Correlación de los tiempos verbales:

**De haberlo hecho otras veces, la madre se llevaría un disgusto. / De haberlo hecho otras veces, la madre se hubiera llevado un disgusto.*

**Tenía ilusión. Era el retorno de una amistad que en un momento pasado fue apreciada. Además ha vuelto a ser unida por algo que los dos teníamos en común: los gustos musicales.*

Tenía ilusión. Era el retorno de una amistad, que en un momento pasado fue apreciada. Además había vuelto a ser unida por algo que los dos teníamos en común: los gustos musicales.

**Cuando todos acabaron de vaciarse los bolsillos y bajado los pantalones, dijo el Chino [...]/ Cuando todos acabaron de vaciarse los bolsillos y bajarse los pantalones, dijo el Chino [...]*

d) Uso del gerundio: Uso inadecuado del gerundio, para indicar posterioridad:

**El Pílon consiguió escapar por unos instantes del revuelo, pero uno de los agentes se arrojó hacia él, tirándolo al suelo y envolviéndolo a patadas y golpes de porra, imitando a un vándalo del siglo XV. / El Pílon consiguió escapar por unos instantes del revuelo, pero uno de los agentes se arrojó hacia él, lo tiró al suelo y lo envolvió a patadas y golpes de porra, imitando a un vándalo del siglo XV.*

S2. Errores en oraciones simples:

a) Concordancia:

**Son las una y media de la madrugada / Es la una y media de la madrugada.*

**Algunas cosas la habían contado Jorge y Rubén [...] / Algunas cosas las habían contado Jorge y Rubén [...]*

**No salgáis estos días a la calle, amigo [...] / No salgas estos días a la calle, amigo [...]*

b) Orden en la construcción:

**Era jueves, diez y media de la mañana. / Eran las diez y media de la mañana de un jueves.*

c) Repetición de sintagmas: En este caso el alumno debió buscar una solución distinta, antes de repetir el sintagma *para él*.

** Esto era lo ideal para él. Pensó que este anuncio estaba hecho para él.*

d) Sintagma incompleto:

**No volvería hacer la maleta. / No volvería a hacer la maleta.*

**En el momento que iba a coger el bolso para partir llamaron al timbre. / En el momento en que iba a coger el bolso para partir llamaron al timbre.*

e) Error en la construcción del sintagma:

**Cleofé preguntaba algunas de curiosidades como [...] / Cleofé preguntaba algunas curiosidades como [...]*

S3. Uso de estructuras oracionales complejas

Aparecerá en la corrección la clave S3 cuando se construya correctamente una estructura oracional compleja.

Ensimismado, miraba por la ventana de mi cuarto los columpios, a esas horas vacíos, que habían instalado recientemente en los jardines de la flamante urbanización contigua a mi casa e intentaba concentrarme por todos los medios en hacer un comentario de texto de Filosofía, precisamente de Filosofía, sin que éste me resultara la cosa más compleja y más detestable de todas cuantas había en mi vida en ese momento, dejando aparte, por supuesto, el tema de mi fracasado intento de llamar a Esperanza.

La barra, lugar en el que pasaría la mayor parte del tiempo, no tenía grandes dimensiones, pero estaba muy limpia, cosa que agradecía enormemente, pues ya sabía lo poco que me gustaban los mostradores grasientos y descuidados.

Ella nunca le había mentado ni ocultado nada y ahora, por obligación de sus padres, tenía que actuar como si no supiera el estado en el cual se encontraba Samuel.

Rubén decidió salir de la cama para poder disfrutar, aunque sólo fuese en el jardín del hospital, de aquel maravilloso día de primavera.

S4. Uso de sintagmas oracionales complejos

Aparecerá esta clave de corrección cuando se construya, dentro de una oración simple, un sintagma que contenga alguna de las características que a continuación se señalan.

a) Construcción correcta de un sintagma complejo, por adición de adjetivos a un sustantivo, por adición de adverbios a un verbo o a un adjetivo, o por adición de sustantivos a otros sustantivos en una serie:

Con una jarra de cerveza, probablemente insuficiente para llenar sus voluptuosos vientres, ocuparon una mesa al fondo.

El grandullón se acercó a mí y, levantando la porra de caucho en un gesto amenazador, exclamó [...]

Fijó la vista en el teléfono, como el depredador que observa implacablemente.

Observa el inmenso decorado que ofrece la naturaleza, un lugar grande y hermoso, con pinos, abetos, alerces, montañas cubiertas de nieve todo el año y un fabuloso lago rodeado de una pradera virgen y verde.

b) Uso preciso del léxico: Es éste un aspecto no estrictamente sintáctico, pero se incluye en este apartado por ser complementario al S4a).

Consideramos siempre un acierto que el alumno investigara, rastreando en su repertorio particular o utilizando los medios a su disposición -para este particular, los diccionarios de sinónimos, principalmente-, cuál era el léxico más adecuado al contexto, para que procurara, así, usar las expresiones más eficaces en cada situación.

*Incluso hasta mi **lacio** pelo se **erizó**.*

*Lo hacía de manera **ceremoniosa**.*

*Tal vez sea cierta esta tristeza **inverosímil**.*

L. LÉXICO

L1. Errores en el uso del vocabulario

a) Repeticiones:

**[...] Anoche no salí. Por eso no me oíste salir.*

**Eddy cerró la puerta de un golpe, se fue al comedor y se dirigió al cuarto de su abuelo. Eddy estaba muy contento, porque [...]*

b) Inadecuación al contexto: En estos ejemplos se realizó una selección de léxico inadecuada para la situación en que las expresiones debían aparecer.

**Era una mañana como siempre, aunque un poco más alegre. Se sentía una adolescente privilegiada, cosa que ayer ignoraba por completo. / Era una mañana como siempre, aunque un poco más alegre. Se sentía una adolescente privilegiada, cosa que el día anterior ignoraba por completo.*

**En la habitación, cargada de humo, hacía paso el haz de luz producido por el foco. / En la habitación, cargada de humo, se abría paso el haz de luz producido por el foco.*

**Y, mientras te metes hacia la izquierda, hay unas escaleras metálicas como las de emergencia [...] / Y, cuando te metes hacia la izquierda, hay unas escaleras metálicas como las de emergencia [...]*

c) Cacofonías: En el aspecto sonoro de la frase, también indujimos a los alumnos de la experiencia a que evitaran repeticiones como las que los grupos consonánticos señalados ofrecían, siempre que su uso no tuviera como propósito procurar algún efecto expresivo.

**En el fondo se encuentra la cama y a su lado el escritorio de madera rematado con remaches dorados [...]*

**Los nervios, tanto en uno como en otro, eran evidentes y estaban impacientes.*

A. ADECUACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS FORMALES DEL TEXTO

Como más adelante comentaremos, procuramos que la terminología usada en estas claves de corrección fuera lo más asequible para los alumnos. Por ello utilizamos aquí -y también en L1b)- el término *adecuación* en su acepción más común (*adecuar*: acomodar una cosa a otra) y no en la referida a su intrincado contenido textual.

A1. Errores en la narración

a) Uso del narrador:

En este caso se omite reiterada e inconvenientemente al narrador durante las distintas intervenciones en el diálogo:

**[...] el abuelo contestó:*

--Sí, pasa.

--Soy yo, abuelo.

--Pasa, pasa.

--Es que quiero que me cuentes algo de lo que has hecho durante todo este tiempo.

--No he hecho nada, sólo pensar en tu abuela. Lo pasé muy mal hasta que superé su muerte.

--Pero no te preocupes. Ahora estamos yo y mamá para darte todo el cariño del mundo.

b) Uso de la persona verbal del narrador:

**La pandilla nos reunimos en la puerta de clase / La pandilla se reunió en la puerta de clase.*

c) Uso del tiempo verbal fijado en la narración:

**Un día se disponía a ir a la piscina, cuando su padre la pilló por la puerta y le dice [...] / Un día se disponía a ir a la piscina, cuando su padre la pilló por la puerta y le dijo [...]*

d) Exposición de los hechos:

**Después, la "Cacatúa", la señora Catalina nos daba Historia. Era una mujer que se metía demasiado en su materia y algunas veces la clase se hacía interminable. Todos nos moríamos de risa por las bromas, producidas por Rubén a los profes. Todos menos Juan. Seguramente le pasaba algo. Sin pensarlo dos veces, se acercó a él para ver si podía sacarle algo.*

A2. Errores en la descripción

a) Ausencia injustificable:

En este ejemplo el personaje Cleofé es la primera vez que aparece en la novela, por lo que el lector debería haber sido informado acerca de quién es mediante una descripción:

**Ikel no hacía ameno y fácil el estudio de esta asignatura. Aunque, de vez en cuando, Cleofé preguntaba algunas curiosidades como:*

--Ikel, ¿por qué [...]

b) Adaptación al contexto:

Los matices policiales de esta descripción son claramente inadecuados para una chica enamorada:

**Únicamente había un problema, el año anterior también se había enamorado de un compañero de clase, y no le gustaría que este año le sucediese lo mismo, sobre todo con Miguel, un chico encantador y guapísimo de tez blanca, ojos verdes y grandes, con un brillo tentador, nariz puntiaguda, labios gruesos, rojos y brillantes, pelo castaño tirando a rubio, cuerpo delgado pero fuerte y aproximadamente de un metro setenta y cinco.*

A3. Errores en el diálogo o monólogo

a) Convenciones gráficas del tipo de diálogo o monólogo utilizado:

**Y bramó más bien: --¿Dónde has pasado la noche?! /*

Y bramó más bien:

--¿Dónde has pasado la noche?!

**--¿Cuándo nos vamos, mamá? -Preguntó un tanto acelerada. /*

--¿Cuándo nos vamos, mamá? -preguntó un tanto acelerada.

**[...] le dijo:
¿Samuel!, espera un momento /
[...] le dijo:
--¿Samuel!, espera un momento*

**"¿Cuál voy a elegir? Todos son buenísimos" -pensé. /
"¿Cuál voy a elegir? Todos son buenísimos", pensé.*

b) Inserción del narrador:

**--¡Pero bueno! ¿Tenéis complejo de aspiradora o qué? Lo único que quiero es mear tranquilo. Le dejaron suficiente espacio en una sucia esquina adornada de pintadas y gritos de libertad. Siguieron esnifando cocaína. /*

--¡Pero bueno! ¿Tenéis complejo de aspiradora o qué? Lo único que quiero es mear tranquilo.

Le dejaron suficiente espacio en una sucia esquina adornada de pintadas y gritos de libertad. Siguieron esnifando cocaína.

A4. Errores en el párrafo

a) Adecuación de su conformación y extensión al contexto.

**Pero una llamada telefónica destrozó todos sus planes.*

Su abuela había fallecido. /

Pero una llamada telefónica destrozó todos sus planes.

Su abuela había fallecido.

b) Uso de la sangría en la primera línea:

**Alberto estaba en el salón del hotel, se encontraba cansado por la noche anterior, el salón era grande y había gente descansando en sus grandes y cómodos sillones. /*

Alberto estaba en el salón del hotel, se encontraba cansado por la noche anterior, el salón era grande y había gente descansando en sus grandes y cómodos sillones.

2.2.3.2.5.2 Análisis de las claves de corrección

La clasificación que subyace a las *claves para la corrección* presentadas parte de la evolución de otra clasificación previa que ya utilizamos desde el curso 1986-87 y que debía su conformación a la finalidad, por encima de cualquier otra, de constituir una herramienta práctica con que corregir escritos de alumnos. Fue elaborada tras la obtención de un registro de frecuencia de aparición de errores en distintos aspectos de la expresión escrita durante el desarrollo de diversas actividades con alumnos adolescentes. Después de varios años de corregir exactamente los mismos errores y dar los mismos consejos, anotando continuamente las mismas frases en los escritos de los alumnos, elaboramos, a partir de nuestras observaciones y conclusiones, un lenguaje en clave que nos ahorró trabajo y que, complementado en cursos posteriores con unos apuntes, se mostró muy eficaz.

En nuestra relación de claves hemos procurado ajustarnos a una terminología que fuera comprensible para los alumnos. Por supuesto que hemos utilizado en buena medida una terminología de carácter técnico, pero con el propósito de que fuera lo más próxima posible a la que ellos han venido frecuentando en cursos anteriores en las clases de lengua.

Hemos verificado en la experiencia concreta del *taller de novela*, como ya lo habíamos venido comprobando desde hacía años, que la clasificación resulta en principio muy complicada, pero que el alumno se familiariza con ella a medida que la va utilizando como herramienta de su propio aprendizaje. Y es que, cuando el alumno se responsabiliza de mejorar su expresión escrita, encuentra en las claves un aliado muy

eficaz. Las claves, en ese caso, se convierten sin problemas en parte de los recursos metalingüísticos utilizados en el taller.

A este respecto, podríamos concluir también que cada alumno utilizó en los sucesivos momentos de su progresión un metalenguaje particular -más o menos explícito, más o menos consciente, más o menos "técnico"-, del que fue sirviéndose para reflexionar y conversar, con el profesor o los compañeros, acerca de los problemas que sucesivamente detectaba en su expresión escrita. Cada alumno fue construyendo así su particular metalenguaje, que, con la ayuda del uso reiterado de las *claves de corrección*, se hizo más explícito y consciente -y quizá más técnico-, a medida que progresaba su expresión escrita y conocía mejor el código para escribir.

2.2.3.2.5.2.1 Relación de las claves con las reglas textuales

La opinión de Cassany *et al.* (1994: 316) de que un mismo aspecto a menudo tiene incidencia en dos o más propiedades textuales matiza a nuestro juicio la validez de un criterio clasificatorio de claves de corrección que estableciera como punto de partida las reglas textuales (*adecuación, coherencia, cohesión, gramática, presentación, estilística*), para llegar a través de ellas a una clasificación más o menos ortodoxa de errores y aciertos. Según estos autores, «la frontera entre las propiedades es difusa y, en parte, engañosa, porque los seis apartados se refieren a la misma realidad, el texto, y sólo tienen sentido en su conjunto global» (*ibidem*, 316). Así, el uso incorrecto de la conjunción *entonces* puede pertenecer a la *cohesión* o a la *gramática*. O un determinado error en una redacción de un alumno (una idea poco clara, formulada en dos frases inconexas y con anacolutos) puede afectar tanto a la *coherencia* como a la *cohesión* y la *gramática* a la vez.

Por ello, podría parecer que hemos tomado decisiones arbitrarias en lo referente a la clasificación de algunos errores. Por ejemplo, hemos incluido en la sintaxis algún fenómeno léxico (S4b) o hemos asignado al léxico (L1) errores fácilmente achacables a la adecuación y, sobre todo, a la estilística. Somos conscientes de estos desajustes, inevitables, por otra parte, dada la estructura poliédrica del error. La justificación de tales decisiones se encuentra en que siempre hemos intentado ofrecer a nuestros estudiantes la herramienta más simple y asequible. Las soluciones propuestas les han permitido centrar su atención en aspectos concretos y seguros, a partir de los cuales han podido, después, descubrir nuevos matices relacionados con el error. No obstante, ofrecemos, como orientación, la siguiente tabla, en la que relacionamos cada una de nuestras claves de corrección con las reglas textuales, dentro de esa indeterminación a la que se refieren Cassany *et al.*

O	ORTOGRAFÍA	
O1	Errores en acentuación	
O1a	Acentuación de agudas, llanas y esdrújulas	Gramática
O1b	Localización de la sílaba tónica	Gramática
O1c	Acentuación de palabras homónimas	Gramática, Cohesión
O1d	Acentuación de palabras compuestas	Gramática, Cohesión
O1e	Acentuación de diptongos e hiatos	Gramática, Cohesión
O1f	Acentuación de monosílabos	Gramática, Cohesión
O2	Errores en escritura de palabras	
O2a	Palabras de uso común o poco común	Gramática, Adecuación
O2b	Uso de mayúsculas	Gramática, Cohesión
O2c	Números que pueden ser sustituidos por palabras	Estilística, Adecuación

O2d	Separación de sílabas al final de un renglón	Gramática, Presentación
O2e	Confusión entre <i>sino</i> y <i>si no</i>	Gramática, Cohesión
O2f	Error en el uso de <i>porque</i> , <i>por qué</i> , <i>por que</i> , <i>el porqué</i>	Gramática, Cohesión
O3	Puntuación	
O3a	La coma	Cohesión, Coherencia, Estilística
O3b	El punto	Cohesión, Coherencia, Estilística
O3c	El punto y coma	Cohesión, Coherencia, Estilística
O3d	Los dos puntos	Cohesión, Coherencia, Estilística
O3e	Los signos de admiración e interrogación	Gramática, Cohesión, Coherencia, Estilística
O3f	El vocativo y las comas	Gramática, Cohesión, Coherencia
O3g	Las comillas	Cohesión
S	SINTAXIS	
S1	Errores sintácticos en oraciones compuestas	
S1a	Error de construcción	Gramática, Cohesión
S1b	Repetición de estructura	Gramática, Cohesión, Estilística
S1c	Correlación de los tiempos verbales	Gramática, Cohesión
S1d	Uso del gerundio	Gramática, Cohesión
S2	Errores en oraciones simples	
S2a	Concordancia	Gramática, Cohesión
S2b	Orden en la construcción	Gramática, Cohesión
S2c	Repetición de sintagmas	Cohesión, Estilística
S2d	Sintagma incompleto	Gramática, Cohesión
S2e	Error en la construcción del sintagma	Gramática, Cohesión

S3	Uso de estructuras oracionales complejas	Gramática, Cohesión, Estilística
S4	Uso de sintagmas oracionales complejos	
S4a	Construcción correcta de un sintagma complejo	Gramática, Cohesión, Estilística
S4b	Uso preciso del léxico	Cohesión, Estilística
L	Léxico	
L1	Errores en el uso del vocabulario	Adecuación, Estilística,
L1a	Repeticiones	Cohesión, Estilística
L1b	Inadecuación	Adecuación, Estilística
L1c	Cacofonías	Adecuación, Estilística
A	Adecuación	
A1	Errores en la narración	Coherencia
A1a	Uso del narrador	Coherencia
A1b	Uso de la persona verbal	Gramática, Cohesión, Coherencia
A1c	Uso de los tiempos verbales	Gramática, Cohesión, Coherencia
A1d	Exposición de los hechos	Coherencia
A2	Errores en la descripción	
A2a	Ausencia injustificable	Coherencia
A2b	Adecuación al contexto	Coherencia
A3	Errores en el diálogo o monólogo	
A3a	Convenciones gráficas del tipo de diálogo o monólogo utilizado	Coherencia, Presentación
A3b	Inserción del narrador	Cohesión, Coherencia, Presentación

A4	Errores en el párrafo	
A4a	Adecuación de su conformación y extensión al contexto	Cohesión, Coherencia, Adecuación, Presentación
A4b	Uso de la sangría en la primera línea	Cohesión, Coherencia, Presentación

3.2.3.2.5.2 Consecuencias que a nuestro juicio se derivan de este tipo de corrección

Corregir de este modo, ha supuesto, a nuestro juicio, lo siguiente:

a) Transparencia

Mediante el uso de las claves, el alumno «veía claro»: podía leer con nitidez todos los aciertos y errores que el profesor localizaba en su texto; además, tenía en su poder la referencia que le encaminaba hacia la resolución de cada uno de los errores detectados.

b) Responsabilidad

El alumno era dueño de un espacio que el profesor no ocupaba. Era el alumno quien se arrogaba la responsabilidad de la corrección, puesto que ésta no concluía mientras él no asumía la última revisión y resolvía todas las cuestiones que el examen del profesor no había hecho más que poner de manifiesto.

c) Individualidad

Esta manera de corregir no descuidaba el carácter de atención personalizada, tan importante para el aprendizaje, puesto que proporcionaba al alumno un diagnóstico del estado de su expresión escrita en cada momento.

2.2.3.2.5.3 Anotaciones

Dado que las claves para la corrección se mostraron tan eficaces, pocas fueron las veces en que el profesor tuvo que utilizar anotaciones que las complementaran. No obstante, cuando fue necesario, el profesor caligrafió algunas anotaciones, que, por regla general, se referían a la observación de márgenes, la legibilidad de la letra o algún aspecto de la composición del texto que mereciera atención especial.

2.2.3.2.6 Nueva revisión del alumno: las fichas

Cuando el profesor da por finalizada su revisión, entrega el texto al alumno, que debe realizar la siguiente tarea:

a) En primer lugar, advertir la naturaleza de cada uno de los errores o aciertos puestos de manifiesto -señalados en rojo mediante una clave- por el profesor.

b) En segundo lugar, intentar solucionar, para su comprensión, los errores. Como ayuda los alumnos dispusieron del cuadro siguiente, en el que se señala el tratamiento que puede utilizarse para resolverlos. Observemos cómo algunos errores pueden ser objeto de distinto tratamiento, según se prefiera o convenga.

Claves	Cómo se solucionan los errores ya cometidos
O1	Consultando las normas
O2	Consultando el diccionario, los modelos de conjugación, enciclopedias, etc.
O3	Revisando aciertos anteriores, repasando algún manual de ortografía o de sintaxis, entrevistándose con el profesor, etc.
S1	Modificando la redacción del texto (sustituyendo unas conjunciones por otras, alguna preposición por un punto y seguido; modificar la configuración completa de la frase)
S2	Modificando la redacción de la oración simple, consultando los manuales de gramática, etc.
L1	Sustituyendo una palabra por otra similar, consultando, modificando el contenido de la frase, etc.

A1	Revisando las exigencias del narrador y/o las del tiempo verbal, etc.
A2	Reformulando el texto, adecuándolo mejor a su contexto
A3	Revisando las características formales del diálogo y el monólogo en alguna fuente informativa; por ejemplo, en otros textos narrativos o en el <i>Banco de Recursos</i>
A4	Repasando las características formales y de contenido del párrafo, etc.

c) En tercer lugar, clasificar sus errores y aciertos en fichas preparadas al efecto. En el caso de los errores, el alumno, en la ficha que corresponda, escribe de manera correcta la frase o la palabra objeto del error -para algunas claves el alumno dispone de fichas-palabra y de fichas-frase, según la naturaleza del error- y subraya en rojo la parte de la frase o palabra corregida. En el caso de los aciertos, los transcribe directamente. Si lo considera pertinente, puede también señalar de alguna manera -subrayando en rojo o expresándolo mediante alguna anotación- una señal del contenido de su acierto. De este modo, agrupa, mediante la clasificación que facilita la nomenclatura utilizada, los errores cometidos y los aciertos alcanzados y confecciona progresivamente un compendio de unos y otros. Esto le permite disponer de valiosa información acerca de sus carencias, información que podrá consultar cuantas veces sea necesario para mejorar la expresión escrita.

Veamos a continuación, como ejemplo, algunas de estas fichas (aquí aparecen reducidas, por razones de espacio; *vid.*, para verlas todas, el Apéndice III):

O1: errores de acentuación

- a.** agudas, llanas, esdrújulas **e.** diptongos-hiatos
b. localización de la sílaba tónica **f.** monosílabos
d. palabras compuestas

<i>clave</i>	<i>palabra</i>	<i>palabra</i>	<i>palabra</i>	<i>palabra</i>

O1: errores de acentuación

- c.** homónimos

	<i>frase</i>

O2: errores en la escritura de palabras

- a.** palabras de uso común o poco común **b.** uso de mayúsculas
c. números que pueden ser sustituidos por palabras

	<i>palabra</i>	<i>palabra</i>	<i>palabra</i>	<i>palabra</i>

S1: errores en oraciones compuestas

- a.** error de construcción **c.** error en correlación de los tiempos verbales
b. repetición de estructura **d.** error en el uso del gerundio

<i>clave</i>	<i>frase</i>

L1: errores en el uso del vocabulario

a. repetición **b.** inadecuación **c.** cacofonía

<i>clave</i>	<i>frase</i>

A3: errores en el diálogo

a. convenciones gráficas **b.** inserción del narrador

<i>clave</i>	<i>frase</i>

Las fichas fueron una propuesta, pero no se impusieron a los alumnos en nuestra experimentación. Entendíamos que en este punto habíamos de tener flexibilidad, puesto que las fichas suponían un trabajo añadido que no siempre el alumno recibía con agrado -esto dependía de su nivel de disciplina general- y que, por tanto, podía perjudicar la motivación para el trabajo. Además, algunos alumnos preferían utilizar métodos que ya practicaban y en los que seguían confiando. Una alumna, por ejemplo, nos expuso que ella utilizaba un método parecido: un cuaderno donde anotaba sus errores y aciertos y que consultaba cuando le era necesario.

Digamos, por último, que también en este momento del trabajo se producían entrevistas, que en algún caso el profesor propiciaba, por las características peculiares del texto de algunos alumnos, normalmente los más rezagados. A veces se complementaban las entrevistas individuales con explicaciones de tipo general, lo que ocurría cuando el profesor, tras la corrección, creía necesario explicar a todo el grupo algún aspecto que hubiera destacado sobre otros por haber constituido reiteradamente causa de error colectivo.

2.2.3.2.7 Redacción definitiva

Una vez que el alumno hubo reconocido la clave de cada uno de sus errores, repasado las reglas de composición textual vulneradas y, de haberlo creído conveniente, cumplimentado las correspondientes fichas, se le aconsejó que redactara de nuevo su ejercicio, rectificando los errores que hubiera contenido su redacción anterior. Ello propiciaba: a) que el alumno reiterara la conciencia de cada uno de sus errores y aciertos; b) que se adiestrara en la solución de sus problemas, y c) que encarara con mayor garantía de éxito -por haber tomado conciencia de sus errores y aciertos y por haber solucionado los primeros- la composición de la secuencia siguiente.

Cuando el alumno cumplimentó la redacción definitiva de su última secuencia, tuvo en su poder la versión completa de su novela.

2.2.3.3 *El trabajo de clase: actividades complementarias*

Aparte de los ejercicios del *Taller de novela*, realizamos, simultáneamente a ellos, tres actividades, cuyo principal objetivo fue apoyar el desarrollo de las habilidades puestas en juego en el taller de novela.

2.2.3.3.1 La lectura

En el propio *Taller de Novela* se propuso la lectura de estas cinco novelas que a continuación se relacionan y que además sirvieron para elaborar la antología de textos que acompaña todo el taller (*vid.* Apéndice I).

MONSERRAT DEL AMO: *La Encrucijada*. Madrid: S.M., Colección «Gran Angular», 1990.

BRAM STOKER: *Drácula*. Madrid: Anaya, 1991.

CHRISTINE NÖSTLINGER: *Una historia familiar*. Madrid: Salvat-Alfaguara, 1987.

FERNANDO LALANA: *Morirás en Chafarinas*. Madrid: S.M. Colección «Gran Angular», 1990

S.E. HINTON: *Rebeldes*. Madrid: Alfaguara, 1990.

Los criterios que seguimos para seleccionarlas fueron los siguientes:

- a) Todas eran novelas que pertenecían a nuestra biblioteca de aula y figuraban entre las más leídas y apreciadas por nuestros alumnos.
- b) Tres de ellas, *Una historia familiar*, *La Encrucijada* y *Morirás en Chafarinas*, nos sirvieron como material básico de trabajo en el aula de lengua en años anteriores, por lo que conocíamos su gran poder de atracción entre los jóvenes lectores.
- c) Los autores de *La Encrucijada* y *Morirás en Chafarinas* visitaron el centro; la visita del de la segunda de ellas, Fernando Lalana, tuvo lugar en el curso 1993-94, durante el que se realizó la experiencia.
- d) Todas cumplían la condición de pertenecer a colecciones de literatura juvenil, con lo que, en principio, eran propicias para sintonizar con las inquietudes y las referencias culturales de nuestros alumnos.

- e) Tanto *Drácula* como *Rebeldes* cuentan con versiones cinematográficas (*Morirás en Chafarinas* se ha llevado al cine durante este año 1995), lo cual las aproxima aún más al mundo del joven.
- f) *Rebeldes* es el título más vendido, en los últimos años, de cualquiera de las colecciones de literatura juvenil existentes en nuestro país.
- g) El estilo literario de todas ellas -a excepción de algunos pasajes de *Drácula*- es absolutamente asequible para nuestros alumnos.

La actividad de lectura no era obligatoria. Simplemente fue presentada a nuestro alumnos como una propuesta -a nuestro juicio idónea- para procurar dos objetivos fundamentales en el trabajo compositivo: por un lado servir de vehículo para la *lectura placentera* (ya hemos hablado anteriormente de la importancia que esta actividad ocupa en la adquisición del código de expresión escrita); por otro, servir de modelo, en el caso de que el alumno se decidiera a hacerlo -como así ocurrió en muchos casos-, para el proceso de *leer como escritor* (otra actividad, también descrita, de enorme trascendencia para el aprendiz).

2.2.3.3.2 Ejercicios de reparación de textos

Estos ejercicios se componían de escritos (frases, párrafos, etc.) realizados por los propios alumnos y que contenían problemas de expresión mal resueltos. El ejercicio consistía en identificar los errores y resolverlos. Veamos un ejemplo:¹⁶

¹⁶ El Apéndice VI contiene la totalidad de textos de este tipo que se trabajaron durante la experiencia.

Identifica los errores, pon las claves y reescribe correctamente cada frase.

1. *Sus padres son demasiado viejos y ellos no pueden aportar ningún dinero para la casa, y su hermano pequeño está enfermo del corazón y tienen qué hacerle un transplante, pero esa operacion cuesta mucho.*

2. *Pedro es un niño de quince años, pelo negro y rizado, ojos azules y con una mirada muy fija. De carácter muy serio, el cual, no se parece al de su hermano Jose Antonio que es un chico de menor edad pero muy inteligente.*

3. *Estas odian al profesor ya que con mirarle esa gran calva con pelo marrón, dientes amarillentos, gafas de culo de vaso y poco afeitado se le van las ganas de dar matemáticas a cualquiera.*

4. *Dos encapuchados, de los cuales no se sabe nada de su aspecto físico, cometieron un alarmante robo, en un pueblecito de Ibiza, llamado La Gloria.*

5. *La pandilla estaba desayunando debajo de una palmera, Esther desayunaba un bocata, Sofía un sandwich, era para mantener la línea, Jorge un dulce y yo e Iván un bocadillo y por último Rubén no desayunó nada porque tenía el estómago un poco revuelto.*

6. *Dingo me miró, y simplemente, nos lanzamos "carril abajo", como dos endemoniados, alcanzamos una velocidad de setenta y un kilómetros por hora.*

7. *Cuando me logro levantar voy directamente al baño para lavarme y asearme pero con una rapidez increíble porque al final se me junta la hora y siempre suelo ir con la hora pegada y no me da tiempo ni de desayunar, porque a veces, bueno es que siempre suelo preparar la ropa por la noche, pero cuando no me da tiempo al llegar la mañana me pongo enfrente del armario y empiezo a pensar en lo que me voy a poner y le doy vueltas a la cabeza ¿y qué me pongo? y nada mi cabeza no quiere pensar en nada y sigo pensando, pensando hasta que al final me decido por una.*

2.2.3.3.3 La morfosintaxis

Al principio, no fue nuestro propósito trabajar, como complemento a la tarea de composición, aspecto alguno referido a la morfosintaxis. No obstante, tres meses después del inicio del taller decidimos hacerlo, y ello porque nos dimos cuenta de que, a pesar de que nuestros alumnos ya habían estudiado morfosintaxis en cursos anteriores, convenía actualizar sus conocimientos, al objeto de atender debidamente un aspecto clave: la comprensión de los errores cometidos y la construcción de sintagmas y oraciones complejos; dicho de otro modo: la morfosintaxis podía activar de un modo importante el desarrollo del aprendizaje del código de expresión escrita en algunos de sus aspectos más complejos.

Era -es- prácticamente imposible para nosotros explicar determinados errores cometidos por los alumnos en sus textos escritos sin tener que utilizar algún término técnico; en este caso, el término morfosintáctico al uso. Convenía, pues, fijar un vocabulario metalingüístico que facilitara la discusión productiva acerca de la corrección de determinados errores y aciertos, especialmente aquellos que afectan a la estructura de la frase. Tal y como afirma Graves (1991: 260), «cuando se mejora el dominio semántico, los niños adquieren técnicas metacognitivas, o sea, son capaces de hablar de lo que hacen con mayor precisión».

Así, a partir del mes de enero, explicamos a los alumnos que constituían el grupo de la experiencia (los cursos 1º de Bachillerato de Ciencias Sociales y Humanas -a partir de ahora **1B-** y 2º Curso de Segundo Grado de Delineación -a partir de ahora **2EyO-** la necesidad de que comenzáramos a tratar de morfosintaxis. El planteamiento suponía trabajar, utilizando el libro de Lázaro Carreter y Tusón, **Lengua Española. C.O.U.** (Madrid: Anaya, 1989), los siguientes aspectos de contenido conceptual:

- a) La oración gramatical
- b) El sintagma nominal
- c) El verbo, núcleo del sintagma nominal
- d) Estructura del predicado
- e) Los pronombres
- f) Oración simple y oración compleja
- g) Estilística de las formas verbales no personales
- h) Estilística de las formas verbales
- i) Oraciones complejas con subordinación
- j) Oraciones complejas con subordinación adverbial

En 1B no se presentaron problemas. Eran alumnos inscritos en una opción dirigida -debido al grado actual de aplicación de la LOGSE- principalmente hacia estudios universitarios, y no mostraron en principio resistencia explícita alguna a que comenzáramos a estudiar morfosintaxis. No obstante, no fue posible culminar todo el programa previsto: tan sólo se cubrieron los seis primeros aspectos. Tampoco pudimos conseguir que los alumnos incorporasen de modo general ese vocabulario técnico que necesitábamos. Sólo algunos, aquellos que mostraron un mayor interés, cumplieron con ello.

La explicación y el trabajo con la morfosintaxis fue abordada con considerable desinterés por la mayoría del curso. Adoptaron este nuevo contenido como normalmente hacen con cualquiera otro: mientras no haya examen o prueba definitiva en la que se jueguen la nota, no hay tensión para trabajar. Podemos decir que aquí la motivación hacia la morfosintaxis, como contenido teórico-práctico de gran importancia para la progresión personal en la expresión escrita, falló notablemente. Esta situación es en parte explicable si se considera que la sintaxis es, para los alumnos de Enseñanza Media o Secundaria, un contenido ya conocido y por ello viene prejuiciado de cursos anteriores, debido quizá al tipo de acercamiento que habitualmente se realiza a esta área de la Gramática: mucho más teórico que práctico y alejado sustancialmente de situaciones comunicativas reales, desconectado por tanto de la realidad y

de las necesidades expresivas del alumno. Dicho de otro modo, la morfosintaxis, una vez probada, no suele ser plato de gusto para el alumno. Así, pues, no pudimos manejar ese contenido de carácter morfosintáctico con la fluidez que hubiéramos necesitado en las reflexiones comunes acerca del trabajo de expresión escrita.

Era, quizá, una situación paradójica, porque difícilmente la mayoría de los alumnos podía verbalizar la estructura y las relaciones entre los componentes de oraciones que, no obstante, sí comprendían a la perfección cuando las encontraban en textos ajenos, y que incluso se empeñaban en construir ellos mismos cada vez con mayor éxito a medida que pasaba el tiempo. En este sentido fue mucho más paradójica la situación en 2EyO. Los alumnos de este curso se negaron rotundamente, por más que intentamos motivarlos, a incorporar a la materia de la asignatura este aspecto de un contenido en principio no previsto. Nuestro criterio en este caso fue no forzarlos, por no perjudicar el desarrollo de la experiencia de expresión escrita que teníamos entre manos.

De modo que en los dos cursos la situación fue más o menos idéntica. Cuando el alumno que se entrevistaba con el profesor para aclarar sus dudas de expresión o las correcciones de alguna de sus secuencias, mantenía un buen nivel de uso de vocabulario morfosintáctico, el diálogo se producía en ese nivel. Cuando no era así o aparecía en la discusión algún contenido morfosintáctico aún no abordado, el profesor echaba mano de los tecnicismos que el común de los alumnos manejaba, o procedía, sobre la marcha, a explicar aquellos contenidos morfosintácticos imprescindibles con que poder hacer discurrir la conversación para que el alumno resolviera su problema.

Podemos pensar, sin embargo, que estas explicaciones surgidas al paso, auténticamente significativas para el alumno, eran más provechosas para su aprendizaje que aquéllas desarrolladas de modo sistemático, pero aisladas de un contexto personal que las demandara como necesarias. Los resultados de la experiencia que más adelante se explicitan, corroboran esta suposición.

En resumen, si alguna conclusión cupiera sacar al respecto, a nuestro juicio sería la de que es más -o, en algunos casos, únicamente- provechosa la explicación morfosintáctica cuando ésta se produce para cubrir una necesidad evidenciada durante el trabajo del alumno, y cuando éste es consciente de que mediante tal información sobre el funcionamiento del código de expresión escrita está incorporando a su competencia un nuevo elemento de aprendizaje que le va a ser de utilidad.

2.2.4 Temporalización

Además del trabajo mencionado (el taller, las lecturas, los ejercicios de reparación y la morfosintaxis), debemos considerar que hubo otro intercalado en él, derivado de las sucesivas composiciones, de sus consecuentes revisiones por parte de alumno y profesor y de las entrevistas de ambos. Este trabajo interpuesto -consistente en explicaciones *ad hoc*, consultas a diccionarios y manuales, etc.- también consumió buena parte del tiempo de clase, pero es imposible situarlo en el calendario, puesto que obedeció a las demandas que se produjeron en el transcurso de la experiencia.

Consignaremos, pues, la temporalización de las actividades más sistematizadas.

1. El taller de novela se materializó en los ejercicios preparatorios a que nos referimos en el apartado 2.2.3.1 y en las quince secuencias con que cuenta la novela que cada alumno escribió. En este último bloque incluimos la *prueba inicial*, que nos sirvió de referencia para la evolución de la expresión escrita de los alumnos y que a partir de ahora denominaremos *primera secuencia*. De tal modo que contamos con dieciséis secuencias escritas por cada alumno. A continuación expresamos las fechas en que se desarrollaron las actividades del taller de novela:

a) Desde mediados de octubre hasta finales de febrero los alumnos elaboraron los ejercicios que hemos denominado de planificación y de desarrollo de destrezas (*vid.* 2.2.3.1).

b) Los ejercicios que hemos denominado de composición (*vid.* 2.2.3.1), las secuencias, se realizaron teniendo el siguiente calendario como referencia, ya que no todos los alumnos mantuvieron un mismo ritmo de trabajo.

1 ^a	(prueba inicial) 28 de Septiembre de 1993
2 ^a	1 de noviembre de 1993
3 ^a	20 de Noviembre de 1993
4 ^a	5 de Diciembre de 1993
5 ^a	20 de Diciembre de 1993
6 ^a	15 de Enero de 1994
7 ^a	31 de Enero de 1994
8 ^a	10 de Febrero de 1994
9 ^a	21 de Febrero de 1994
10 ^a	1 de Marzo de 1994
11 ^a	11 de Marzo de 1994
12 ^a	21 de Marzo de 1994
13 ^a	4 de Abril de 1994
14 ^a	14 de Abril de 1994
15 ^a	22 de Abril de 1994
16 ^a	2 de Mayo de 1994

2. Las unidades de morfosintaxis fueron trabajadas en 1B, como ya dijimos en el apartado 2.2.3.4, en el segundo y tercer trimestres. Los *ejercicios de reparación de textos* y las lecturas propuestas obedecieron, los primeros, a las necesidades que iban surgiendo, y las segundas, a la voluntad de los alumnos; por lo que es imposible ofrecer un calendario de la realización de ambas actividades.

3.2.5 Recursos

Relacionamos a continuación los materiales para consulta de que los alumnos dispusieron en la biblioteca de aula durante las horas en que se dedicaban preferentemente a escribir o revisar y que manejaron asiduamente, aparte del *Banco de Recursos* del *Taller de Novela*.

- BENITO LOBO, J. A.: *Manual práctico de puntuación*. Madrid: Edinumen, 1992.
- BENITO LOBO, J. A.: *La puntuación: usos y funciones*. Madrid: Edinumen, 1992.
- CASARES, J.: *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Barcelona: Gustavo Gili, 1984.
- COROMINAS, J.: *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos, 1980.
- ESCARPENTIER, J.: *Ortografía práctica*. Madrid: Playor, 1992.
- ESCARPENTIER, J.: *Cómo puntuar correctamente*. Madrid: Playor, 1992.
- FUENTES, J. L.: *Ortografía; reglas y ejercicios*. Barcelona: Larousse, 1989.
- GILI GAYA, S.: *Ortografía práctica española*. Barcelona: Bibliograf, 1985.
- HERAS, J.A. y RODRÍGUEZ, M.: *Intermedio. Diccionario didáctico de Español*. Madrid: S.M., 1993.
- MARSÁ, F. et al.: *Diccionario Planeta abreviado de la Lengua Española usual*. Barcelona: Planeta, 1982.
- ONIEVA, J. L.: *Ortografía y vocabulario para andaluces a través de los textos*. Madrid: Playor, 1985.

- R.A.E. : *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1984, 2 vol.
- R.A.E. : *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1992.
- SALVADOR CAJA, G. *et al.*: *Diccionario Esencial Santillana de la Lengua Española*. Madrid: Santillana, 1991.
- SANTAMARÍA, A.: *Diccionario de sinónimos, antónimos, ideas afines y parónimos*. Barcelona: Sopena, 1980.
- SECO, M.: *Diccionario de dudas y dificultades de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe, 1993.
- VARIOS: *Iter 2000. Diccionario de dudas y dificultades del idioma*. Barcelona: Sopena, 1991.
- VILLANUEVA, G. *et al.*: *Diccionario Anaya de la Lengua*. Madrid: Anaya, 1991.

A principio de curso el profesor realizó una presentación de estas obras, indicando sus características de conformación y manejo, así como las utilidades para las que, en principio, podían ser más propicias.

Además de a estos materiales, el alumno tuvo acceso a obras literarias también existentes en nuestra biblioteca de aula, que ofrecía un servicio de préstamo a los alumnos. Los fondos de lectura de que disponía esta biblioteca, unos quinientos volúmenes, se distribuían del siguiente modo: un sesenta por ciento en colecciones de literatura juvenil y un cuarenta por ciento en literatura española y universal de todos los tiempos. De ellas, el noventa por ciento eran novelas.

2.2.6 Evaluación

En el contexto académico, como sabemos, hay que calificar o, como decimos todos, «dar notas». Los profesores establecemos de este modo la referencia, por no decir el estímulo, más importante a partir de la cual el propio alumno desarrolla, o administra, su trabajo durante el curso escolar.

Así, pues, en nuestra experiencia, y ya que el *taller de novela* fue el centro de la asignatura, también hubimos de dar notas. Durante las dos primeras evaluaciones, o trimestres, la calificación tuvo como referencia el punto de partida al comienzo de curso, es decir, los resultados en la primera secuencia: el profesor calificó conforme a la progresión de cada alumno. En la tercera evaluación, en cambio, y por considerar que se habían dado todas las condiciones para que los alumnos tomaran la responsabilidad de progresar en su aprendizaje, establecimos un mínimo general que el alumno debía alcanzar si quería aprobar la evaluación. Para considerar positiva esta tercera evaluación, el alumno debió equilibrar sus errores y aciertos en torno al valor cero, es decir, estaba obligado a compensar la aparición de errores con la de aciertos, para que la balanza estuviera cuando menos nivelada, pero no vencida hacia el lado negativo.

Se mostró de gran utilidad, para observar la evolución del alumno, usar una hoja de recaudo que confeccionamos al efecto, en la que recogíamos, para cada uno de los ejercicios, el número de errores y aciertos aparecidos en los distintos apartados de la nomenclatura, en cada uno de los ejercicios, así como la extensión del mismo expresada en el número de palabras que contuviera. La hoja de recaudo ofrecía, así, la evolución del alumno en cada uno de los aspectos de la expresión escrita. Esta información también era conocida por el interesado, que tenía en su poder una hoja de recaudo paralela a la del profesor, actualizada en cada nueva entrega. Ello supuso un elemento importante de motivación, como comentamos con anterioridad, ya que los logros, por pequeños que fueran, se evidenciaban de modo patente.

Veamos el modelo de esta hoja de recaudo:

Nombre				Curso										
O1 Acentuación	S1 O. compuesta			S4 S. complejo				A2 Descripción				P Número de palabras		
O2 Escritura	S2 O. simple			L1 Vocabulario				A3 Diálogo				N Nota		
O3 Puntuación	S3 O. compleja			A1 Narración				A4 Párrafo						
Ejerc	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	P	N

En la columna "P" se anotaba el número de palabras que había escrito el alumno en la secuencia correspondiente. La columna "N" recogía "la nota", una calificación de la secuencia que indicaba el nivel de la progresión general del alumno. Esta "nota" se obtenía mediante el procedimiento descrito en el apartado 3.2.

2.2.6.1 Algunas consideraciones sobre la actitud y la respuesta de los alumnos

Como era de esperar, la respuesta no fue homogénea a lo largo del taller, tanto si consideramos a los alumnos como grupo o individualmente. Los ritmos y tensiones que la dinámica escolar impone en ellos, -los horarios, la diversidad de materias, los períodos de evaluaciones, vacaciones, exámenes, recuperaciones, etc.- influyen en su rendimiento y provoca que éstos sufran, lógicamente, diversos altibajos.

Por otra parte, la implicación individual de los alumnos en el taller de novela, especialmente en el proceso de composición propuesto, fue diversa, aunque era también previsible que la necesidad de aprobar la

asignatura complementara, en los casos en que fuera necesario, la falta de interés por la progresión en la propia expresión escrita. En 2EyO, un curso avanzado en su especialidad, y sujeto, por tanto, a demandas importantes de asignaturas fundamentales para su profesión, los alumnos sufrieron altibajos notables en su respuesta al trabajo del taller, incluso en su asistencia a clase, evidente, sobre todo, al final de curso. En esos momentos, nuestra actitud fue la de no forzar el ritmo de trabajo -ya que no por ello iban a mejorar los resultados- y tratar de acomodarnos a las posibilidades reales. En 1B, donde el ritmo de trabajo fue mucho mejor y hubo en consecuencia tiempo para ello, algunos alumnos que no alcanzaron los niveles exigidos con el trabajo de las quince secuencias tuvieron la oportunidad de realizar algunas más ("Refuerzos"), hasta que mejoraron su nivel.

Como es lógico, los alumnos más disciplinados, independientemente de su nivel inicial, han sido los que, por regla general, han obtenido mejores resultados. El método se ha mostrado muy eficaz en el momento en que el alumno se lo ha tomado en serio, fuera cual fuese su nivel de partida; pero, eso sí, hasta el momento en que cada alumno no se ha decidido a progresar no lo ha hecho.

En los aspectos O3, S3, S4 y L1, es decir, aquellos en que entraban en juego reglas de producción textual más complejas (puntuación, sintaxis y precisión en el uso del léxico), han sido muy lentos los avances y relativamente comunes las regresiones. Justo en los momentos en que el alumno ha querido mejorar su texto y hacerlo más complejo, precisamente por la dificultad y la novedad que comportaba, sus errores han sido más notables: cuando se ha "atrevido" a adentrarse en un terreno más complicado de lo normal, se ha equivocado. No obstante,

también ha sido notable la mejoría a poco que el alumno haya persistido en su intento.

El perfil del alumno que ha sacado el máximo partido a este taller podría describirse del siguiente modo:

- a) Ha entregado sus trabajos con regularidad.
- b) Ha repasado minuciosamente las claves de cada revisión del profesor, para tomar conciencia de sus deficiencias y aciertos.
- c) Se "ha atrevido" pronto con los factores más complejos de la expresión escrita, aunque ello produjera en principio más errores que aciertos.
- d) Ha comentado en clase, en las entrevistas con el profesor preferentemente, las anotaciones y claves de corrección que no entendía.
- e) Ha llevado al día su hoja de recaudo paralela para observar su progresión.
- f) Ha realizado las fichas de ortografía.
- g) Ha utilizado todo el material de consulta propuesto, cuando lo ha necesitado.
- h) Ha procurado aprender sintaxis.

Digamos, por último, que, como puede observarse en las tablas y gráficas correspondientes (*vid.* Capítulo III), el avance de la expresión escrita de los alumnos ha sido satisfactoria. La mayoría consiguió culminar la tarea y en todos la progresión es muy considerable.

CAPÍTULO III

LA EXPERIENCIA Y SUS DATOS

En este capítulo expondremos y comentaremos los datos numéricos recopilados a lo largo de la experiencia. Será así como podamos apreciar con mayor claridad la evolución que se operó a lo largo del curso en la expresión escrita de nuestros alumnos.

3.1 Actores de la experiencia

Como ya dijimos, han participado en ella los alumnos de los cursos Primero de Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales (**1B**) y Segundo de Edificios y Obras (**2EyO**). Como grupo de contraste, ha intervenido el compuesto por los alumnos de dos cursos distintos, que asistían en común a la asignatura de Lengua Española, 2º FP2 de Peluquería y 2º FP2 de Dietética y Nutrición (en adelante **GC**).

3.1.1 Primero de Bachillerato (1B)

Grupo de alumnos del Bachillerato regulado por la normativa de la LOGSE. Su edad media era, al empezar la experiencia, de 17 años. Su horario contenía cuatro horas de Lengua a la semana.

3.1.2 Segundo de Edificios y Obras (2EyO)

Grupo de alumnos de segundo curso de Segundo Grado de la Rama de Formación Profesional de Delineación. La edad media de los alumnos era, al empezar la experiencia, de 18 años. Su horario contenía tres horas semanales de Lengua.

3.1.3 Cuarto de Peluquería y Segundo de Dietética: el grupo de contraste (GC)

Grupo de alumnos de segundo curso de Segundo Grado de las Ramas de Formación Profesional de Peluquería y Sanitaria. La edad media de los alumnos era, al empezar la experiencia, de 18 años. Su horario contenía tres horas semanales de Lengua.

Este grupo realizó cuatro pruebas de expresión escrita distribuidas a lo largo del curso, que nos sirvieron para obtener datos contrastables con los que obtuvimos en los grupos 1B y 2EyO.

En el grupo GC desarrollamos una programación convencional, marcada por el uso de un libro de texto, en este caso **Lengua Española y Literatura FP2**, de Juan Cano Conesa, publicado por Editorial SM. Transcribimos a continuación el índice de los temas de este libro de texto que se desarrollaron durante el curso:

Unidad 1: Semántica: 1. El léxico; 2. Muchas palabras se pueden descomponer en unidades de significación; 3. Las palabras se relacionan entre sí; 4. La morfología une muchos grupos de significación; 5. La formación de las palabras; 6. Las palabras se relacionan con otras de contenidos semejantes y forman campos semánticos; 8. El vocabulario fundamental está formado por las

palabras de uso más frecuente; 9. Los diccionarios; 10. Desajustes entre significado y significante; 11. Algunas consideraciones para el buen uso del vocabulario.

Unidad 2: Formas de Comunicación: 0. Recuerda lo que estudiamos el curso pasado sobre el lenguaje no literario; 1. El diálogo: conversación entre dos o más individuos; 2. La entrevista es un diálogo organizado; 3. La argumentación o el apoyo de una opinión o tesis; 4. La conferencia o disertación didáctica ante el público; 5. El lenguaje oral y el lenguaje escrito: predominio del oral; 6. La carta; El informe o exposición detallada de datos comprobados; 8. El lenguaje periodístico.

Unidad 3: Esteticismo poético: del Modernismo a los poetas del 27: 0. El esteticismo es un intento de creación de belleza; pero precisemos; 1. La estética modernista: armonía, ritmo, sonoridad, belleza; 2. Valle-Inclán o la voluntad estetizante; 3. Juan Ramón Jiménez o la sed de perfección total; 4. El arte no tiene reglas: el Ultraísmo y el Creacionismo; 5. El culto a la forma de los poetas del 27.

Unidad 4: El pesimismo existencial de la generación del 98: 0. El desastre (entorno histórico); 1. La generación del 98 o la generación del desastre; 2. El pensador: Unamuno o la búsqueda insaciable; 3. El artista: Azorín o la emoción contenida; 4. El narrador: Baroja, el alma desilusionada; 5. El lírico: Antonio Machado o la bondad y la vibración poética.

Unidad 5: Tres grandes dramaturgos españoles del siglo XX: 0. Panorama general del teatro español del siglo XX; 1. La revolución dramática de Valle-Inclán; 2. La penúltima tragedia de García Lorca; 3. Buero Vallejo: la representación dramática del hombre.

Unidad 6: Narradores españoles contemporáneos (I): 0. Punto de partida: La familia de Pascual Duarte; 1. Juan Antonio de Zunzunegui; 2. Camilo José Cela; 3. Carmen Laforet; 4. Miguel Delibes; 5. Gonzalo Torrente Ballester.

Unidad 7: Narradores españoles contemporáneos (II): 0. Algunas aclaraciones; 1. Jesús Fernández Santos; 2. Rafael Sánchez Ferlosio; 3. Juan Goytisolo; 4. Ramón J. Sender; 5. Tiempo de Silencio o la renovación del panorama narrativo: Luis Martín-Santos; 6. Juan Benet; 7. Juan Marsé; 8. Otros novelistas importantes.

Se realizaron durante el curso lecturas de obras literarias -una al trimestre-, que los alumnos elegían libremente y que presentaban en una exposición oral con debate, si se producía, a sus compañeros.

Para evaluar la materia propia del curso se realizaron tres exámenes, uno cada trimestre, con sus respectivas recuperaciones.

Las pruebas de expresión escrita, que también fueron secuencias -en este caso con un guión propuesto por el profesor-, se realizaron cada tres meses. Excepto en la primera de ellas, que tuvo lugar el primer día de clase -como en los grupos de la experiencia (1B y 2EyO)-, se permitía a los alumnos que elaboraran las secuencias propuestas en un intervalo de tiempo amplio -de quince días a un mes- y se les ofrecía la oportunidad de que consultaran todas sus dudas expresivas al profesor antes de entregarlas.

La expresión escrita no tenía un peso importante en la calificación de cada evaluación, sino complementario. Como suele decirse, servía para «redondear la nota».

3.2 Tablas y gráficas

Es difícil traducir eficazmente con números los múltiples aspectos de la expresión escrita. No obstante, hemos intentado reflejar en nuestras tablas y gráficas la evolución de los fenómenos -de los aspectos reflejados en las claves de corrección- que hemos sometido a observación. Este empeño nuestro queda expresado en los diferentes tipos de tablas y gráficas que a continuación relacionamos.

1. Tablas de resultados de cada secuencia en valores absolutos; aspectos y número de palabras

Estas tablas contienen, aspecto por aspecto -clave por clave-, todos los errores y aciertos de los alumnos así como el número de palabras alcanzado por los mismos en las distintas secuencias.

2. Tablas de resultados de cada secuencia en valores relativos: aspectos y notas

Veamos, antes que nada, un ejemplo que pueda explicar la necesidad de presentar los datos en términos relativos. Supongamos que en una de

sus secuencias un alumno ha escrito trescientas palabras. Repasando las anotaciones en rojo, hechas por el profesor, de la clave O1 (acentuación), contamos cinco casos de error. Tras dos meses de trabajo, cuatro secuencias después, este alumno erró también cinco veces en la acentuación de su escrito. Podríamos concluir, entonces, que en este aspecto ortográfico el alumno no había progresado nada durante todo ese tiempo. Pero, si consideráramos que en esta última secuencia el alumno escribió realmente setecientas palabras, la conclusión acerca de sus progresos en acentuación tendría que ser necesariamente distinta. Se imponía, pues, establecer un punto de referencia común para los datos absolutos aportados por cada alumno. Se estableció del siguiente modo. Dado que los alumnos no escribían siempre las mismas palabras en cada una de sus secuencias, establecimos un valor, quinientas palabras en cada secuencia, que nos permitiera relativizar todos los datos. Es decir, consideramos los datos que el conjunto de cada secuencia nos ofrecía en términos absolutos, tal y como si todos los alumnos hubieran escrito en todas sus secuencias quinientas palabras. De este modo, cada dato de la tabla anterior (*Tabla de resultados de cada secuencia en valores absolutos*) es multiplicado por una cifra derivada de dividir 500 entre el número de palabras de la secuencia a que corresponda dicho dato. En el caso que citábamos antes como ejemplo, en el primero de los supuestos, los cinco errores de acentuación en una secuencia de trescientas palabras suponían, relativizados a 500, un valor de **8,3**; y los cinco errores de la secuencia de setecientas palabras, un valor de **3,5**.

Hagamos las cuentas:

1ª secuencia:

$$500, \text{ dividido por } 300 = 1,66$$

$$1,66 \times 5 = \mathbf{8,3}$$

2ª secuencia:

$$500, \text{ dividido por } 700 = 0,71$$

$$0,71 \times 5 = \mathbf{3,5}$$

Aplicar esta conversión, tanto para errores como para aciertos, nos permitió operar con datos relativos, que ya eran homogéneos, y, en consecuencia, establecer con garantía de veracidad todas las resultantes obtenidas a partir de esos datos.

Contienen también las tablas que tratamos las *notas* de cada alumno en cada secuencia, obtenidas restando los errores y sumando los aciertos.

En la línea inferior de cada una de estas tablas se promedian todos los resultados de los aspectos y de las *notas*.

3. Tablas y gráficas de aspectos

Las tablas ofrecen los promedios de cada uno de los aspectos (o *claves de corrección*) a lo largo de toda la experiencia. La gráfica permite ver con claridad la progresión en los mismos.

4. Tabla general de promedios de aspectos y notas

Aparecen recogidos todos los promedios de aspectos y notas a lo largo de la experiencia.

5. Tabla y gráfica de errores

La tabla ofrece, secuencia a secuencia, la suma de los promedios de errores aparecidos en cada una de ellas. La gráfica permite ver con claridad el desarrollo de los mismos.

6. Tabla y gráfica de aciertos

La tabla ofrece, secuencia a secuencia, la suma de los promedios de aciertos aparecidos en cada una de ellas. La gráfica ofrece una visión de conjunto del desarrollo de los mismos.

7. Tabla y gráfica de errores/aciertos.

Permiten observar el contraste entre la progresión de los errores y la progresión de los aciertos.

8. Tabla y gráfica de notas

La tabla ofrece los promedios de *notas* (diferencia entre errores y aciertos) en cada una de las secuencias. La gráfica muestra con claridad la progresión observada en ellas.

9. Tablas de resultados y gráficas de los alumnos

Las tablas ofrecen, para cada alumno, los resultados en aspectos y *notas*, secuencia por secuencia. La gráfica ofrece la progresión de la *nota* del alumno. En el grupo 1B se ofrece, además, el promedio de las notas de cada cuatro secuencias.

Sólo en 1B ofrecemos también otras tablas y gráficas que consideramos de gran interés:

10. Tabla y gráfica de alejamientos de notas extremas por secuencias

En la tabla se ofrece la *nota* más negativa y la *nota* más positiva, por secuencia, así como la diferencia o *alejamiento* entre ambas. La gráfica ofrece la progresión del *alejamiento*.

11. Tabla y gráfica de medias de promedios de notas de alumnos por grupos de ejercicios

Ofrece, de cada alumno y del grupo completo, el promedio de las *notas* obtenidas cada cuatro secuencias. La gráfica visualiza la progresión del promedio en el grupo.

3.2.1 Primero de Bachillerato (1B)

El análisis de los datos reflejados en las tablas y gráficos correspondientes a Primero de Bachillerato (1B) permite destacar los siguientes aspectos:

a) Los errores descienden progresivamente, desde la primera secuencia hasta la décimosexta, hacia valores ínfimos (*cf.*: 3.2.1.5). Esta progresión no es homogénea en ningún caso. Basta contemplar las gráficas para darnos cuenta de ello. Si superpusiéramos en diversas transparencias todas las gráficas de los alumnos, la resultante sería una amplia banda negra. Lo cual mostraría, por una parte, que todos los alumnos se mueven en la misma tendencia general ascendente; y, por otra, que cada alumno desarrolla una progresión característica.

Hay, efectivamente, una tendencia general hacia la eliminación de los errores, pero las regresiones son generalizadas -algunos alumnos incluso las sufren de un modo importante, como Medina y Prieto- y cada alumno en particular mantiene una progresión peculiar, distinta de la de sus compañeros -comparemos, por ejemplo, la gráfica de Prieto con la de Quesada (*cf.*: 3.2.1.9).

b) Aun siendo O3 (puntuación) el aspecto que alcanza peor recuperación, su promedio de aparición al final de la experiencia es más de tres veces menor que en la prueba inicial (*cf.*:3.2.1.3). En la sexta secuencia tiene lugar una regresión de más de dos puntos, a nuestro juicio debida a que en este momento del desarrollo del taller los alumnos comienzan a atreverse a construir oraciones complejas, por lo que, en un primer momento, como era de esperar, se producen abundantes intentos fallidos, que se reflejan sobre todo en una deficiente puntuación.

c) S3 y S4 (construcción de oraciones complejas y construcción de sintagmas complejos), los dos aspectos considerados como aciertos

aumentan su presencia desde el valor 0 hasta el 7,8 y 9,2, respectivamente (cf.: 3.2.1.3). La progresión es muy considerable en las secuencias finales, debido, por una parte, a que el alumno es cada vez más capaz de generar aciertos -cuando el alumno era consciente de las estructuras que utilizaba y las conocía bien, las explotaba para conseguir aciertos con que mejorar su *nota*- y, por otra, a que su calificación académica en la asignatura depende de ellos (cf.: 2.2.6). Veamos:

1) En el caso de S3 (construcción de oraciones complejas), mientras que en las diez primeras secuencias la media general alcanza 1,8 apariciones cada quinientas palabras, en las seis últimas secuencias se progresa a razón de un punto de media por secuencia, hasta llegar a 7,8 apariciones.

2) En el caso de S4 (construcción de sintagmas complejos) ocurre algo similar: en las últimas seis secuencias se avanza tanto como en las diez primeras, lo cual también manifiesta una evidente mejora hacia el final del curso.

d) La progresión de la nota media resultante de sumar los aciertos y restar los errores de todos los alumnos en cada secuencia evoluciona, aunque con altibajos, desde valores iniciales muy negativos (-56,9) hasta valores finales positivos (6,6), recorriendo, pues, una ascensión de 63,5 puntos; un 111,5 en valores porcentuales.

En la progresión de los veintiún alumnos del grupo destacamos los siguientes datos:

1) Todos los alumnos mejoraron su nivel inicial.

2) Sólo cuatro alumnos no alcanzaron una progresión del cien por cien; o dicho de otro modo, únicamente estos cuatro alumnos (Delgado, que sufrió una regresión muy importante en la secuencia final, con una evolución del 70,1%; Díaz, que abandonó en la secuencia novena, con una evolución del 9,6%; Pérez, que abandonó en la décimocuarta, con

una evolución del 75%; Prieto, que sufrió una regresión en las tres últimas secuencias, con una evolución, al final, del 96% (cf.: 3.2.1.9)) no consiguieron al término de la experiencia una nota de valor positivo (cero o mayor de cero) en sus secuencias últimas.

3) Entre los alumnos que progresan ampliamente, destacan: Berrios, que alcanza un 152,7% (desde -32,6 hasta 17,29; Germán, que alcanza un 181,6% (desde -22,9 hasta 18,7); y González, que alcanza un 158,3% (desde -20,9 hasta 12,2) (cf.: 3.2.1.9).

e) Al final de la experiencia, casi se divide por la mitad el alejamiento que al principio existió entre la secuencia con mejor resultado y la secuencia con peor resultado; dicho de otro modo: los alumnos con peores resultados relativos en la prueba inicial no sólo no quedaron marginados de la dinámica ascendente del grupo, sino que redujeron de modo muy considerable la distancia que los separaba de los alumnos con mejores resultados (cf.: 3.2.1.10).

Éste fue un factor que propició una mayor interrelación de los alumnos, ya que el intercambio de informaciones y el apoyo mutuo alcanzó mayor fluidez en la medida en que la habilidad en expresión escrita de los miembros de la clase no sólo aumentó, sino que lo hizo en niveles más próximos.

f) Las medias por grupos de ejercicios, que presentan una evolución más matizada, ofrecen, no obstante, una evolución de -49,5 a -1,7; es decir, de 47,8 puntos, lo que significa un 96,5 % de progresión.

En consecuencia, el avance del grupo en su expresión escrita, desde el principio hasta el final de la experiencia, ha sido a todas luces más que considerable.

3.2.1.1 Tablas de resultados de cada una de las secuencias en valores absolutos: aspectos y número de palabras

1ª SECUENCIA (PRUEBA INICIAL):

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	2	1	10	2	2	0	0	1	0	0	2	8	423
CHICA	31	3	30	4	0	0	0	4	8	0	26	0	480
DELGADO	27	2	25	1	2	0	4	1	1	0	11	0	333
DÍAZ	4	2	7	2	2	0	0	4	0	0	3	1	494
FDEZ RGUEZ	12	7	31	8	1	0	0	0	4	0	0	3	360
FDEZ RUIZ	0	2	13	4	1	0	0	2	0	0	3	0	300
GÁMEZ	5	4	10	3	1	0	0	1	5	0	0	8	272
Gª GARCÍA	3	6	19	8	1	0	0	1	8	0	0	0	364
Gª GONZÁLEZ	6	5	20	0	0	0	0	2	0	0	5	0	424
GERMAN	7	2	7	8	3	1	0	1	1	0	1	0	640
GONZÁLEZ	4	3	8	2	0	0	0	4	2	0	4	0	630
JIMÉNEZ	7	3	14	5	1	0	0	5	5	0	0	0	549
LÓPEZ	12	7	11	2	1	0	0	2	6	0	0	0	540
MARISCAL	7	6	5	4	2	0	0	0	5	0	0	8	405
MEDINA	7	2	6	2	3	0	0	2	1	0	7	4	252
MORENO	3	0	6	2	0	0	0	0	5	0	1	0	238
PAULANO	7	2	8	11	1	0	0	1	1	0	0	1	370
PÉREZ	23	2	16	12	5	0	0	2	0	0	1	3	312
PRIETO	22	2	18	0	0	0	0	2	0	0	0	0	450
QUESADA	24	8	17	3	1	0	0	4	4	0	8	9	392
SÁNCHEZ	28	0	6	5	0	0	0	1	2	0	5	6	378

2ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	2	2	5	0	0	2	0	0	0	0	1	0	423
CHICA	4	3	7	0	0	0	0	0	1	0	2	0	333
DELGADO	10	8	20	4	2	0	0	4	6	0	5	0	352
DÍAZ	2	3	1	1	8	0	0	8	0	1	0	1	442
FDEZ RGUEZ	12	0	20	1	2	0	0	0	0	0	0	0	440
FDEZ RUIZ	9	7	19	3	0	0	0	4	1	0	0	0	624
GÁMEZ	9	2	22	5	0	0	0	0	6	1	2	1	451
Gª GARCÍA	7	7	26	5	2	0	0	2	6	1	1	0	603
Gª GONZÁLEZ	2	0	8	2	0	0	0	0	0	0	1	0	259
GERMAN	14	2	17	0	0	0	0	0	3	1	7	0	430
GONZÁLEZ	4	7	19	3	4	1	4	3	1	0	1	6	740
JIMÉNEZ	29	13	20	4	7	0	0	2	11	0	4		858
LÓPEZ	8	10	4	2	3	0	0	3	2	0	6	1	324
MARISCAL	12	4	3	0	0	0	0	3	5	1	16	5	279
MEDINA	2	4	7	2	4	0	0	0	1	0	0	3	154
MORENO	8	0	3	0	0	0	0	5	0	0	13	0	348
PAULANO	7	0	5	2	1	0	0	1	2	3	1	1	320
PÉREZ	10	9	17	2	3	0	0	4	3	0	11	4	198
PRIETO	11	0	15	1	0	0	0	1	0	0	0	2	429
QUESADA	24	7	12	2	2	0	0	3	1	0	10	1	418
SÁNCHEZ	20	2	17	4	0	0	0	1	9	0	2	11	351

3ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	5	0	3	2	0	2	1	0	0	0	0	0	414
CHICA	10	0	6	1	0	0	0	1	0	0	3	1	288
DELGADO	14	6	17	2	1	0	0	0	4	0	1	0	504
DÍAZ	3	2	10	2	1	1	0	2	0	0	2	1	448
FDEZ RGUEZ	7	4	12	0	0	0	0	2	0	0	0	0	460
FDEZ RUIZ	6	2	11	6	0	1	0	2	4	0	2	0	384
GÁMEZ	22	2	20	1	3	0	0	9	6	0	3	0	550
Gª GARCÍA	7	3	20	2	2	0	0	1	9	0	0	0	560
Gª GONZÁLEZ	6	0	7	2	2	0	0	0	1	3	0	0	279
GERMAN	7	4	12	4	1	0	0	4	0	0	0	0	450
GONZÁLEZ	6	3	26	0	4	0	6	9	0	0	2	1	730
JIMÉNEZ	12	5	23	1	4	0	0	8	4	0	4	0	513
LÓPEZ	4	6	13	1	1	0	0	7	0	0	1	1	459
MARISCAL	5	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	288
MEDINA	6	1	8	3	2	0	0	2	4	0	1	0	287
MORENO	3	0	2	0	0	0	0	2	1	0	0	0	312
PAULANO	5	4	9	2	2	0	0	3	3	0	1	0	362
PÉREZ	27	3	32	1	2	0	0	4	3	0	6	6	322
PRIETO	9	4	13	2	0	0	0	1	3	0	1	0	440
QUESADA	14	3	13	1	4	1	1	2	1	0	5		304
SÁNCHEZ	34	5	32	0	0	0	0	0	2	1	5	9	657

4ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	4	0	5	0	0	1	2	1	0	0	0	1	406
CHICA	8	1	6	1	1	0	2	1	0	0	1	0	405
DELGADO	34	8	14	1	0	0	1	1	2	0	0	0	370
DÍAZ	9	0	9	0	0	0	0	2	1	0	1	0	390
FDEZ RGUEZ	7	4	12	0	0	0	0	2	0	0	0	0	468
FDEZ RUIZ	5	1	23	3	0	0	0	3	5	0	2	0	730
GÁMEZ	31	10	16	6	2	0	0	12	0	0	4	0	660
Gª GARCÍA	21	14	15	0	1	0	0	2	0	0	0	0	783
Gª GONZÁLEZ	15	6	12	0	1	0	0	4	5	0	1	0	315
GERMAN	4	5	17	2	1	0	0	2	0	0	1	0	451
GONZÁLEZ	4	4	14	2	0	0	0	5	1	0	2	0	561
JIMÉNEZ	9	3	15	12	6	0	0	9	0	0	0	0	510
LÓPEZ	6	3	19	11	0	0	0	3	2	0	2	0	414
MARISCAL	8	3	15	2	1	0	1	4	4	0	0	0	517
MEDINA	15	7	14	0	0	1	1	2	9	0	14	1	369
MORENO	1	1	6	7	3	1	0	3	0	0	2	0	503
PAULANO	8	3	6	4	1	0	0	3	6	0	1	0	506
PÉREZ	28	12	27	10	4	0	0	3	18	0	6	9	476
PRIETO	6	1	14	2	0	0	2	3	3	0	3	3	369
QUESADA	6	3	22	2	7	0	2	5	0	0	0	0	513
SÁNCHEZ	39	3	30	10	2	0	0	2	0	0	5	15	656

5ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	0	0	8	0	0	2	12	1	1	0	0	0	558
CHICA	12	1	9	2	1	1	0	1	0	0	0	0	410
DELGADO	12	4	12	0	1	0	13	1	2	0	0	0	456
DÍAZ	5	3	31	1	0	0	0	1	1	0	3	0	420
FDEZ RGUEZ	17	4	13	0	2	0	3	1	2	0	0	0	375
FDEZ RUIZ	6	7	15	2	3	0	0	4	1	0	3	1	744
GÁMEZ	33	9	21	4	2	0	1	5	2	0	0	0	682
Gª GARCÍA	2	7	8	13	1	0	1	7	1	0	1	0	531
Gª GONZÁLEZ	11	2	11	0	0	2	4	1	0	0	0	0	520
GERMAN	9	2	9	6	0	0	3	0	2	0	0	0	490
GONZÁLEZ	5	7	19	4	3	0	1	5	0	0	3	0	891
JIMÉNEZ	8	8	16	1	5	0	1	1	2	0	5	1	558
LÓPEZ	10	3	16	4	2	0	0	4	0	0	3	0	603
MARISCAL	9	3	8	3	2	0	0	4	0	0	0	1	570
MEDINA	6	3	15	0	3	0	2	2	3	0	0	0	385
MORENO	1	1	9	2	2	0	2	2	0	0	1	0	312
PAULANO	2	1	5	2	2	1	0	0	5	0	0	0	520
PÉREZ	55	5	50	2	5	0	0	5	1	0	9	8	492
PRIETO	9	3	24	1	6	2	7	3	0	0	2	13	1080
QUESADA	15	4	19	6	1	1	5	7	0	0	2	0	576
SÁNCHEZ	30	0	44	1	2	0	0	4	0	0	4	8	480

6ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	2	0	17	0	0	1	1	0	0	0	2	0	440
CHICA	3	0	8	1	0	0	1	0	0	0	0	0	396
DELGADO	13	4	23	0	0	0	2	1	1	0	0	0	341
DÍAZ	6	3	12	0	0	0	2	0	0	0	0	0	512
FDEZ RGUEZ	33	4	30	0	0	0	0	0	0	0	0	0	455
FDEZ RUIZ	3	3	29	1	0	0	0	1	0	0	0	0	612
GÁMEZ	10	6	16	0	1	0	0	0	0	1	3	0	406
Gª GARCÍA	4	0	11	0	0	0	0	2	1	0	0	0	320
Gª GONZÁLEZ	14	5	36	1	2	0	0	2	0	0	2	0	640
GERMAN	13	1	5	0	0	0	1	1	0	0	0	0	429
GONZÁLEZ	17	6	47	3	0	0	1	5	0	0	5	2	1030
JIMÉNEZ	1	0	13	2	2	0	0	0	0	0	0	0	248
LÓPEZ	6	1	14	1	0	0	0	0	2	0	1	0	480
MARISCAL	1	2	4	4	2	0	0	0	0	0	0	0	360
MEDINA	1	0	6	2	0	0	0	2	0	0	2	0	259
MORENO	0	0	12	1	2	0	3	0	0	0	2	0	414
PAULANO	7	1	13	1	0	1	1	1	0	0	0	0	560
PÉREZ	33	8	33	0	7	0	0	7	0	0	1	0	476
PRIETO	9	3	24	1	6	2	7	3	0	0	2	13	1080
QUESADA	7	5	21	3	6	0	2	0	0	0	0	0	400
SÁNCHEZ	27	2	17	0	0	0	0	2	0	0	0	6	451

7ª SECUENCIA:

	<i>O1</i>	<i>O2</i>	<i>O3</i>	<i>S1</i>	<i>S2</i>	S3	S4	<i>L1</i>	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	<i>A4</i>	N
BERRIOS	0	0	3	0	0	4	5	0	0	0	0	0	392
CHICA	9	4	12	0	2	0	1	0	1	0	3	0	363
DELGADO	9	3	12	3	1	0	4	2	0	0	2	0	374
DÍAZ	14	0	11	0	0	1	2	0	0	0	1	0	495
FDEZ RGUEZ	7	5	8	0	1	0	0	0	0	0	0	0	308
FDEZ RUIZ	8	9	24	1	1	1	0	1	3	0	0	0	840
GÁMEZ	17	1	11	0	0	0	0	2	12	0	2	0	752
Gª GARCÍA	13	3	26	7	0	0	0	1	0	0	1	0	801
Gª GONZÁLEZ	13	24	1	0	0	3	1	0	0	0	3	0	609
GERMAN	15	5	8	3	0	0	0	1	0	0	0	0	624
GONZÁLEZ	8	5	19	1	0	5	6	0	0	0	1	1	960
JIMÉNEZ	4	1	6	0	1	0	3	3	2	0	0	1	378
LÓPEZ	1	1	19	0	1	1	0	1	2	0	2	0	513
MARISCAL	2	1	10	0	1	0	0	0	1	0	0	0	470
MEDINA	4	0	4	0	0	1	1	0	3	0	2	0	441
MORENO	2	0	4	1	0	2	3	1	0	0	3	0	413
PAULANO	4	1	11	1	2	1	0	0	0	0	0	0	424
PÉREZ	29	6	33	2	7	0	0	6	0	0	2	14	416
PRIETO	13	0	0	1	0	3	9	1	0	0	0	0	495
QUESADA	3	4	20	0	1	0	4	1	0	0	3	0	405
SÁNCHEZ	31	2	36	2	0	0	0	1	0	0	10	8	464

8ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	1	0	7	0	1	4	4	0	0	0	0	0	504
CHICA	1	0	6	0	1	2	1	1	7	0	1	0	330
DELGADO	4	1	13	0	0	0	9	2	0	0	0	0	312
DÍAZ	8	0	8	0	0	1	5	1	0	0	1	0	264
FDEZ RGUEZ	24	2	20	2	2	0	0	0	0	0	0	0	399
FDEZ RUIZ	7	1	3	1	2	3	0	1	0	0	0	0	476
GÁMEZ	27	9	25	5	5	0	0	3	8	0	5	2	752
Gª GARCÍA	7	4	18	5	0	0	0	2	0	0	1	0	544
Gª GONZÁLEZ	11	0	9	3	1	3	5	0	0	0	0	0	665
GERMAN	5	3	5	0	1	4	11	0	0	0	0	1	490
GONZÁLEZ	10	2	19	0	0	4	4	0	3	0	4	0	780
JIMÉNEZ	15	4	10	2	2	0	1	2	1	0	4	0	570
LÓPEZ	5	1	6	1	0	1	1	4	0	0	0	0	580
MARISCAL	5	0	2	5	3	1	0	2	1	0	0	0	473
MEDINA	3	0	2	2	1	2	7	1	0	0	0	0	324
MORENO	2	0	3	1	0	5	5	0	0	0	0	0	310
PAULANO	2	2	9	0	0	0	4	0	4	0	8	0	440
PÉREZ	4	4	19	2	3	0	0	3	0	0	0	0	420
PRIETO	4	0	14	0	1	2	6	1	0	0	4	0	513
QUESADA	8	5	21	2	0	0	4	3	1	0	1	0	420
SÁNCHEZ	23	6	31	2	2	0	0	2	2	0	7	7	549

9ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	0	0	3	0	0	7	7	0	0	0	0	2	488
CHICA	6	2	4	0	0	2	0	1	0	0	3	0	330
DELGADO	9	1	6	0	0	1	10	2	12	0	1	0	440
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	13	1	11	1	1	2	0	0	0	0	0	0	320
FDEZ RUIZ	2	2	16	0	0	1	2	1	0	0	0	0	721
GÁMEZ	21	4	16	0	1	0	0	0	1	0	0	0	366
Gª GARCÍA	3	2	11	2	0	1	0	1	0	0	0	0	495
Gª GONZÁLEZ	9	0	2	1	0	12	8	1	0	0	0	0	747
GERMÁN	15	5	8	3	0	0	0	1	0	0	0	0	624
GONZÁLEZ	4	6	17	0	2	4	5	2	0	0	5	0	850
JIMÉNEZ	8	4	6	2	2	5	5	1	25	0	1	0	740
LÓPEZ	1	1	2	0	2	4	2	2	0	0	0	0	468
MARISCAL	2	0	2	2	0	4	2	0	0	0	0	0	320
MEDINA	9	0	15	0	0	0	2	2	7	1	2	0	342
MORENO	0	0	5	0	0	2	7	0	0	0	0	0	336
PAULANO	9	1	11	1	1	1	6	2	0	0	0	0	516
PÉREZ	6	0	14	8	2	0	1	1	1	0	1	0	495
PRIETO	3	1	6	3	2	2	3	1	0	0	3	0	590
QUESADA	4	3	12	1	4	0	5	0	0	0	1	0	404
SÁNCHEZ	7	2	14	0	2	0	0	0	5	0	5	7	520

10ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	1	0	7	0	0	8	10	0	0	0	1	0	748
CHICA	2	0	2	3	0	1	1	0	0	0	3	0	306
DELGADO	7	2	21	1	0	0	6	0	0	0	2	0	440
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	16	1	14	2	3	1	0	1	0	0	0	0	390
FDEZ RUIZ	5	8	11	3	1	4	3	1	0	0	1	0	915
GÁMEZ	8	7	8	2	2	0	0	2	3	0	0	0	360
Gª GARCÍA	5	7	23	1	0	1	1	2	0	0	0	0	552
Gª GONZÁLEZ	5	1	4	0	0	6	7	0	0	0	0	0	742
GERMÁN	6	1	6	0	1	4	13	0	0	0	0	0	408
GONZÁLEZ	10	2	12	3	0	4	13	2	0	0	1	5	720
JIMÉNEZ	7	3	0	0	0	1	10	2	21	0	2	0	567
LÓPEZ	7	1	6	0	0	3	2	2	3	0	3	0	580
MARISCAL	0	2	1	0	1	0	0	2	1	0	0	0	341
MEDINA	2	1	2	0	0	4	9	0	0	0	2	0	330
MORENO	1	0	3	0	0	3	5	0	0	0	0	0	342
PAULANO	7	0	4	1	1	1	5	0	0	0	0	0	468
PÉREZ	6	6	19	1	2	0	0	1	1	0	2	0	420
PRIETO	11	0	24	0	2	0	1	6	0	0	0	0	504
QUESADA	5	5	11	2	3	0	4	0	0	0	0	1	430
SÁNCHEZ	8	1	6	6	0	0	2	0	0	0	0	9	376

11ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	0	0	4	2	0	11	20	0	0	0	0	0	792
CHICA	4	2	2	0	0	1	0	1	0	0	6	1	243
DELGADO	5	1	8	0	0	2	7	1	0	0	0	0	310
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	13	1	15	3	1	1	0	0	1	0	0	0	383
FDEZ RUIZ	7	8	7	0	1	10	6	4	1	0	1	0	1480
GÁMEZ	11	4	8	0	1	0	0	0	0	0	1	0	351
Gª GARCÍA	1	2	4	0	0	2	0	0	1	0	0	0	432
Gª GONZÁLEZ	5	0	4	0	0	7	8	0	0	0	0	0	680
GERMÁN	3	5	5	1	0	9	17	1	0	0	0	1	460
GONZÁLEZ	5	3	15	2	0	3	6	2	1	0	2	8	738
JIMÉNEZ	1	3	8	0	6	3	9	1	11	0	1	0	640
LÓPEZ	11	6	13	7	1	4	7	6	2	0	0	0	1240
MARISCAL	4	1	4	0	2	4	2	2	2	0	0	0	495
MEDINA	1	2	8	0	0	3	4	2	1	0	0	0	336
MORENO	1	0	1	2	0	2	9	0	1	0	0	0	534
PAULANO	3	3	3		1	3	9	2	0	0	0	0	552
PÉREZ	3	4	8	0	4	0	2	1	2	0	0	0	336
PRIETO	4	1	10	1	1	1	7	0	7	0	0	1	400
QUESADA	11	6	15	0	0	2	14	4	0	0	0	0	550
SÁNCHEZ	13	1	7	0	0	3	3	1	1	0	0	0	540

12ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	1	0	6	1	0	17	13	1	1	0	0	0	1116
CHICA	5	1	3	0	0	4	2	0	0	0	1	0	335
DELGADO	8	2	11	3	1	3	6	1	2	0	1	0	385
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	5	1	2	0	0	2	12	2	1	0	1	0	390
FDEZ RUIZ	3	9	11	1	1	5	1	3	0	0	0	0	1015
GÁMEZ	8	5	15	2	2	0	2	3	1	0	1	0	580
Gª GARCÍA	3	2	13	3	2	0	0	7	0	0	0	0	413
Gª GONZÁLEZ	1	1	4	0	0	7	7	0	0	0	0	0	588
GERMÁN	2	4	1	0	2	9	13	0	0	0	0	0	440
GONZÁLEZ	3	0	11	4	3	6	8	0	1	0	0	1	954
JIMÉNEZ	2	5	7	1	4	3	10	4	0	0	0	5	711
LÓPEZ	3	1	13	6	3	5	8	1	0	0	0	0	960
MARISCAL	1	1	1	2	0	1	9	0	4	0	1	0	825
MEDINA	1	0	1	2	0	6	2	3	0	0	0	0	462
MORENO	1	0	2	1	1	8	11	1	0	0	0	0	552
PAULANO	0	2	0	0	0	9	7	1	0	0	1	0	480
PÉREZ	5	2	9	2	1	0	1	1	0	0	0	1	420
PRIETO	3	1	1	0	0	11	4	0	1	0	2	0	496
QUESADA	5	4	21	3	5	8	13	1	0	0	2	0	672
SÁNCHEZ	19	1	13	1	0	0	2	1	1	0	0	0	369

13ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	4	1	4	0	0	15	23	0	0	0	1	0	999
CHICA	1	0	3	0	1	4	4	0	0	0	7	0	594
DELGADO	1	0	3	0	1	7	9	2	0	0	0	0	225
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	8	0	3	5	2	4	6	0	1	0	0	0	440
FDEZ RUIZ	12	3	10	0	1	2	6	0	0	0	0	0	1240
GÁMEZ	13	2	10	0	0	0	7	1	0	0	0	0	360
Gª GARCÍA	4	1	4	0	3	2	0	1	0	0	0	0	344
Gª GONZÁLEZ	3	0	3	0	0	14	11	1	0	0	0	0	832
GERMÁN	5	0	4	1	1	3	8	0	0	0	0	0	405
GONZÁLEZ	4	5	13	1	2	9	11	2	0	0	0	5	783
JIMÉNEZ	3	1	13	7	3	13	15	1	1	0	0	2	712
LÓPEZ	2	1	10	0	1	8	16	1	0	0	0	0	648
MARISCAL	1	1	1	1	1	2	5	2	0	0	0	0	441
MEDINA	7	0	3	0	0	3	4	1	0	0	2	0	384
MORENO	1	0	6	0	2	14	10	2	0	0	0	2	708
PAULANO	2	0	7	1	0	4	6	0	0	0	5	0	492
PÉREZ	8	6	11	2	2	1	4	5	1	0	0	3	390
PRIETO	1	0	0	0	1	6	10	0	0	0	0	0	580
QUESADA	10	10	7	4	3	6	8	0	0	0	0	0	612
SÁNCHEZ	15	1	19	1	1	1	2	0	1	0	1	0	516

14ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	0	0	5	0	1	23	23	1	1	0	0	0	1040
CHICA	2	1	1	0	0	4	6	0	1	0	1	0	510
DELGADO	2	3	5	0	0	8	16	1	0	0	0	0	360
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	8	2	15	10	0	2	5	0	0	0	0	0	375
FDEZ RUIZ	2	3	6	1	1	8	3	1	2	0	0	0	936
GÁMEZ	6	4	15	0	0	1	4	3	0	0	0	0	424
Gª GARCÍA	5	2	17	3	1	4	0	4	0	0	1	1	630
Gª GONZÁLEZ	1	1	4	0	0	15	12	3	0	0	0	0	808
GERMÁN	3	0	3	1	0	2	9	0	0	0	0	0	486
GONZÁLEZ	2	4	12	0	2	10	10	0	0	0	0	0	684
JIMÉNEZ	6	2	7	1	1	6	17	1	1	0	0	4	600
LÓPEZ	5	1	10	0		8	10	1	0	0	0	0	960
MARISCAL	3	0	2	3	1	2	2	5	0	0	1	1	495
MEDINA	2	3	9	1	3	2	3	1	5	0	0	0	357
MORENO	0	0	12	1	2	5	6	2	1	0	0	0	623
PAULANO	1	1	4	0	1	5	10	0	0	0	0	0	506
PÉREZ	4	4	12	2	5	3	7	4	1	0	0	0	429
PRIETO	3	0	3	0	0	9	5	1	0	0	0	0	580
QUESADA	7	0	4	1	0	2	6	0	0	0	0	2	400
SÁNCHEZ	6	1	17	1	1	3	1	0	0	0	0	0	288

15ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	0	0	3	0	0	14	15	0	0	0	0	0	1089
CHICA	1	0	0	2	0	9	10	0	0	0	4	0	558
DELGADO	5	2	13	1	1	6	14	0	0	0	0	0	308
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	23	1	19	0	0	5	5	1	0	0	0	0	485
FDEZ RUIZ	0	5	7	0	0	10	13	1	0	0	1	0	624
GÁMEZ	12	4	15	1	0	3	0	3	0	0	0	0	480
Gª GARCÍA	2	0	4	0	0	4	5	0	0	0	1	0	512
Gª GONZÁLEZ	2	0	2	0	0	12	8	0	0	0	0	0	783
GERMÁN	2	1	1	0	0	7	11	0	0	0	0	0	376
GONZÁLEZ	2	2	7	0	0	8	15	0	0	0	5	0	592
JIMÉNEZ	7	0	6	5	2	7	14	0	1	0	0	0	616
LÓPEZ	0	2	8	1	0	9	13	0	0	0	1	0	990
MARISCAL	0	0	1	0	0	4	2	0	0	0	0	0	310
MEDINA	7	3	15	0	2	4	3	1	0	0	2	0	366
MORENO	0	2	5	0	0	6	12	0	0	0	11	0	616
PAULANO	1	1	3	0	0	6	11	0	0	0	0	0	480
PÉREZ													
PRIETO	3	0	3	0	0	6	3	0	0	0	0	0	351
QUESADA	18	8	3	0	4	6	8	2	0	0	0	0	675
SÁNCHEZ	3	1	9	0	1	3	2	3	1	0	0	0	420

16ª: SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	0	0	2	0	1	24	24	0	0	0	1	0	1280
CHICA	2	2	11	0	0	12	4	0	0	0	3	0	570
DELGADO													
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	3	3	6	0	0	5	7	0	0	0	0	0	306
FDEZ RUIZ	0	0	2	0	0	14	9	1	0	0	1	0	595
GÁMEZ	10	0	14	0	0	8	14	4	0	0	0	0	808
Gª GARCÍA	5	4	12	2	2	3	8	1	1	0	0	0	592
Gª GONZÁLEZ	2	0	4	0	1	15	17	0	0	0	0	0	1260
GERMÁN													
GONZÁLEZ	5	5	3	0	2	12	19	1	0	0	0	0	612
JIMÉNEZ	5	3	7	1	2	8	16	3	0	0	0	0	684
LÓPEZ	2	1	9	0	0	3	11	0	0	0	1	0	920
MARISCAL	0	0	4	0	2	12	19	0	0	0	0	0	500
MEDINA	1	2	4	0	0	9	7	0	0	0	1	0	497
MORENO	2	0	4	0	0	11	10	0	0	0	0	0	584
PAULANO	1	0	5	0	0	6	9	0	0	0	0	0	444
PÉREZ													
PRIETO	7	0	7	0	0	7	4	0	0	0	0	0	774
QUESADA	2	0	1	0	1	9	15	0	0	0	0	0	430
SÁNCHEZ	3	0	4	1	0	8	4	1	0	0	0	1	400

3.2.1.2 Tablas de resultados de cada secuencia en valores relativos: aspectos y notas

1ª SECUENCIA (PRUEBA INICIAL):

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	2,3	1,1	11,8	2,3	2,3	0	0	1,1	0	0	2,3	9,4	-32,6
CHICA	32	3,1	31,2	4,1	0	0	0	4,1	8,3	0	27	0	-110
DELGADO	40	3	37,5	1,5	3	0	6	1,5	1,5	0	16,5	0	-98,5
DÍAZ	4	2	7	2	2	0	0	4	0	0	3	1	-25
FDEZ RGUEZ	16,6	9,7	43	11	1,3	0	0	0	5,5	0	0	4,1	-91,2
FDEZ RUIZ	0	3,3	21,6	6,6	1,6	0	0	3,3	0	0	4,9	0	-41,3
GÁMEZ	9,1	7,3	18,3	5,5	1,8	0	0	1,8	9,1	0	0	15	-67,6
G^a GARCÍA	4,1	8,2	26	11	1,3	0	0	1,3	11	0	0	0	-62,7
G^a GONZÁLEZ	7	5,8	23,5	0	0	0	0	2,3	0	0	3,5	0	-42,1
GERMÁN	5,4	1,5	5,4	6,2	2,3	1	0	0,7	0,7	0	0,7	0	-22,9
GONZÁLEZ	3,1	2,3	6,3	1,5	0	0	0	3,1	1,5	0	3,1	0	-20,9
JIMÉNEZ	6,3	2,7	12,7	4,5	0,9	0	0	4,5	4,5	0	0	0	-36,1
LÓPEZ	11,1	6,4	10,1	1,8	0,9	0	0	1,8	5,5	0	0	0	-37,6
MARISCAL	8,6	7,4	6,1	4,9	2,4	0	0	0	6,1	0	0	4,9	-40,4
MEDINA	13,8	3,9	11,9	3,9	5,9	0	0	3,9	1,9	0	13,8	7,9	-66,9
MORENO	6,3	0	12,6	4,2	0	0	0	0	11	0	2,1	0	-35,7
PAULANO	9,4	2,7	10,8	15	1,3	0	0	1,3	1,3	0	0	1,3	-42,9
PÉREZ	36,8	3,2	25,6	19	8	0	0	3,2	0	0	1,6	4,8	-102,4
PRIETO	24,4	2,2	19,9	0	0	0	0	2,2	0	0	0	0	-48,7
QUESADA	30,6	10	21,6	3,8	1,2	0	0	5,1	5,1	0	10,2	11	-99,2
SÁNCHEZ	37	0	7,9	6,6	0	0	0	1,3	2,6	0	6,6	7,9	-69,9
promedio	14,7	4,1	17,7	5,5	1,7	0	0	2,2	3,6	0	4,5	3,2	-56,9

2ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	2,3	2,3	5,9	0	0	2,3	0	0	0	0	1,1	0	-9,3
CHICA	6	4,5	10,5	0	0	0	0	0	1,5	0	3	0	-25,5
DELGADO	14,2	11,3	28,4	5,6	2,8	0	0	5,6	8,5	0	7,1	0	-83,5
DÍAZ	2,2	3,3	1,1	1,1	9	0	0	9	0	1,1	0	1,1	-27,9
FDEZ RGUEZ	13,5	0	22,6	1,1	2,2	0	0	0	0	0	0	0	-39,4
FDEZ RUIZ	7,2	5,6	17,1	2,4	0	0	0	3,2	0,8	0	0	0	-36,3
GÁMEZ	9,9	2,2	24,2	5,5	0	0	0	0	6,6	1,1	2,2	1,1	-52,8
Gª GARCÍA	5,7	5,7	21,3	4,1	1,6	0	0	1,6	4,8	0,8	0,8	0	-46,4
Gª GONZÁLEZ	3,8	0	15,2	3,8	0	0	0	0	0	0	1,9	0	-24,7
GERMÁN	16,2	2,3	19,7	0	0	0	0	0	3,4	1,1	8,1	0	-50,8
GONZÁLEZ	2,6	4,6	12,7	2	2,6	0,6	2,6	2	0,6	0	0,6	4	-28,5
JIMÉNEZ	16,8	7,5	11,6	2,3	4	0	0	1,1	6,3	0	2,3	0	-51,9
LÓPEZ	12	15,4	6,1	3	5	0	0	5	3	0	9	1,5	-60
MARISCAL	21,4	7,1	5,3	0	0	0	0	5,3	8,9	1,7	28,6	8,9	-87,2
MEDINA	6,5	13	22,6	6,4	13	0	0	0	3,2	0	0	9,7	-74,4
MORENO	11,4	0	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-15,6
PAULANO	10,9	0	7,8	3,1	1,5	0	0	1,5	3,1	4,6	1,5	1,5	-35,5
PÉREZ	25,2	22,6	42,8	5,4	7,5	0	0	10	7,5	0	27,7	10	-158,7
PRIETO	12,7	0	17,4	1,1	0	0	0	1,1	0	0	0	2	-34,3
QUESADA	28,5	8,3	14,2	2,3	2,3	0	0	3,5	1,1	0	11,9	1,1	-73,2
SÁNCHEZ	28,4	2,8	24,1	5,6	0	0	0	1,4	12,7	0	2,8	15,6	-93,4
promedio	12,3	5,6	15,9	2,6	2,4	0,1	0,1	2,4	3,4	0,5	5,1	2,6	-52,8

3ª SECUENCIA.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	6	0	3,6	2,4	0	2,4	1,2	0	0	0	0	0	-8,4
CHICA	17,3	0	10,3	1,7	0	0	0	1,7	0	0	5,1	1,7	-37,8
DELGADO	13,8	5,9	16,8	1,9	0,9	0	0	0	3,9	0	0	0,9	-44,1
DÍAZ	3,3	2,2	11,1	2,2	1,1	1,1	0	2,2	0	0	2,2	1,1	-24,3
FDEZ RGUEZ	7,5	4,3	12,9	0	0	0	0	2,1	0	0	0	0	-26,8
FDEZ RUIZ	7,8	2,6	14,3	7,8	0	1,3	0	2,6	5,2	0	2,6	0	-41,6
GÁMEZ	19,8	1,8	18	0,9	2,7	0	0	8,1	5,4	0	2,7	0	-59,4
Gª GARCÍA	6,2	2,6	17,8	1,7	1,7	0	0	0,8	8	0	0	0	-38,8
Gª GONZÁLEZ	10,7	0	12,5	3,5	3,5	0	0	0	1,7	5,3	0	0	-37,2
GERMÁN	7,7	4,4	13,3	4,4	1,1	0	0	4,4	0	0	0	0	-35,3
GONZÁLEZ	4	2	17,6	0	2,7	0	4	6	0	0	1,3	0,6	-30,2
JIMÉNEZ	11,6	4,8	22,3	0,9	3,8	0	0	7,7	3,8	0	3,8	0	-58,7
LÓPEZ	4,3	6,4	14	1	1	0	0	7,5	0	0	1	1	-36,2
MARISCAL	8,6	0	6,9	1,7	0	0	0	0	0	0	0	0	-17,2
MEDINA	10,4	1,7	13,9	5,2	3,4	0	0	3,4	6,9	0	1,7	0	-46,6
MORENO	4,8	0	3,2	0	0	0	0	3,2	1,6	0	0	0	-12,8
PAULANO	6,9	5,5	12,4	2,7	2,7	0	0	4,1	4,1	0	1,3	0	-39,7
PÉREZ	41,9	4,6	49,6	1,5	3,1	0	0	6,2	4,6	0	9,3	9,3	-130,1
PRIETO	12,4	5,5	17,9	2,7	0	0	0	1,3	4,1	0	1,3	0	-45,2
QUESADA	22,9	4,9	2,3	1,6	6,5	1,6	1,6	3,2	1,6	0	8,2	0	-48
SÁNCHEZ	25,8	3,8	24,3	0	0	0	0	0	1,5	0,7	3,8	6,8	-66,7
promedio	12,1	3	15	2	1,6	0,3	0,3	3	2,5	0,2	2,1	1,2	-42,1

4ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	4,9	0	6,1	0	0	1,2	2,4	1,2	0	0	0	1,2	-9,8
CHICA	9,8	1,2	7,4	1,2	1,2	0	2,4	1,2	0	0	1,2	0	-20,8
DELGADO	45,9	10,8	18,9	1,3	0	0	1,3	1,3	2,7	0	0	0	-79,6
DÍAZ	11,5	0	11,5	0	0	0	0	2,5	1,2	0	1,2	0	-27,9
FDEZ RGUEZ	7,4	4,2	12,8	0	0	0	0	2,1	0	0	0	0	-26,5
FDEZ RUIZ	3,4	0,6	15,7	2	0	0	0	2	3,4	0	1,3	0	-28,4
GÁMEZ	23,4	7,5	12,1	4,5	1,5	0	0	9	0	0	3	0	-61
Gª GARCÍA	13,4	8,9	9,5	0	0,6	0	0	1,2	0	0	0	0	-33,6
Gª GONZÁLEZ	23,8	9,5	19	0	1,5	0	0	6,3	7,9	0	1,5	0	-69,5
GERMÁN	4,4	5,5	18,8	2,2	1,1	0	0	2,2	0	0	1,1	0	-35,3
GONZÁLEZ	3,5	3,5	12,4	1,7	0	0	0	4,4	0,8	0	1,7	0	-28
JIMÉNEZ	8,8	2,9	14,7	11,7	5,8	0	0	8,8	0	0	0	0	-52,7
LÓPEZ	7,2	3,6	22,9	13,2	0	0	0	3,6	2,4	0	2,4	0	-55,3
MARISCAL	7,7	2,9	14,5	1,9	0,9	0	0,9	3,8	3,8	0	0	0	-34,6
MEDINA	20,3	9,4	18,9	0	0	1,3	1,3	2,7	12,1	0	18,9	1,3	-81
MORENO	0,9	0,9	5,9	6,9	2,9	0,9	0	2,9	0	0	1,9	0	-21,4
PAULANO	7,9	2,9	5,9	3,9	0,9	0	0	2,9	5,9	0	0,9	0	-31,2
PÉREZ	29,4	12,6	28,3	10,5	4,2	0	0	3,1	18,9	0	6,3	9,4	-122,7
PRIETO	8,1	1,3	18,9	2,7	0	0	2,7	4	4	0	4	4	-44,3
QUESADA	5,8	2,9	21,4	1,9	6,8	0	1,9	4,8	0	0	0	0	-41,7
SÁNCHEZ	29,7	2,2	22,8	7,6	1,5	0	0	1,5	0	0	4,5	13,7	-83,5
promedio	13,2	4,4	15,2	3,4	1,3	0,2	0,6	3,4	3	0	2,3	1,4	-47

5ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	0	0	7,1	0	0	1,7	11	0,8	0,8	0	0	0	4,3
CHICA	14,6	1,2	10,9	2,4	1,2	1,2	0	1,2	0	0	0	0	-30,3
DELGADO	13,1	4,3	13,1	0	1	0	14	0	1	2,1	0	0	-20,8
DÍAZ	5,9	3,5	36,9	1,1	0	0	0	1,1	1,1	0	3,5	0	-53,1
FDEZ RGUEZ	22,6	5,3	17,3	0	2,6	0	3,9	1,3	2,6	0	0	0	-47,8
FDEZ RUIZ	4	4,7	10	1,3	2	0	0	2,6	0,6	0	2	0,6	-27,8
GÁMEZ	24,1	6,5	15,3	2,9	1,4	0	0,7	3,6	1,4	0	0	0	-54,5
Gª GARCÍA	1,8	6,5	7,5	12,2	0,9	0	0,9	6,5	0,9	0	0,9	0	-36,3
Gª GONZÁLEZ	10,5	1,9	10,5	0	0	1,9	3,8	0,9	0	0	0	0	-18,1
GERMÁN	9,1	2	9,1	6,1	0	0	3,1	0	2	0	0	0	-25,4
GONZÁLEZ	2,8	3,9	10,6	2,2	1,6	0	0,5	2,8	0	0	1,6	0	-25
JIMÉNEZ	7,1	7,1	14,3	0,8	4,4	0	0,8	0,8	1,7	0	4,4	0,8	-40,6
LÓPEZ	8,2	2,4	13,2	3,3	1,6	0	0	3,3	0	0	2,4	0	-34,4
MARISCAL	7,8	2,6	7	2,6	1,7	0	0	3,5	0	0	0	0,8	-26
MEDINA	7,7	3,8	19,4	0	3,8	0	2,5	2,5	3,8	0	0	0	-38,5
MORENO	1,6	1,6	14,4	3,2	3,2	0	3,2	3,2	0	0	1,6	0	-25,6
PAULANO	1,9	0,9	4,8	1,9	1,9	0,9	0	0	4,8	0	0	0	-15,3
PÉREZ	55,8	5	50,8	2	5	0	0	5	1	0	9,1	8,1	-141,8
PRIETO	4,1	1,3	11,1	0,4	2,7	0,9	3,2	1,3	0	0	0,9	6	-23,7
QUESADA	13	3,4	16,4	5,2	0,8	0,8	4,3	6	0	0	1,7	0	-41,4
SÁNCHEZ	3,2	0	45,8	1	2	0	0	4,1	0	0	4,1	8,3	-68,5
promedio	10,5	3,3	16,8	2,1	1,8	0,4	2,4	2,5	0,9	0,1	1,6	1,1	-38,2

6ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	2,2	0	19,3	0	0	1,1	1,1	0	0	0	2,2	0	-21,5
CHICA	3,7	0	10,1	1,2	0	0	1,2	0	0	0	0	0	-13,8
DELGADO	19	5,8	33,7	0	0	0	2,9	1,4	1,4	0	0	0	-58,4
DÍAZ	5,8	2,9	11,7	0	0	0	1,9	0	0	0	0	0	-18,5
FDEZ RGUEZ	36,2	4,3	32,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-73,4
FDEZ RUIZ	2,4	2,4	23,6	0,8	0	0	0	0,8	0	0	0	0	-30
GÁMEZ	12,3	7,3	19,7	0	1,2	0	0	0	0	1,2	3,6	0	-45,3
Gª GARCÍA	6,2	0	17,1	0	0	0	0	3,1	1,5	0	0	0	-27,9
Gª GONZÁLEZ	10,9	3,9	28,1	0,7	1,5	0	0	1,5	0	0	1,5	0	-48,1
GERMÁN	15,1	1,1	17,4	0	0	0	1,1	1,1	0	0	0	0	-33,6
GONZÁLEZ	8,2	2,9	22,8	1,4	0	0	0,4	2,4	0	0	2,4	0,9	-40,6
JIMÉNEZ	2	0	26,2	4	4	0	0	0	0	0	0	0	-36,2
LÓPEZ	6,2	1	14,5	1	0	0	0	0	2	0	1	0	-25,7
MARISCAL	1,3	2,7	5,5	5,5	2,7	0	0	0	0	0	0	0	-17,7
MEDINA	1,9	0	11,5	3,8	0	0	0	3,8	3,8	0	3,8	0	-28,6
MORENO	0	0	14,4	1,2	2,4	0	3,6	0	0	0	2,4	0	-16,8
PAULANO	6,2	0,8	11,6	0,8	0	0,8	0,8	0,8	0	0	0	0	-18,6
PÉREZ	34,6	8,4	34,6	0	7,3	0	0	7,3	0	0	1	0	-93,2
PRIETO	4,1	1,3	11,1	0,4	2,7	0,9	3,2	1,3	0	0	0,9	6	-23,7
QUESADA	8,7	6,2	26,2	3,7	7,5	0	2,5	0	0	0	0	0	-49,8
SÁNCHEZ	29,9	2,2	18,8	0	0	0	0	2,2	0	0	0	6,6	-59,7
promedio	10,3	2,5	19,5	1,2	1,4	0,1	0,9	1,2	0,4	0,1	0,9	0,6	-37,2

7ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	NOTA
BERRIOS	0	0	3,8	0	0	5,1	6,3	0	0	0	0	0	7,6
CHICA	12,3	5,5	16,5	0	2,7	0	1,3	0	1,3	0	4,1	0	-41,1
DELGADO	12	4	16	4	1,3	0	5,3	2,6	0	0	2,6	0	-37,2
DÍAZ	14,1	0	11,1	0	0	1	2	0	0	0	1	0	-23,2
FDEZ RGUEZ	11,3	8,1	12,9	0	1,6	0	0	0	0	0	0	0	-33,9
FDEZ RUIZ	4,4	5	13,4	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1,6	0	0	0	-25,4
GÁMEZ	11,3	0,6	7,3	0	0	0	0	1,3	7,9	0	1,3	0	-29,7
Gª GARCÍA	8,1	1,8	16,2	4,3	0	0	0	0,6	0	0	0,6	0	-31,6
Gª GONZÁLEZ	10,6	19,7	0,8	0	0	2,4	0,8	0	0	0	2,4	0	-30,3
GERMÁN	12	4	6,4	2,4	0	0	0	0,8	0	0	0	0	-25,6
GONZÁLEZ	4,1	2,6	9,8	0,5	0	2,6	3,1	0	0	0	0,5	0,5	-12,3
JIMÉNEZ	5,2	1,3	7,9	0	1,3	0	3,9	3,9	2,6	0	0	1,3	-19,6
LÓPEZ	0,9	0,9	18,5	0	0,9	0,9	0	0,9	1,9	0	1,9	0	-25
MARISCAL	1,8	0,9	9,4	0	0,9	0	0	0	0,9	0	0	0	-13,9
MEDINA	4,5	0	4,5	0	0	1,1	1,1	0	3,4	0	2,2	0	-12,6
MORENO	2,4	0	4,8	1,2	0	2,4	3,6	1,2	0	0	3,6	0	-7,2
PAULANO	4,7	1,1	12,9	1,1	2,3	1,1	0	0	0	0	0	0	-21
PÉREZ	34,8	7,2	39,6	2,4	8,4	0	0	7,2	0	0	2,4	16,8	-118,8
PRIETO	13,1	0	0	1	0	3	9	1	0	0	0	0	-3,1
QUESADA	3,7	4,9	24,6	0	1,2	0	4,9	1,2	0	0	3,7	0	-34,4
SÁNCHEZ	33,4	2,1	38,7	2,1	0	0	0	1	0	0	10,7	8,6	-96,6
promedio	9,7	3,3	13,1	0,9	1	0,9	1,9	1	0,9	0	1,7	1,3	-30,2

8ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	0,9	0	6,9	0	0,9	3,9	3,9	0	0	0	0	0	-0,9
CHICA	1,5	0	9	0	1,5	3	1,5	1,5	10,6	0	1,5	0	-21,1
DELGADO	6,4	1,6	20,8	0	0	0	14	3,2	0	0	0	0	-18,4
DÍAZ	15,1	0	15,1	0	0	1,8	9,4	1,8	0	0	1,8	0	-22,6
FDEZ RGUEZ	30	2,5	25	2,5	2,5	0	0	0	0	0	0	0	-62,5
FDEZ RUIZ	7,3	1	3,1	1	2,1	3,1	0	1	0	0	0	0	-12,4
GÁMEZ	17,9	5,9	16,6	3,3	3,3	0	0	1,9	5,3	0	1,9	1,3	-57,4
Gª GARCÍA	6,4	3,6	16,5	4,5	0	0	0	1,8	0	0	0,9	0	-33,7
Gª GONZÁLEZ	8,2	0	6,7	2,2	0,7	2,2	3,7	0	0	0	0	0	-11,9
GERMÁN	5,1	3	5,1	0	1	4	11	0	0	0	0	1	-0,4
GONZÁLEZ	6,4	1,2	12,1	0	0	2,5	2,5	0	1,9	0	2,5	0	-19,1
JIMÉNEZ	13,1	3,5	8,7	1,7	1,7	0	0,8	1,7	0,8	0	3,5	0	-33,9
LÓPEZ	4,3	0,8	5,1	0,8	0	0,8	0,8	3,4	0	0	0	0	-12,8
MARISCAL	5,2	0	2,1	5,2	3,1	1	0	2,1	0	0	0	0	-16,7
MEDINA	4,6	0	3	3	1,5	3	11	1,5	0	0	0	0	0,6
MORENO	3,2	0	4,8	1,6	0	8	8	0	0	0	0	0	6,4
PAULANO	2,2	2,2	10,2	0	0	0	4,5	0	4,5	0	9	0	-23,6
PÉREZ	4,7	4,7	22,6	2,3	3,5	0	0	3,5	0	0	0	0	-41,3
PRIETO	3,8	0	13,6	0	0,9	1,9	5,8	0,9	0	0	3,8	0	-15,3
QUESADA	9,5	5,9	24,9	2,3	0	0	4,7	3,5	1,1	0	1,1	0	-43,6
SÁNCHEZ	20,9	5,4	28,2	1,8	1,8	0	0	1,8	1,8	0	6,3	6,3	-74,3
promedio	8,4	1,9	12,4	1,5	1,1	1,7	3,9	1,4	1,2	0	1,5	0,4	-24,5

9ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	0	0	3	0	0	7,1	7,1	0	0	0	0	2	9,2
CHICA	9	3	6	0	0	3	0	1,5	0	0	4,5	0	-21
DELGADO	10,2	1,1	6,8	0	0	1,1	11	2,2	13,6	0	1,1	0	-25,2
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	20,3	1,5	17,1	1,5	1,5	3,1	0	0	0	0	0	0	-38,8
FDEZ RUIZ	1,3	1,3	11	0	0	0,6	1,3	0,6	0	0	0	0	-12,3
GÁMEZ	28,6	5,4	21,8	0	1,3	0	0	0	1,3	0	0	0	-58,4
Gª GARCÍA	3	2	11,1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	-18,1
Gª GONZÁLEZ	6	0	1,3	0,6	0	8	5,3	0,6	0	0	0	0	4,8
GERMÁN	12	4	6,4	2,4	0	0	0	0,8	0	0	0	0	-25,6
GONZÁLEZ	2,3	3,5	9,9	0	1,1	2,3	2,9	1,1	0	0	2,9	0	-15,6
JIMÉNEZ	5,4	2,7	4	1,3	1,3	3,3	3,3	0,6	16,8	0	0,6	0	-26,1
LÓPEZ	1	1	2,1	0	2,1	4,2	2,1	2,1	0	0	0	0	-2
MARISCAL	3,1	0	3,1	3,1	0	6,2	3,1	0	0	0	0	0	0
MEDINA	13,1	0	21,9	0	0	0	2,9	2,9	10,2	1,4	2,9	0	-49,5
MORENO	0	0	7,4	0	0	2,9	10	0	0	0	0	0	5,5
PAULANO	8,7	0,9	10,6	0,9	0,9	0,9	5,8	1,9	0	0	0	0	-17,2
PÉREZ	6	0	14,1	8	2	0	1	1	1	0	1	0	-32,1
PRIETO	2,5	0,8	5	2,5	1,6	1,6	2,5	0,8	0	0	2,5	0	-11,6
QUESADA	4,9	3,7	14,8	1,2	4,9	0	6,1	0	0	0	1,2	0	-24,6
SÁNCHEZ	6,7	1,9	13,4	0	1,9	0	0	0	4,8	0	4,8	6,7	-40,2
promedio	7,2	1,6	9,5	1,1	0,9	2,3	3,3	0,8	2,3	0	1	0,4	19,6

10ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
BERRIOS	0,6	0	4,6	0	0	5,3	6,6	0	0	0	0,6	0	6,1
CHICA	3,2	0	3,2	4,9	0	1,6	1,6	0	0	0	4,9	0	-13
DELGADO	7,9	2,2	23,8	1,1	0	0	6,8	0	0	0	2,2	0	-30,4
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	20,5	1,2	17,9	2,5	3,8	1,2	0	1,2	0	0	0	0	-45,9
FDEZ RUIZ	2,7	4,3	6	1,6	0,5	2,1	1,6	0,5	0	0	0,5	0	-12,4
GÁMEZ	11,1	9,7	11,1	2,7	2,7	0	0	2,7	4,1	0	0	0	-44,1
Gª GARCÍA	4,5	6,3	20,8	0,9	0	0,9	0,9	1,8	0	0	0	0	-32,5
Gª GONZÁLEZ	3,3	0,6	2,6	0	0	2	4,7	0	0	0	0	0	0,2
GERMÁN	7,3	1,2	7,3	0	1,2	4,9	16	0	0	0	0	0	4
GONZÁLEZ	6,9	1,3	8,3	2	0	2,7	9	1,3	0	0	0,6	3,4	-12,1
JIMÉNEZ	6,1	2,6	0	0	0	0,8	8,8	1,7	18,5	0	17	0	-36,3
LÓPEZ	6	0,8	5,1	0	0	2,5	1,7	1,7	2,5	0	2,5	0	-14,4
MARISCAL	0	2,9	1,4	0	1,4	0	0	2,9	1,4	0	0	0	-10
MEDINA	3	1,5	3	0	0	6	14	0	0	0	3	0	9,9
MORENO	1,4	0	4,3	0	0	4,3	7,3	0	0	0	0	0	5,9
PAULANO	7,4	0	4,2	1	1	1,1	5,3	0	0	0	0	0	7,3
PÉREZ	7,1	7,1	22,6	1,1	2,3	0	0	1,1	1,1	0	2,3	0	-44,7
PRIETO	10,9	0	23,8	0	1,9	0	0,9	5,9	0	0	0	0	-41,6
QUESADA	5,8	5,8	12,7	2,3	3,4	0	4,6	0	0	0	0	1,1	-26,5
SÁNCHEZ	10,6	1,3	7,9	7,9	0	0	2,6	0	0	0	0	11,9	-37
promedio	6,3	2,4	9,5	1,4	0,9	1,8	4,6	1	1,3	0	1,6	0,8	-18,3

11ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	0	0	2,5	1,2	0	6,9	13	0	0	0	0	0	15,6
CHICA	8,2	4,1	4,1	0	0	2,1	0	2	0	0	12,3	2	-30,8
DELGADO	8	1,6	12,9	0	0	3,2	11	1,6	0	0	0	0	-10,3
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	17	1,3	19,6	3,9	1,3	1,3	0	0	1,3	0	0	0	-43,1
FDEZ RUIZ	2,3	2,7	2,3	0	0,3	3,4	2	1,3	0,3	0	0,3	0	-4,4
GÁMEZ	15,7	5,7	11,4	0	1,4	0	0	0	0	0	1,4	0	-35
Gª GARCÍA	1,1	2,3	4,6	0	0	2,3	0	0	1,1	0	0	0	-6,9
Gª GONZÁLEZ	3,6	0	2,9	0	0	5,1	5,9	0	0	0	0	0	4,3
GERMÁN	3,2	5,4	5,4	1	0	9,8	18	1	0	0	0	1	9,9
GONZÁLEZ	3,3	2	10,2	1,3	0	2	4,1	1,3	0,6	9	1,3	5,4	-28,6
JIMÉNEZ	0,7	2,3	6,2	0	4,6	2,3	7	0,7	8,5	0	0,7	0	-14,9
LÓPEZ	4,4	2,4	5,2	2,8	0,4	1,6	2,8	2,4	0,8	0	0	0	-14,1
MARISCAL	4	0,4	1,6	0	0,8	1,6	0,8	0,8	0,8	0	0	0	-6
MEDINA	1,4	2,9	11,9	0	0	4,5	6	2,9	1,4	0	0	0	6
MORENO	0,9	0	0,9	1,8	0	1,9	8,4	0	0,9	0	0	0	5,6
PAULANO	2,7	2,7	2,7	0	0,9	2,7	8,2	1,8	0	0	0	0	0
PÉREZ	4,4	5,9	11,9	0	5,9	0	3	1,4	2,9	0	0	0	-29,7
PRIETO	5	1,2	12,5	1,2	1,2	1,3	8,8	0	8,8	0	0	1,2	-21,1
QUESADA	10	5,4	13,6	0	0	1,8	13	3,6	0	0	0	0	-17,6
SÁNCHEZ	12	0,9	6,4	0	0	2,8	2,8	0,9	0,9	0	0	0	-15,6
promedio	5,4	2,4	7,4	0,6	0,8	2,8	5,7	1,1	1,4	0,4	0,8	0,4	-11,8

12ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A	A3	A4	Nota
										2			
BERRIOS	0,4	0	2,6	0,4	0	7,6	5,8	0,4	0,4	0	0	0	8,8
CHICA	7,4	1,4	4,4	0	0	6	3	0	0	0	1,4	0	-6,2
DELGADO	10,3	2,5	14,2	3,8	1,2	3,9	7,7	1,2	2,5	0	1,2	0	-25,8
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	6,4	1,2	2,5	0	0	2,6	15	2,5	1,2	0	1,2	0	2,6
FDEZ RUIZ	1,4	4,4	5,3	0,4	0,4	2,5	0,5	1,4	0	0	0	0	-10,7
GÁMEZ	6,8	4,3	12,9	1,7	1,7	0	1,7	2,5	0,8	0	0,8	0	-30,1
Gª GARCÍA	3,6	2,4	15,7	3,6	2,4	0	0	8,4	0	0	0	0	-36,3
Gª GONZÁLEZ	0,8	0,8	3,4	0	0	6	6	0	0	0	0	0	7
GERMÁN	2,2	4,5	1,1	0	2,2	10	15	0	0	0	0	0	14,9
GONZÁLEZ	1,5	0	5,7	2	1,5	3,1	4,2	0	0,5	0	0	0,5	-4,6
JIMÉNEZ	1,4	3,5	4,9	0,7	2,8	2,1	7	2,8	0	0	0	3,5	-10,5
LÓPEZ	1,5	0,5	6,7	3,1	1,5	2,6	4,2	0,5	0	0	0	0	-7,2
MARISCAL	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	4,7	0	2	0	0,5	0	0
MEDINA	1	0	1	2,1	0	6,5	2,2	3,2	0	0	0	0	1,2
MORENO	0,9	0	1,8	0,9	0,9	8,6	12	0,9	0	0	0	0	15,2
PAULANO	0	2	0	0	0	9,4	7,3	1	0	0	1	0	12,6
PÉREZ	5,9	2,3	10,7	2,3	1,19	0	1,2	1,1	0	0	0	1,1	-23,7
PRIETO	3	1	1	0	0	11	4	0	1	0	2	0	-6,9
QUESADA	3,7	2,9	15,5	2,2	3,7	5,9	9,6	0,7	0	0	1,4	0	-14,8
SÁNCHEZ	25,7	1,3	17,6	1,3	0	0	2,7	1,3	1,3	0	0	0	-45,9
promedio	4,2	1,8	6,4	1,3	0,9	4,4	5,7	1,4	0,5	0	0,5	0,2	-8

13ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	2	0,5	2	0	0	7,5	11,5	0	0	0	0,5	0	14
CHICA	0,8	0	2,5	0	0,8	3,3	3,3	0	0	0	5,8	0	-3,3
DELGADO	2,2	0	6,6	0	2,2	15,5	20	4,4	0	0	0	0	19,9
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	9	0	3,3	5,6	2,2	4,5	6,7	0	1,1	0	0	0	-10,1
FDEZ RUIZ	4,8	1,2	4	0	0,4	0,8	2,4	0	0	0	0	0	-7,2
GÁMEZ	17,9	2,7	13,8	0	0	0	9,6	1,3	0	0	0	0	-26,2
Gª GARCÍA	5,8	1,4	5,8	0	4,3	2,9	0	1,4	0	0	0	0	-15,9
Gª GONZÁLEZ	1,8	0	1,8	0	0	8,4	6,6	0,6	0	0	0	0	10,8
GERMÁN	6,1	0	4,9	1,2	1,2	3,6	9,8	0	0	0	0	0	0
GONZÁLEZ	2,5	3,1	8,1	0,6	1,2	5,6	6,9	1,2	0	0	0	3,1	-7,5
JIMÉNEZ	2,1	0,7	9,1	4,9	2,1	9,1	10,5	0,7	0,7	0	0	1,4	-2,1
LÓPEZ	1,5	0,7	7,7	0	0,7	6,1	12,3	0,7	0	0	0	0	6,8
MARISCAL	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	2,2	5,6	2,2	0	0	0	0	-0,05
MEDINA	9,1	0	3,9	0	0	3,9	5,2	1,3	0	0	2,6	0	-7,8
MORENO	0,7	0	4,2	0	1,4	9,8	7	1,4	0	0	0	1,4	7,7
PAULANO	2	0	7	1	0	4	6	0	0	0	5	0	-5
PÉREZ	10,2	7,6	14,1	2,5	2,5	1,2	5,1	6,4	1,2	0	0	3,8	-42,2
PRIETO	0,8	0	0	0	0,8	5,1	8,6	0	0	0	0	0	12
QUESADA	8,1	8,1	5,6	3,2	2,4	4,8	6,4	0	0	0	0	0	-16,2
SÁNCHEZ	14,4	0,9	18,2	0,9	0,9	0,9	1,9	0	0,9	0	0,9	0	-34,5
promedio	5,1	1,4	6,2	1	1,2	5	7,2	1,1	0,2	0	0,7	0,4	-5,3

14ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	0	0	2,4	0	0,4	11	11	0,4	0,4	0	0	0	18,1
CHICA	2	1	1	0	0	4	6,1	0	1	0	1	0	4
DELGADO	2,7	4,1	6,9	0	0	11	22,1	1,3	0	0	0	0	17,9
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	10,6	2,6	20	13,3	0	2,6	6,6	0	0	0	0	0	-37,2
FDEZ RUIZ	1	3,9	7,9	0,5	0,5	10,6	3,9	0,5	2,6	0	0	0	-2,9
GÁMEZ	7	4,6	17,6	0	0	1,1	4,6	3,5	0	0	0	0	-26,9
Gª GARCÍA	3,9	1,5	13,4	2,3	0,7	3,1	0	3,1	0	0	0,7	0,7	-23,7
Gª GONZÁLEZ	0,6	0,6	2,4	0	0	9,1	7,3	1,8	0	0	0	0	10,9
GERMÁN	3	0	3	1	0	2	9,1	0	0	0	0	0	4
GONZÁLEZ	1,4	2,9	8,7	0	1,4	7,3	7,3	0	0	0	0	0	0
JIMÉNEZ	4,9	1,6	5,8	0,8	0,8	4,9	14,1	0,8	0,8	0	0	3,3	0
LÓPEZ	2,6	0,5	5,2	0	0	4,1	5,2	0,5	0	0	0	0	0,5
MARISCAL	3	0	2	3	1	2	2	5	0	0	1	1	-12,1
MEDINA	2,8	4,2	12,6	1,4	4,2	2,8	4,2	1,4	7	0	0	0	-26,6
MORENO	0	0	9,6	0,8	1,6	4	4,8	1,6	0,8	0	0	0	-5,6
PAULANO	0,9	0,9	3,9	0	0,9	4,9	9,8	0	0	0	0	0	7,8
PÉREZ	4,6	4,6	13,9	2,3	5,8	3,4	8,1	4,6	1,1	0	0	0	-25,5
PRIETO	2,5	0	2,5	0	0	7,7	4,3	0,8	0	0	0	0	6
QUESADA	8,7	0	5	1,2	0	2,5	7,5	0	0	0	0	2,5	-7,5
SÁNCHEZ	10,4	1,7	29,4	1,7	1,7	5,1	1,7	0	0	0	0	0	-38
promedio	3,6	1,7	8,6	1,4	0,9	5,2	7	1,2	0,7	0	0,1	0,3	-6,8

15ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	NOTA
BERRIOS	0	0	1,3	0	0	6,4	6,8	0	0	0	0	0	11,9
CHICA	0,8	0	0	1,7	0	8	8,9	0	0	0	3,5	0	10,9
DELGADO	8,1	3,2	21,1	1,6	1,6	9,7	23	0	0	0	0	0	-3,2
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	23,7	1	19,6	0	0	5,2	5,2	1	0	0	0	0	-34,8
FDEZ RUIZ	0	4	5,6	0	0	8	10	0,8	0	0	0,8	0	7,2
GÁMEZ	12,5	4,1	15,6	1	0	3,1	0	3,1	0	0	0	0	-33,3
Gª GARCÍA	1,9	0	3,9	0	0	3,9	4,8	0	0	0	0,9	0	2
Gª GONZÁLEZ	1,2	0	1,2	0	0	7,6	5,1	0	0	0	0	0	10,3
GERMÁN	2,6	1,3	1,3	0	0	9,3	15	0	0	0	0	0	18,7
GONZÁLEZ	1,6	1,6	5,9	0	0	6,7	13	0	0	0	4,2	0	6
JIMÉNEZ	5,6	0	4,8	4	1,6	5,7	11	0	0,8	0	0	0	0
LÓPEZ	0	1,1	4,4	0,5	0	5	7,2	0	0	0	0,5	0	5,5
MARISCAL	0	0	1,6	0	0	6,4	3,2	0	0	0	0	0	8
MEDINA	9,5	4	20,4	0	2,7	5,4	4,1	1,3	0	0	2,7	0	-31,2
MORENO	0	1,6	4	0	0	4,9	9,7	0	0	0	8,9	0	0
PAULANO	1	1	3,1	0	0	6,2	11	0	0	0	0	0	12,5
PÉREZ													
PRIETO	4,2	0	4,2	0	0	8,5	4,3	0	0	0	0	0	4,3
QUESADA	13,3	5,9	2,2	0	2,9	4,4	5,9	1,4	0	0	0	0	-15,6
SÁNCHEZ	3,5	1,1	10,7	0	1,1	3,6	2,4	3,5	1,1	0	0	0	-15,2
promedio	4,7	1,5	6,9	0,4	0,5	6,2	7,9	0,6	0,1	0	1,1	0	-1,9

16ª SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
BERRIOS	0	0	0,7	0	0,3	9,3	9,3	0	0	0	0,3	0	17
CHICA	1,7	1,7	0,8	0	0	10,5	3,5	0	0	0	2,6	0	7
DELGADO	12,5	3,5	21,4	0	0	3,5	7,1	0,8	0,8	0	0	0,8	-29
DÍAZ													
FDEZ RGUEZ	4,9	4,9	9,8	0	0	8,1	11,4	0	0	0	0	0	0
FDEZ RUIZ	0	0	1,6	0	0	11,8	7,5	0,8	0	0	0,8	0	16
GÁMEZ	6,1	0	8,6	0	0	4,9	8,6	2,4	0	0	0	0	-3,7
Gª GARCÍA	4,2	3,3	10,1	1,6	1,6	2,5	6,7	0,8	0,8	0	0	0	-14
Gª GONZÁLEZ	0,7	0	1,5	0	0,4	5,9	6,7	0	0	0	0	0	9,9
GERMÁN													
GONZÁLEZ	4	4	2,4	0	1,6	9,8	15,5	0,8	0	0	0	0	12
JIMÉNEZ	3,6	2,1	5,1	0,7	1,4	5,8	11,7	2,1	0	0	0	0	2,2
LÓPEZ	1	0,5	4,8	0	0	1,6	5,9	0	0	0	0,5	0	0,5
MARISCAL	0	0	4	0	2	12	19	0	0	0	0	0	25
MEDINA	1	2	4	0	0	9	7	0	0	0	1	0	8
MORENO	1,7	0	3,4	0	0	9,3	8,5	0	0	0	0	0	13
PAULANO	1,1	0	5,6	0	0	6,7	10,1	0	0	0	0	0	10
PÉREZ													
PRIETO	4,5	0	4,5	0	0	4,5	2,5	0	0	0	0	0	-1,9
QUESADA	2,3	0	1,1	0	1,1	10,5	17,4	0	0	0	0	0	23
SÁNCHEZ	3,7	0	5	1,2	0	10	5	1,2	0	0	0	1,2	2,5
promedio	2,4	1,1	5,2	0,2	0,5	7,8	9,2	0,5	0,1	0	0,3	0,1	6,6

3.2.1.3 Tablas y gráficas de aspectos

La evolución general de los errores es descendente y ascendente la de los aciertos. Como hemos indicado antes, O3 es el aspecto que alcanza peor recuperación; otros aspectos, como A1 y A2, sufren fluctuaciones, aunque insignificantes en el caso de A2, por los valores en que se mueve.

El caso de O3 (puntuación) merece un comentario más extenso. Desde un principio, los alumnos participantes en la experiencia -nos referimos en esta ocasión tanto a los de 1B como a los de 2EyO- sabían que estaban obligados a escribir oraciones complejas (S3), práctica a la que raramente se habían aplicado con anterioridad. Dado que, precisamente, era ésta, de todas las tareas que tenían entre manos, la que quizá entrañaba mayor dificultad, la mayoría de los alumnos aplazó su dedicación a ella y prefirió abordar en principio tareas más asequibles. Como en la composición de oraciones complejas la puntuación, en particular el uso de la coma, es parte inevitable, ocurrió que fue este aspecto, el de la puntuación (O3), el que en la mayoría de los alumnos resultó más resistente, observándose incluso regresiones importantes; en algunos de ellos, coincidió, además, con los momentos en que decidieron probar fortuna con las oraciones complejas.

Cuando el alumno se "atrevió" a escribir oraciones complejas, se enfrentó, pues, directamente con el problema de la puntuación. A los inconvenientes derivados de la composición de oraciones mucho más extensas que aquéllas a que estaba acostumbrado a componer, el alumno encaraba la necesidad de puntuar correctamente.

Con anterioridad (*vid.* 2.2.3.2.5.1) hemos hablado de la dificultad de encontrar un modelo de puntuación que nos sirviera de referencia; y,

sobre todo, de unas reglas claras al respecto. En las entrevistas con el profesor esta dificultad ofreció una complicada solución, debido al desconocimiento que el alumno solía tener de morfosintaxis, lo que impedía que la conversación fuera, en principio, tan eficaz como en el caso de que el alumno no hubiera sufrido tal carencia. Ello representó un gran escollo, aunque no exento de utilidad. Fue difícil para el profesor encontrar en estas entrevistas una terminología adecuada a los conocimientos morfosintácticos del alumno, que, además, supliera eficazmente a la convencional. Pero esa situación ofrecía la ventaja de poder introducir en tales conversaciones, en un contexto idóneo para el aprendizaje, contenidos de concepto relativos a la gramática, útiles para la comprensión de la dificultad de puntuación que se tratara en ese momento y para las posteriores actuaciones del alumno.

Hemos de concluir también, por la evidencia de los datos que, a pesar de ese desconocimiento general del alumno acerca de la morfosintaxis, su puntuación mejoró, probablemente porque cada vez fue más consciente de las estructuras que utilizaba y de las necesidades que tales estructuras demandaban, entre otros aspectos, en cuanto a la puntuación. Aunque no hayamos abordado un estudio a fondo de esta cuestión, las conversaciones que hemos mantenido con los alumnos al respecto, para conocer cómo desarrollaba su habilidad en la composición de oraciones complejas, nos hacen pensar que su forma de progresar fue la siguiente: el alumno tomaba conciencia de un modo progresivo -auxiliado por el uso de las fichas de corrección, por otro tipo de registro de información relevante (por ejemplo, ya los hemos dicho, algunos alumnos manejaron un cuaderno, donde anotaban frases, palabras, información en general, que consideraban de utilidad para mejorar sus escritos) o por la revisión de sus secuencias corregidas- de las

estructuras sintácticas de oraciones complejas que dominaba y de aquéllas que no. De esta manera, el alumno iba poco a poco utilizando, cada vez más consciente de sus aciertos -asegurados muchas veces por consultas al profesor durante la fase de *primer borrador*-, aquellas estructuras oracionales que dominaba, y, con las estructuras que no dominaba, solía aventurarse unas veces con el *paracaídas* de la consulta previa al profesor -si es que ya empezaba a dominar dicha estructura- y otras en *caída libre* si la desconocía por completo. Así que podríamos conjeturar al menos tres niveles en el dominio de las estructuras oracionales complejas. O, mejor, tres fases, por las que pasaría cada una de las estructuras que sería capaz de interiorizar y usar finalmente con acierto:

1) Una primera fase, en la que el alumno usa la estructura oracional con errores, sin ninguna posibilidad de solucionarlos por sí solo.

2) Una segunda fase, en la que, por tener un diagnóstico acerca de los problemas que tal estructura le reporta, consecuente a la corrección del profesor, el alumno se preocupa por informarse de las soluciones.

3) Una tercera fase, en la que el alumno tiene la certeza de que puede usar tal estructura con garantías de hacerlo correctamente.

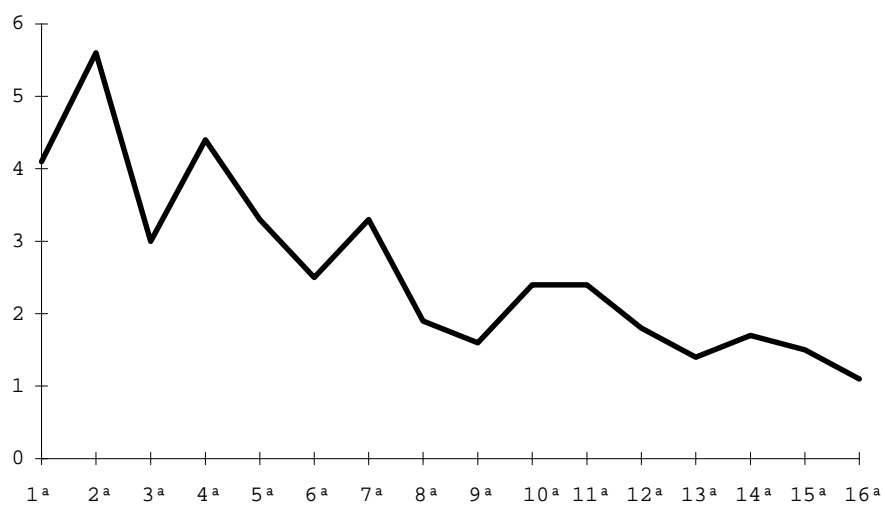
O1 (Errores en acentuación):

Primera secuencia	14,9
Segunda secuencia	12,3
Tercera secuencia	12,1
Cuarta secuencia	13,2
Quinta secuencia	10,5
Sexta secuencia	10,3
Séptima secuencia	9,7
Octava secuencia	8,4
Novena secuencia	7,2
Décima secuencia	6,3
Undécima secuencia	5,4
Duodécima secuencia	4,2
Décimotercera secuencia	5,1
Décimocuarta secuencia	3,6
Décimoquinta secuencia	4,7
Décimosexta secuencia	2,4



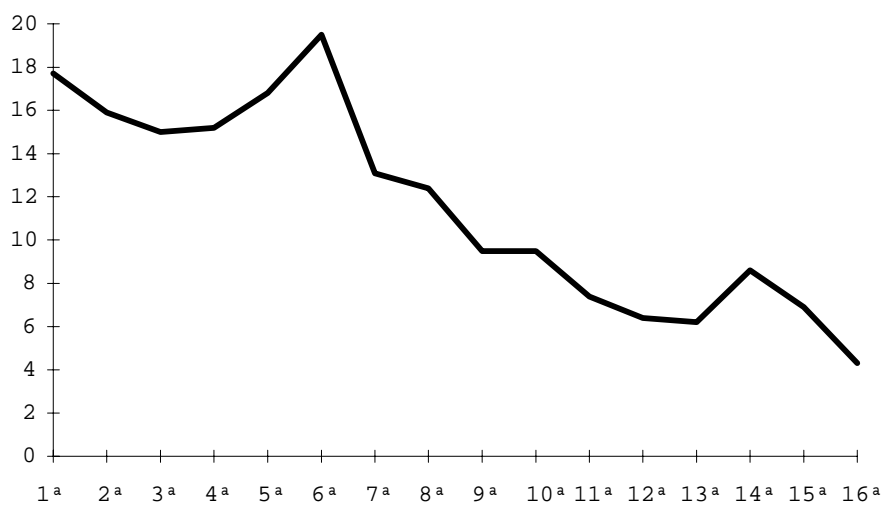
O2 (Errores en la escritura de palabras):

Primera secuencia	4,1
Segunda secuencia	5,6
Tercera secuencia	3
Cuarta secuencia	4,4
Quinta secuencia	3,3
Sexta secuencia	2,5
Séptima secuencia	3,3
Octava secuencia	1,9
Novena secuencia	1,6
Décima secuencia	2,4
Undécima secuencia	2,4
Duodécima secuencia	1,8
Décimotercera secuencia	1,4
Décimocuarta secuencia	1,7
Décimoquinta secuencia	1,5
Décimosexta secuencia	1,1



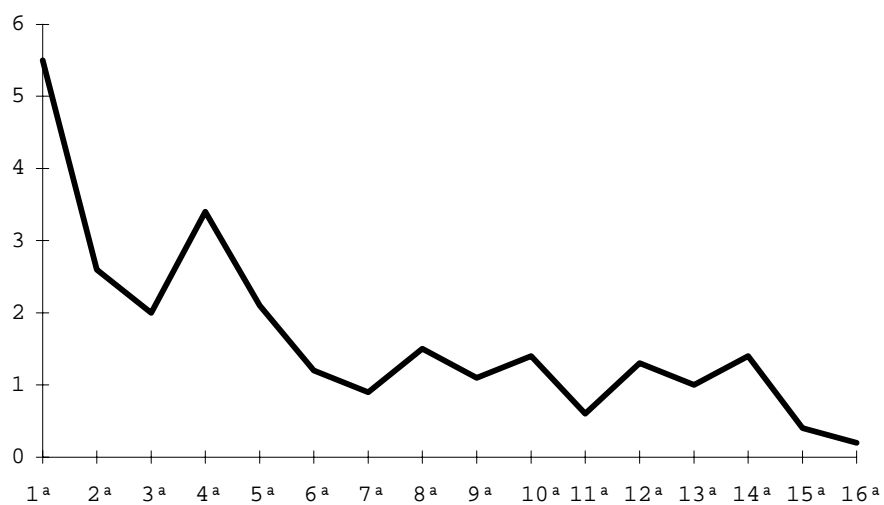
O3 (Errores en puntuación):

Primera secuencia	17,7
Segunda secuencia	15,9
Tercera secuencia	15
Cuarta secuencia	15,2
Quinta secuencia	16,8
Sexta secuencia	19,5
Séptima secuencia	13,1
Octava secuencia	12,4
Novena secuencia	9,5
Décima secuencia	9,5
Undécima secuencia	7,4
Duodécima secuencia	6,4
Décimotercera secuencia	6,2
Décimocuarta secuencia	8,6
Décimoquinta secuencia	6,9
Décimosexta secuencia	5,2



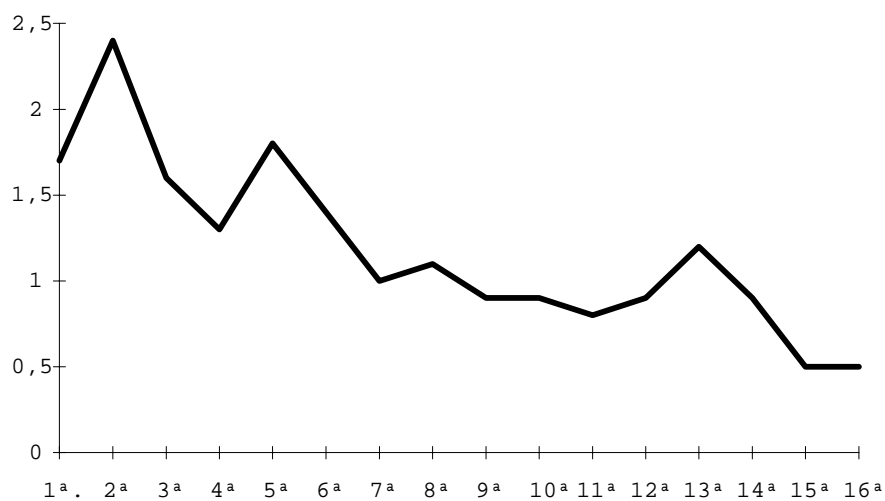
S1 (Errores en oraciones compuestas):

Primera secuencia	5,5
Segunda secuencia	2,6
Tercera secuencia	2
Cuarta secuencia	3,4
Quinta secuencia	2,1
Sexta secuencia	1,2
Séptima secuencia	0,9
Octava secuencia	1,5
Novena secuencia	1,1
Décima secuencia	1,4
Undécima secuencia	0,6
Duodécima secuencia	1,3
Décimotercera secuencia	1
Décimocuarta secuencia	1,4
Décimoquinta secuencia	0,4
Décimosexta secuencia	0,2



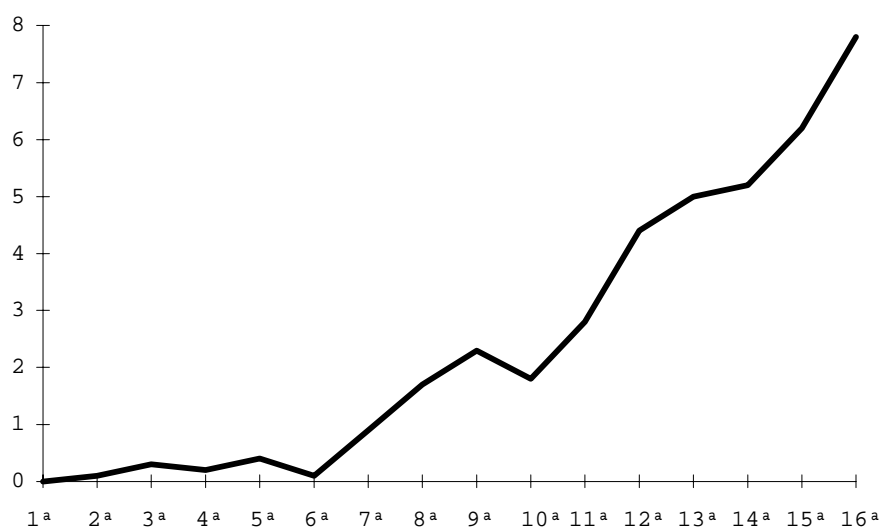
S2 (Errores en oraciones simples):

Primera secuencia	1,7
Segunda secuencia	2,4
Tercera secuencia	1,6
Cuarta secuencia	1,3
Quinta secuencia	1,8
Sexta secuencia	1,4
Séptima secuencia	1
Octava secuencia	1,1
Novena secuencia	0,9
Décima secuencia	0,9
Undécima secuencia	0,8
Duodécima secuencia	0,9
Décimotercera secuencia	1,2
Décimocuarta secuencia	0,9
Décimoquinta secuencia	0,5
Décimosexta secuencia	0,5



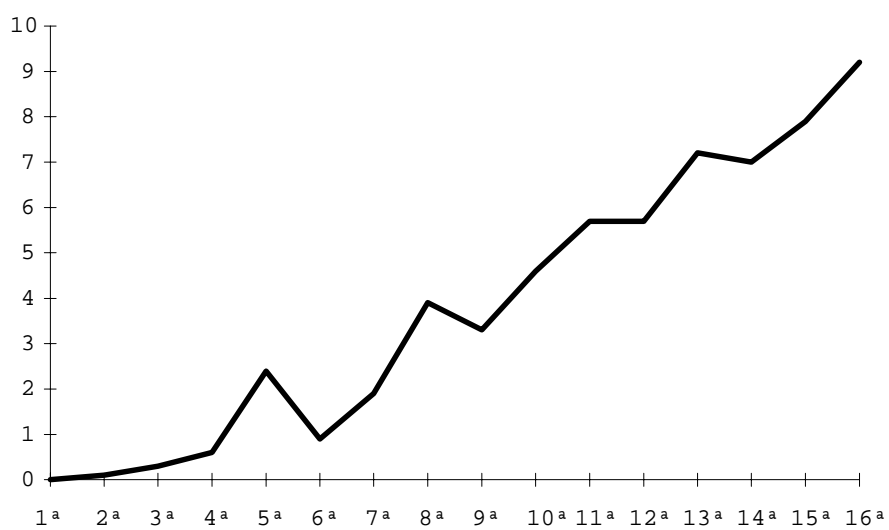
S3 (Uso de estructuras oracionales compuestas):

Primera secuencia	0
Segunda secuencia	0,1
Tercera secuencia	0,3
Cuarta secuencia	0,2
Quinta secuencia	0,4
Sexta secuencia	0,1
Séptima secuencia	0,9
Octava secuencia	1,7
Novena secuencia	2,3
Décima secuencia	1,8
Undécima secuencia	2,8
Duodécima secuencia	4,4
Décimotercera secuencia	5
Décimocuarta secuencia	5,2
Décimoquinta secuencia	6,2
Décimosexta secuencia	7,8



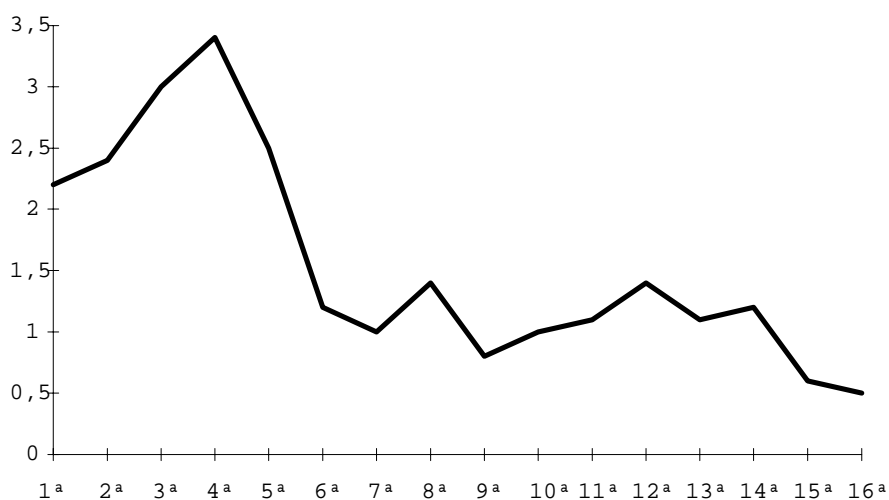
S4 (Uso de sintagmas complejos):

Primera secuencia	0
Segunda secuencia	0,1
Tercera secuencia	0,3
Cuarta secuencia	0,6
Quinta secuencia	2,4
Sexta secuencia	0,9
Séptima secuencia	1,9
Octava secuencia	3,9
Novena secuencia	3,3
Décima secuencia	4,6
Undécima secuencia	5,7
Duodécima secuencia	5,7
Décimotercera secuencia	7,2
Décimocuarta secuencia	7
Décimoquinta secuencia	7,9
Décimosexta secuencia	9,2



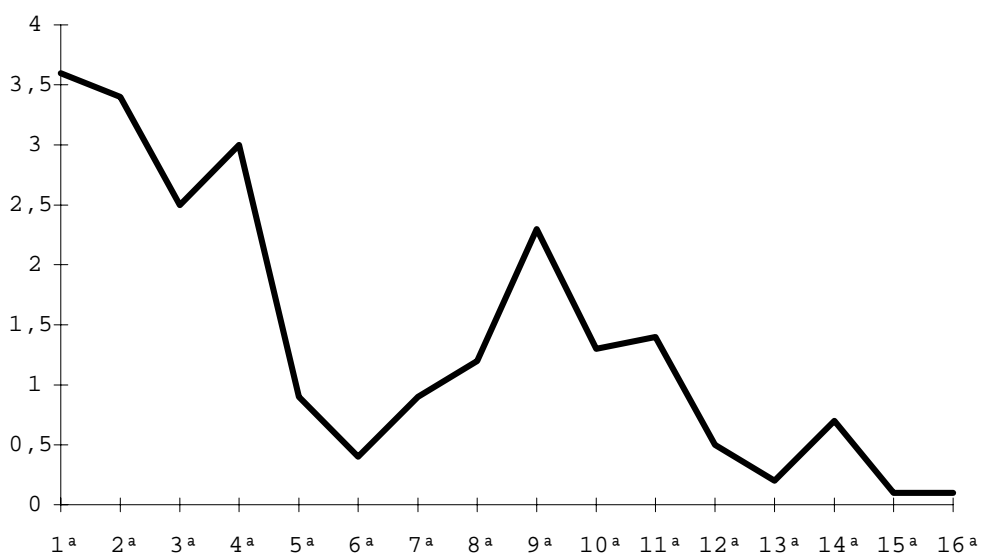
L1 (Errores en el uso del vocabulario):

Primera secuencia	2,2
Segunda secuencia	2,4
Tercera secuencia	3
Cuarta secuencia	3,4
Quinta secuencia	2,5
Sexta secuencia	1,2
Séptima secuencia	1
Octava secuencia	1,4
Novena secuencia	0,8
Décima secuencia	1
Undécima secuencia	1,1
Duodécima secuencia	1,4
Décimotercera secuencia	1,1
Décimocuarta secuencia	1,2
Décimoquinta secuencia	0,6
Décimosexta secuencia	0,5



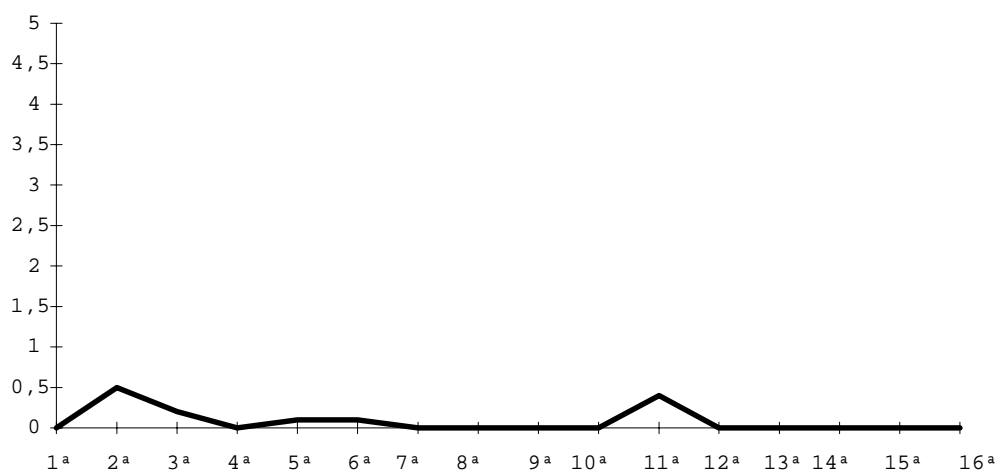
A1 (Errores en la narración):

Primera secuencia	3,6
Segunda secuencia	3,4
Tercera secuencia	2,5
Cuarta secuencia	3
Quinta secuencia	0,9
Sexta secuencia	0,4
Séptima secuencia	0,9
Octava secuencia	1,2
Novena secuencia	2,3
Décima secuencia	1,3
Undécima secuencia	1,4
Duodécima secuencia	0,5
Décimotercera secuencia	0,2
Décimocuarta secuencia	0,7
Décimoquinta secuencia	0,1
Décimosexta secuencia	0,1



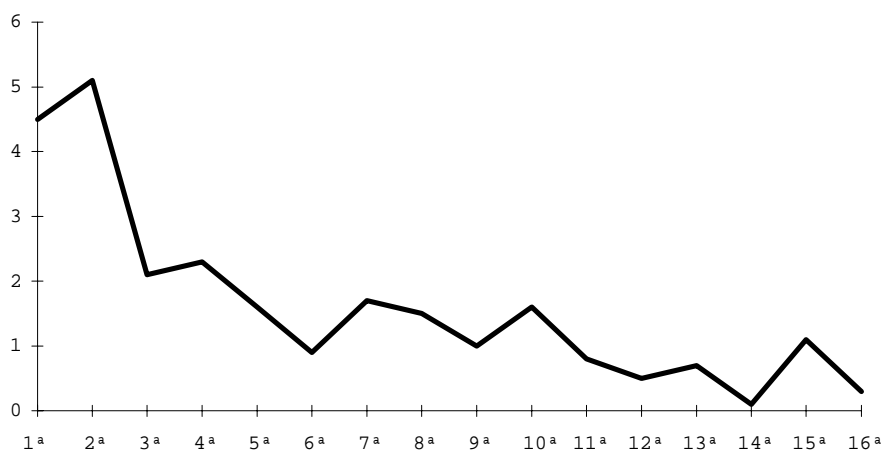
A2 (Errores en la descripción):

Primera secuencia	0
Segunda secuencia	0,5
Tercera secuencia	0,2
Cuarta secuencia	0
Quinta secuencia	0,1
Sexta secuencia	0,1
Séptima secuencia	0
Octava secuencia	0
Novena secuencia	0
Décima secuencia	0
Undécima secuencia	0,4
Duodécima secuencia	0
Décimotercera secuencia	0
Décimocuarta secuencia	0
Décimoquinta secuencia	0
Décimosexta secuencia	0



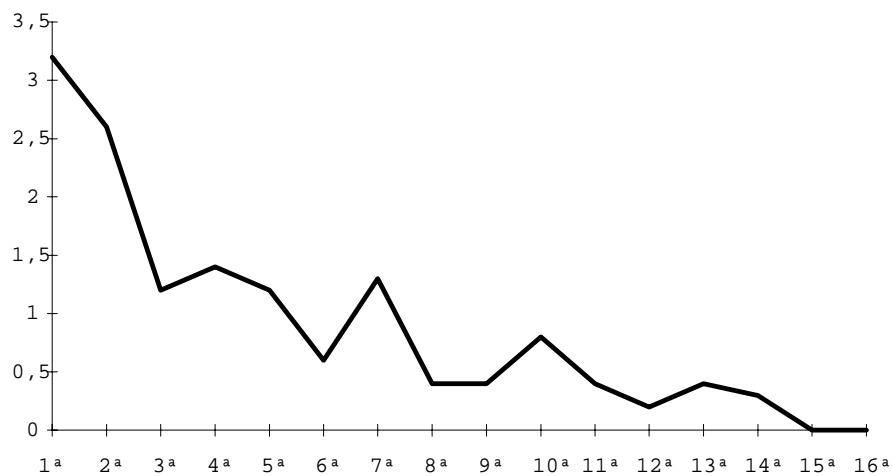
A3 (Errores en el diálogo):

Primera secuencia	4,5
Segunda secuencia	5,1
Tercera secuencia	2,1
Cuarta secuencia	2,3
Quinta secuencia	1,6
Sexta secuencia	0,9
Séptima secuencia	1,7
Octava secuencia	1,5
Novena secuencia	1
Décima secuencia	1,6
Undécima secuencia	0,8
Duodécima secuencia	0,5
Décimotercera secuencia	0,7
Décimocuarta secuencia	0,1
Décimoquinta secuencia	1,1
Décimosexta secuencia	0,3



A4 (Errores en el párrafo):

Primera secuencia	3,2
Segunda secuencia	2,6
Tercera secuencia	1,2
Cuarta secuencia	1,4
Quinta secuencia	1,2
Sexta secuencia	0,6
Séptima secuencia	1,3
Octava secuencia	0,4
Novena secuencia	0,4
Décima secuencia	0,8
Undécima secuencia	0,4
Duodécima secuencia	0,2
Décimotercera secuencia	0,4
Décimocuarta secuencia	0,3
Décimoquinta secuencia	0
Décimosexta secuencia	0

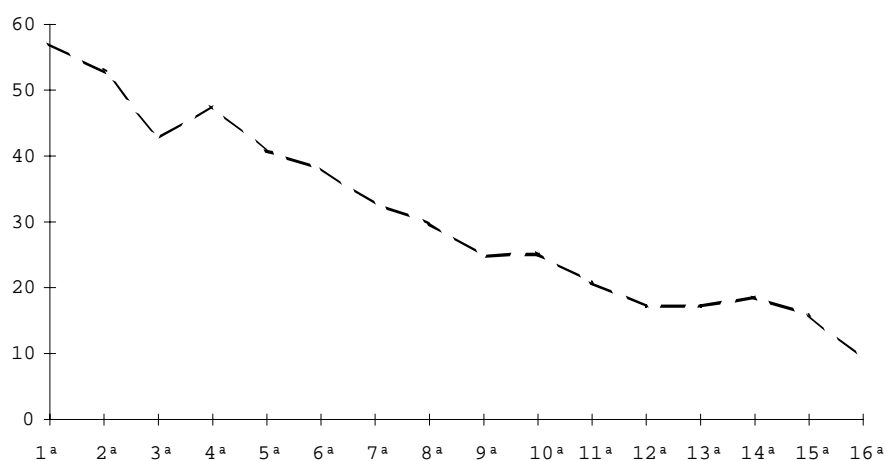


3.2.1.4 Tabla general de promedios de aspectos y notas por secuencias

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1^a	14,7	4,1	17,7	5,5	1,7	0	0	2,2	3,6	0	4,5	3,2	-56,9
2^a	12,3	5,6	15,9	2,6	2,4	0,1	0,1	2,4	3,4	0,5	5,1	2,6	-52,8
3^a	12,1	3	15	2	1,6	0,3	0,3	3	2,5	0,2	2,1	1,2	-42,1
4^a	13,2	4,4	15,2	3,4	1,3	0,2	0,6	3,4	3	0	2,3	1,4	-47
5^a	10,5	3,3	16,8	2,1	1,8	0,4	2,4	2,5	0,9	0,1	1,6	1,2	-38,2
6^a	10,3	2,5	19,5	1,2	1,4	0,1	0,9	1,2	0,4	0,1	0,9	0,6	-37,2
7^a	9,7	3,3	13,1	0,9	1	0,9	1,9	1	0,9	0	1,7	1,3	-30,2
8^a	8,4	1,9	12,4	1,5	1,1	1,7	3,9	1,4	1,2	0	1,5	0,4	-24,5
9^a	7,2	1,6	9,5	1,1	0,9	2,3	3,3	0,8	2,3	0	1	0,4	-19,6
10^a	6,3	2,4	9,5	1,4	0,9	1,8	4,6	1	1,3	0	1,6	0,8	-18,3
11^a	5,4	2,4	7,4	0,6	0,8	2,8	5,7	1,1	1,4	0,4	0,8	0,4	-11,8
12^a	4,2	1,8	6,4	1,3	0,9	4,4	5,7	1,4	0,5	0	0,5	0,2	-8
13^a	5,1	1,4	6,2	1	1,2	5	7,2	1,1	0,2	0	0,7	0,4	-5,3
14^a	3,6	1,7	8,6	1,4	0,9	5,2	7	1,2	0,7	0	0,1	0,3	-6,8
15^a	4,7	1,5	6,9	0,4	0,5	6,2	7,9	0,6	0,1	0	1,1	0	-1,9
16^a	2,4	1,1	5,2	0,2	0,5	7,8	9,2	0,5	0,1	0	0,3	0,1	6,6

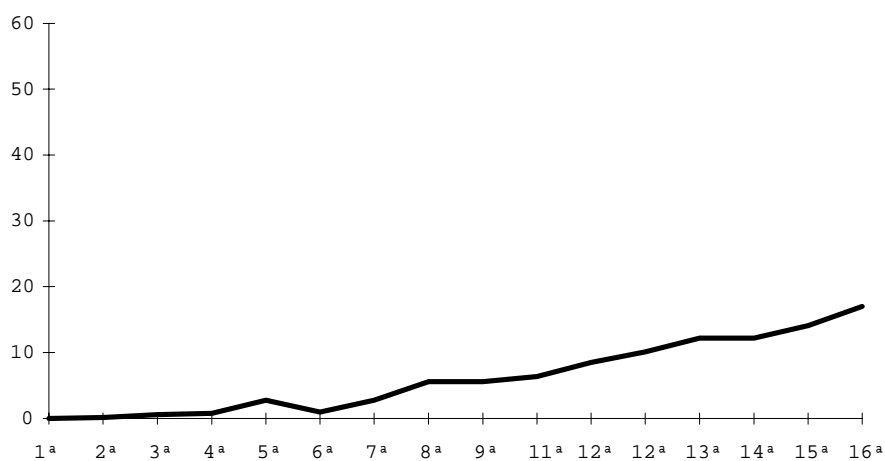
3.2.1.5 Tabla y gráfica de errores

	O1	O2	O3	S1	S2	L1	A1	A2	A3	A4	Suma
1^a	14,7	4,1	17,7	5,5	1,7	2,2	3,6	0	4,5	3,2	56,9
2^a	12,3	5,6	15,9	2,6	2,4	2,4	3,4	0,5	5,1	2,6	52,8
3^a	12,1	3	15	2	1,6	3	2,5	0,2	2,1	1,2	42,7
4^a	13,2	4,4	15,2	3,4	1,3	3,4	3	0	2,3	1,4	47,6
5^a	10,5	3,3	16,8	2,1	1,8	2,5	0,9	0,1	1,6	1,2	40,8
6^a	10,3	2,5	19,5	1,2	1,4	1,2	0,4	0,1	0,9	0,6	38,1
7^a	9,7	3,3	13,1	0,9	1	1	0,9	0	1,7	1,3	32,9
8^a	8,4	1,9	12,4	1,5	1,1	1,4	1,2	0	1,5	0,4	29,8
9^a	7,2	1,6	9,5	1,1	0,9	0,8	2,3	0	1	0,4	24,8
10^a	6,3	2,4	9,5	1,4	0,9	1	1,3	0	1,6	0,8	25,2
11^a	5,4	2,4	7,4	0,6	0,8	1,1	1,4	0,4	0,8	0,4	20,7
12^a	4,2	1,8	6,4	1,3	0,9	1,4	0,5	0	0,5	0,2	17,2
13^a	5,1	1,4	6,2	1	1,2	1,1	0,2	0	0,7	0,4	17,3
14^a	3,6	1,7	8,6	1,4	0,9	1,2	0,7	0	0,1	0,3	18,5
15^a	4,7	1,5	6,9	0,4	0,5	0,6	0,1	0	1,1	0	15,8
16^a	2,4	1,1	5,2	0,2	0,5	0,5	0	0	0,3	0	10,4



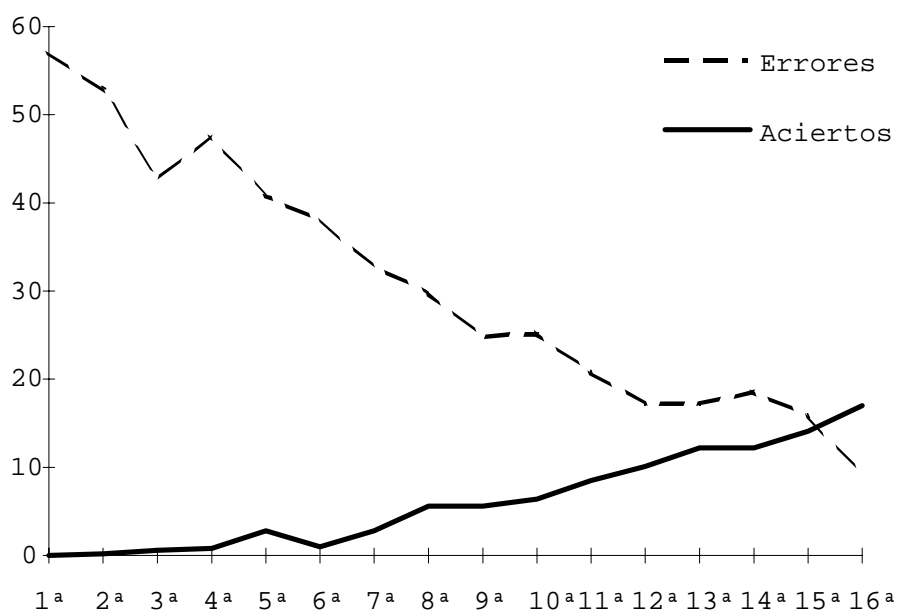
3.2.1.6 Tabla y gráfica de aciertos

	S3	S4	Suma
Primera secuencia	0	0	0
Segunda secuencia	0,1	0,1	0,2
Tercera secuencia	0,3	0,3	0,6
Cuarta secuencia	0,2	0,6	0,8
Quinta secuencia	0,4	2,4	2,8
Sexta secuencia	0,1	0,9	1
Séptima secuencia	0,9	1,9	2,8
Octava secuencia	1,7	3,9	5,6
Novena secuencia	2,3	3,3	5,6
Décima secuencia	1,8	4,6	6,4
Undécima secuencia	2,8	5,7	8,5
Duodécima secuencia	4,4	5,7	10,1
Décimotercera secuencia	5	7,2	12,2
Décimocuarta secuencia	5,2	7	12,2
Décimoquinta secuencia	6,2	7,9	14,1
Décimosexta secuencia	7,8	9,2	17



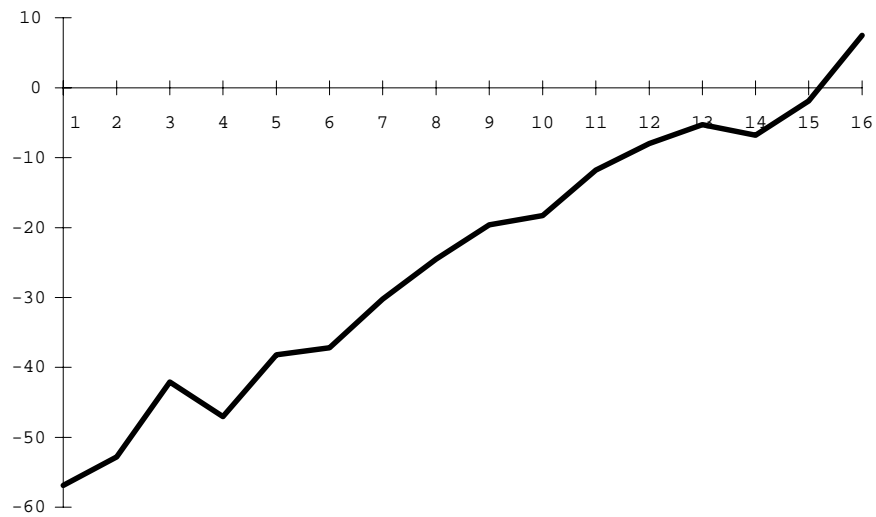
3.2.1.7 Tabla y gráfica de errores y aciertos

	Errores	Aciertos
Primera secuencia	56,9	0
Segunda secuencia	52,8	0,2
Tercera secuencia	42,7	0,6
Cuarta secuencia	47,6	0,8
Quinta secuencia	40,8	2,8
Sexta secuencia	38,1	1
Séptima secuencia	32,9	2,8
Octava secuencia	29,8	5,6
Novena secuencia	24,8	5,6
Décima secuencia	25,2	6,4
Undécima secuencia	20,7	8,5
Duodécima secuencia	17,2	10,1
Décimotercera secuencia	17,3	12,2
Décimocuarta secuencia	18,5	12,2
Décimoquinta secuencia	15,8	14,1
Décimosexta secuencia	10,4	17



3.2.1.8 Tabla y gráfica de notas

Primera secuencia	-56,9
Segunda secuencia	-52,8
Tercera secuencia	-42,1
Cuarta secuencia	-47
Quinta secuencia	-38,2
Sexta secuencia	-37,2
Séptima secuencia	-30,2
Octava secuencia	-24,5
Novena secuencia	-19,6
Décima secuencia	-18,3
Undécima secuencia	-11,8
Duodécima secuencia	-8
Décimotercera secuencia	-5,3
Décimocuarta secuencia	-6,8
Décimoquinta secuencia	-1,9
Décimosexta secuencia	6,6

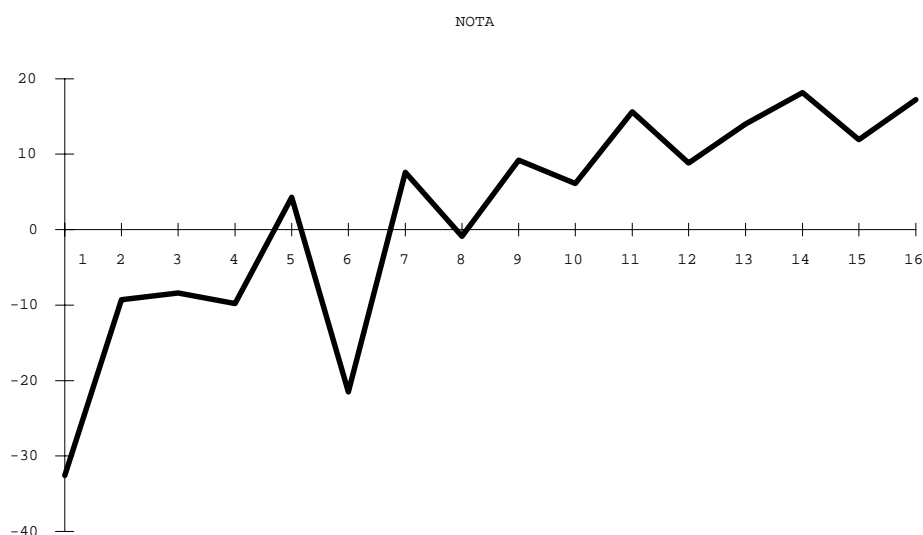


3.2.1.9 Alumnos: tablas de resultados y gráficas

BERRIOS:

- Progresión excelente, aunque sufra retroceso en la sexta secuencia, debido principalmente a errores de puntuación (O3).

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	2,3	1,1	11,8	2,3	2,3	0	0	1,1	0	0	2,3	9,4	-32,6	
2ª S.	2,3	2,3	5,9	0	0	2,3	0	0	0	0	1,1	0	-9,3	
3ª S.	6	0	3,6	2,4	0	2,4	1,2	0	0	0	0	0	-8,4	
4ª S.	4,9	0	6,1	0	0	1,2	2,4	1,2	0	0	0	1,2	-9,8	-15
5ª S.	0	0	7,1	0	0	1,7	11	0,8	0,8	0	0	0	4,3	
6ª S.	2,2	0	19	0	0	1,1	1,1	0	0	0	2,2	0	-21,5	
7ª S.	0	0	3,8	0	0	5,1	6,3	0	0	0	0	0	7,6	
8ª S.	0,9	0	6,9	0	0,9	3,9	3,9	0	0	0	0	0	-0,9	-2,6
9ª S.	0	0	3	0	0	7,1	7,1	0	0	0	0	2	9,2	
10ª S.	0,6	0	4,6	0	0	5,3	6,6	0	0	0	0,6	0	6,1	
11ª S.	0	0	2,5	1,2	0	6,9	13	0	0	0	0	0	15,6	
12ª S.	0,4	0	2,6	0,4	0	7,6	5,8	0,4	0,4	0	0	0	8,8	9,9
13ª S.	2	0,5	2	0	0	7,5	12	0	0	0	0,5	0	14	
14ª S.	0	0	2,4	0	0,4	11	11	0,4	0,4	0	0	0	18,1	
15ª S.	0	0	1,3	0	0	6,4	6,8	0	0	0	0	0	11,9	
16ª S.	0	0	0,7	0	0,3	9,4	9,4	0	0	0	0,3	0	17,2	15,3

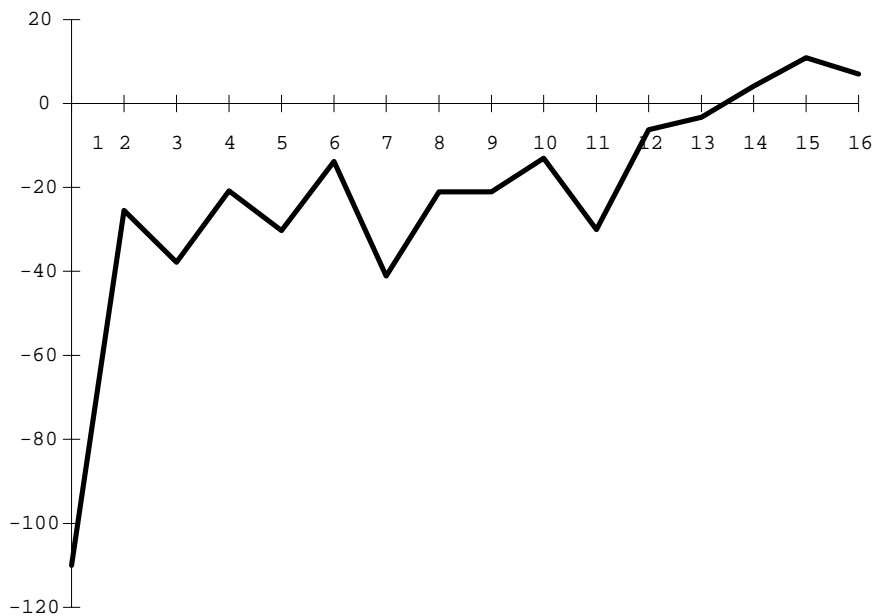


CHICA:

- Progresión, en general, buena, aunque sufra regresiones: las más importantes en la octava y undécima secuencias.
- Recuperación inicial sobresaliente.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	32,2	3,1	31,2	4,1	0	0	0	4,1	8,3	0	27	0	-110	
2ª S.	6	4,5	10,5	0	0	0	0	0	1,5	0	3	0	-25,5	
3ª S.	17,3	0	10,3	1,7	0	0	0	1,7	0	0	5,1	1,7	-37,8	
4ª S.	9,8	1,2	7,4	1,2	1,2	0	2,4	1,2	0	0	1,2	0	-20,8	-48,5
5ª S.	14,6	1,2	10,9	2,4	1,2	1,2	0	1,2	0	0	0	0	-30,3	
6ª S.	3,7	0	10,1	1,2	0	0	1,2	0	0	0	0	0	-13,8	
7ª S.	12,3	5,5	16,5	0	2,7	0	1,3	0	1,3	0	4,1	0	-41,1	
8ª S.	1,5	0	9	0	1,5	3	1,5	1,5	10,6	0	1,5	0	-21,1	-26,5
9ª S.	9	3	6	0	0	3	0	1,5	0	0	4,5	0	-21	
10ª S.	3,2	0	3,2	4,9	0	1,6	1,6	0	0	0	4,9	0	-13	
11ª S.	8,2	4,1	4,1	0	0	2,1	0	2	0	0	12,3	2	-30	
12ª S.	7,4	1,4	4,4	0	0	6	3	0	0	0	1,4	0	-6,2	-17,5
13ª S.	0,8	0	2,5	0	0,8	3,3	3,3	0	0	0	5,8	0	-3,3	
14ª S.	2	1	1	0	0	4,1	6,1	0	1	0	1	0	4	
15ª S.	0,8	0	0	1,7	0	8	8,9	0	0	0	3,5	0	10,9	
16ª S.	1,7	1,7	0,8	0	0	11	3,5	0	0	0	2,6	0	7	4,6

NOTA

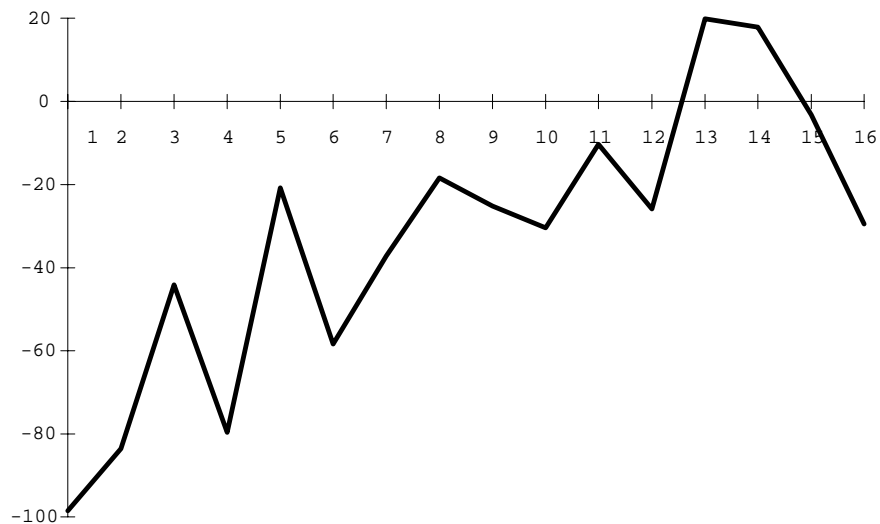


DELGADO:

- Aunque su progresión es ascendente, los altibajos se suceden de continuo; el final es muy negativo.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	40	3	37,5	1,5	3	0	6	1,5	1,5	0	16,5	0	-98,5	
2ª S.	14,2	11,3	28,4	5,6	2,8	0	0	5,6	8,5	0	7,1	0	-83,5	
3ª S.	13,8	5,9	16,8	1,9	0,9	0	0	0	3,9	0	0	0,9	-44,1	
4ª S.	45,9	10,8	18,9	1,3	0	0	1,3	1,3	2,7	0	0	0	-79,6	-76,4
5ª S.	13,1	4,3	13,1	0	1	0	14	0	1	2,1	0	0	-20,8	
6ª S.	19	5,8	33,7	0	0	0	2,9	1,4	1,4	0	0	0	-58,4	
7ª S.	12	4	16	4	1,3	0	5,3	2,6	0	0	2,6	0	-37,2	
8ª S.	6,4	1,6	20,8	0	0	0	14	3,2	0	0	0	0	-18,4	-33,7
9ª S.	10,2	1,1	6,8	0	0	1,1	11	2,2	13,6	0	1,1	0	-25,2	
10ª S.	7,9	2,2	23,8	1,1	0	0	6,8	0	0	0	2,2	0	-30,4	
11ª S.	8	1,6	12,9	0	0	3,2	11	1,6	0	0	0	0	-10,3	
12ª S.	10,3	2,5	14,2	3,8	1,2	3,9	7,7	1,2	2,5	0	1,2	0	-25,8	-22,9
13ª S.	2,2	0	6,6	0	2,2	16	20	4,4	0	0	0	0	19,9	
14ª S.	2,7	4,1	6,9	0	0	11	22	1,3	0	0	0	0	17,9	
15ª S.	8,1	3,2	21,1	1,6	1,6	9,7	23	0	0	0	0	0	-3,2	
16ª S.	12,5	3,5	21,4	0	0	3,6	7,1	0,8	0,8	0	0	0,8	-29,4	1,2

NOTA

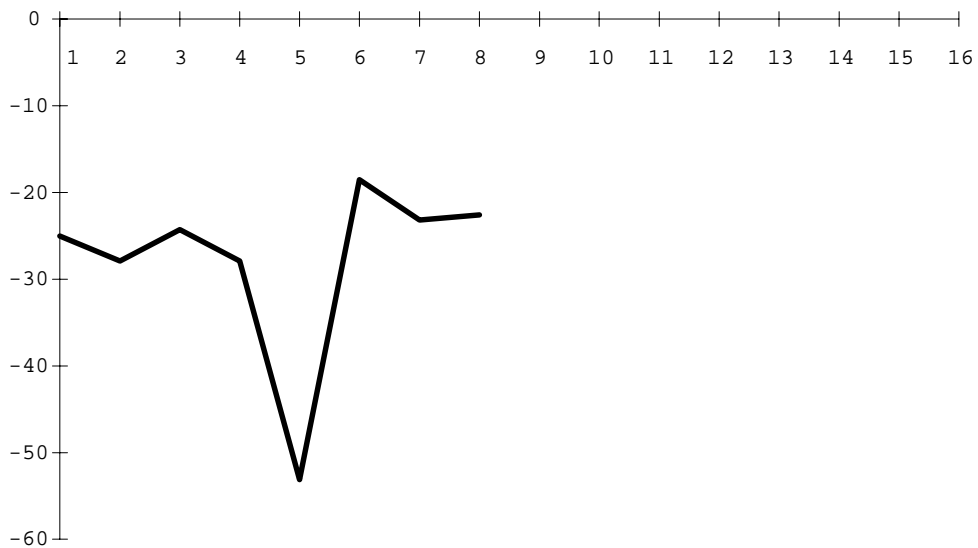


DÍAZ:

- Además de haber abandonado en la novena secuencia, su progresión es escasa, con regresión muy importante en la quinta secuencia, donde abundan los errores de puntuación (O3).

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	4	2	7	2	2	0	0	4	0	0	3	1	-25	
2ª S.	2,2	3,3	1,1	1,1	9	0	0	9	0	1,1	0	1,1	-27,9	
3ª S.	3,3	2,2	11,1	2,2	1,1	1,1	0	2,2	0	0	2,2	1,1	-24,3	
4ª S.	11,5	0	11,5	0	0	0	0	2,5	1,2	0	1,2	0	-27,9	-26,2
5ª S.	5,9	3,5	36,9	1,1	0	0	0	1,1	1,1	0	3,5	0	-53,1	
6ª S.	5,8	2,9	12	0	0	0	2	0	0	0	0	0	-18,5	
7ª S.	14,1	0	11,1	0	0	1	2	0	0	0	1	0	-23,2	
8ª S.	15,1	0	15,1	0	0	1,8	9,4	1,8	0	0	1,8	0	-22,6	-29,3
9ª S.														
10ª S.														
11ª S.														
12ª S.														
13ª S.														
14ª S.														
15ª S.														
16ª S.														

NOTA

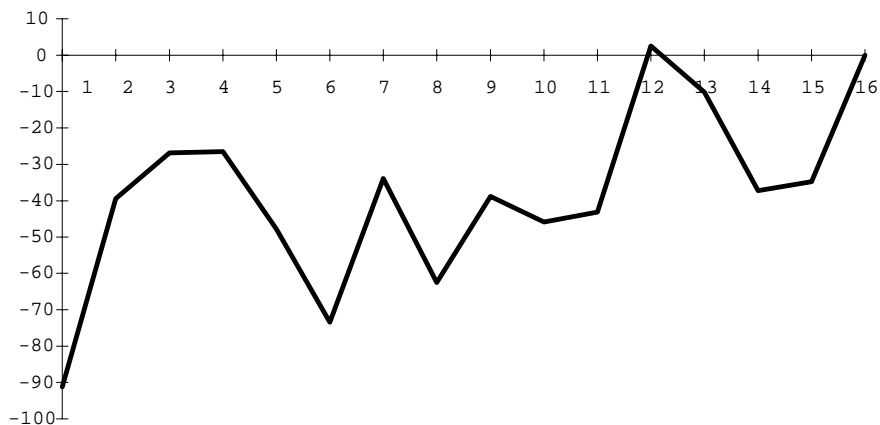


FDEZ RGUEZ:

- Progresión lenta (en la undécima secuencia la nota es -43) con altibajos notables.
- Sufre dos retrocesos importantes: quinta y sexta secuencias, en un primer momento, y décimocuarta y décimoquinta, ya casi al final de la experiencia; en ambos casos se debe a la reiteración en errores de acentuación (O1) y puntuación (O3).
- Sorprendentemente, en la secuencia final, cuando está en juego la calificación del curso, llega a nivel cero.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	16,6	9,7	43	11	1,3	0	0	0	5,5	0	0	4,1	-91,2	
2ª S.	13,5	0	22,6	1,1	2,2	0	0	0	0	0	0	0	-39,4	
3ª S.	7,5	4,3	12,9	0	0	0	0	2,1	0	0	0	0	-26,8	
4ª S.	7,4	4,2	12,8	0	0	0	0	2,1	0	0	0	0	-26,5	-45,9
5ª S.	22,6	5,3	17,3	0	2,6	0	3,9	1,3	2,6	0	0	0	-47,8	
6ª S.	36,2	4,3	32,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-73,4	
7ª S.	11,3	8,1	12,9	0	1,6	0	0	0	0	0	0	0	-33,9	
8ª S.	30	2,5	25	2,5	2,5	0	0	0	0	0	0	0	-62,5	-54,4
9ª S.	20,3	1,5	17,1	1,5	1,5	3,1	0	0	0	0	0	0	-38,8	
10ª S.	20,5	1,2	17,9	2,5	3,8	1,2	0	1,2	0	0	0	0	-45,9	
11ª S.	17	1,3	19,6	3,9	1,3	1,3	0	0	1,3	0	0	0	-43,1	
12ª S.	6,4	1,2	2,5	0	0	2,6	15	2,5	1,2	0	1,2	0	2,6	-31,3
13ª S.	9	0	3,3	5,6	2,2	4,5	6,7	0	1,1	0	0	0	-10,1	
14ª S.	10,6	2,6	20	13,3	0	2,6	6,6	0	0	0	0	0	-37,2	
15ª S.	23,7	1,03	19,6	0	0	5,2	5,2	1	0	0	0	0	-34,8	
16ª S.	4,9	4,9	9,8	0	0	8,2	11	0	0	0	0	0	0	-20,5

NOTA

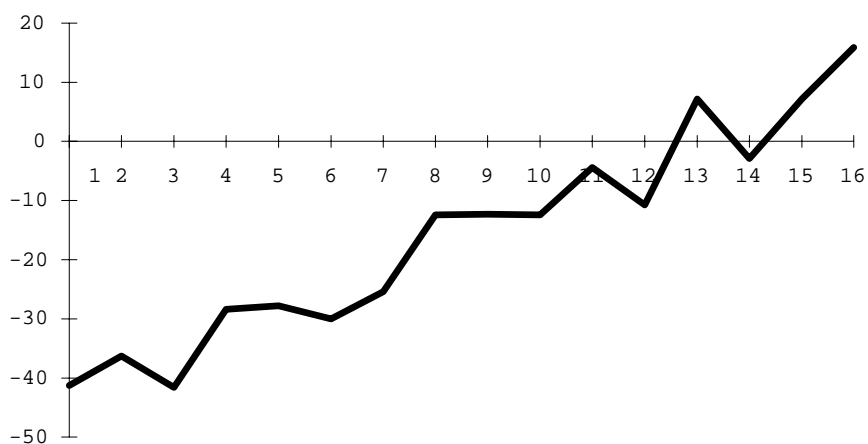


FDEZ. RUIZ:

- Buena progresión: de -41,3 a 15,9, sin apenas retrocesos.
- Dificultades, sobre todo, en superar sus errores en la escritura de palabras (O2).

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	0	3,3	21,6	6,6	1,6	0	0	3,3	0	0	4,9	0	-41,3	
2ª S.	7,2	5,6	17,1	2,4	0	0	0	3,2	0,8	0	0	0	-36,3	
3ª S.	7,8	2,6	14,3	7,8	0	1,3	0	2,6	5,2	0	2,6	0	-41,6	
4ª S.	3,4	0,6	15,7	2	0	0	0	2	3,4	0	1,3	0	-28,4	-36,9
5ª S.	4	4,7	10	1,3	2	0	0	2,6	0,6	0	2	0,6	-27,8	
6ª S.	2,4	2,4	23,6	0,8	0	0	0	0,8	0	0	0	0	-30	
7ª S.	4,4	5	13,4	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1,6	0	0	0	-25,4	
8ª S.	7,3	1	3,1	1	2,1	3,1	0	1	0	0	0	0	-12,4	-23,9
9ª S.	1,3	1,3	11	0	0	0,6	1,3	0,6	0	0	0	0	-12,3	
10ª S.	2,7	4,3	6	1,6	0,5	2,1	1,6	0,5	0	0	0,5	0	-12,4	
11ª S.	2,3	2,7	2,3	0	0,3	3,4	2	1,3	0,3	0	0,3	0	-4,4	
12ª S.	1,4	4,4	5,3	0,4	0,4	2,5	0,5	1,4	0	0	0	0	-10,7	-9,9
13ª S.	4,8	1,2	4	0	0,4	0,8	2,4	0	0	0	0	0	7,2	
14ª S.	1	3,9	7,9	0,5	0,5	10,6	3,9	0,5	2,6	0	0	0	-2,9	
15ª S.	0	4	5,6	0	0	8	10	0,8	0	0	0,8	0	7,2	
16ª S.	0	0	1,6	0	0	12	7,6	0,8	0	0	0,8	0	15,9	6,8

NOTA

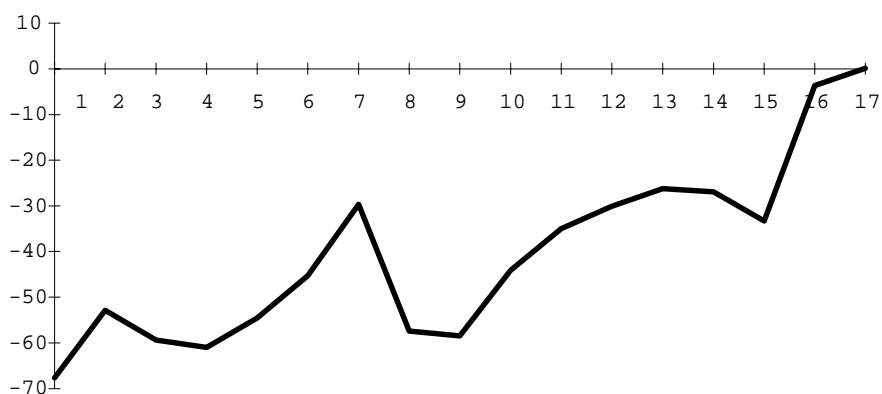


GÁMEZ:

- Muy escasa progresión a lo largo del curso: en la secuencia décimoquinta su nota aún es de -33,3; sólo al final se recupera, con un Refuerzo, hasta llegar al 0,1.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	9,1	7,3	18,3	5,5	1,8	0	0	1,8	9,1	0	0	15	-67,6	
2ª S.	9,9	2,2	24,2	5,5	0	0	0	0	6,6	1,1	2,2	1,1	-52,8	
3ª S.	19,8	1,8	18	0,9	2,7	0	0	8,1	5,4	0	2,7	0	-59,4	
4ª S.	23,4	7,5	12,1	4,5	1,5	0	0	9	0	0	3	0	-61	-60,2
5ª S.	24,1	6,5	15,3	2,9	1,4	0	0,7	3,6	1,4	0	0	0	-54,5	
6ª S.	12	7,3	20	0	1,2	0	0	0	0	1,2	3,6	0	-45,3	
7ª S.	11,3	0,6	7,3	0	0	0	0	1,3	7,9	0	1,3	0	-29,7	
8ª S.	17,9	5,9	16,6	3,3	3,3	0	0	1,9	5,3	0	1,9	1,3	-57,4	-46,7
9ª S.	28,6	5,4	21,8	0	1,3	0	0	0	1,3	0	0	0	-58,4	
10ª S.	11,1	9,7	11,1	2,7	2,7	0	0	2,7	4,1	0	0	0	-44,1	
11ª S.	15,7	5,7	11,4	0	1,4	0	0	0	0	0	1,4	0	-35	
12ª S.	6,8	4,3	12,9	1,7	1,7	0	1,7	2,5	0,8	0	0,8	0	-30,1	-41,9
13ª S.	17,9	2,7	13,8	0	0	0	9,6	1,3	0	0	0	0	-26,2	
14ª S.	7	4,6	17,6	0	0	1,1	4,6	3,5	0	0	0	0	-26,9	
15ª S.	12,5	4,16	15,6	1	0	3,1	0	3,1	0	0	0	0	-33,3	
16ª S.	6,1	0	8,6	0	0	5	8,7	2,4	0	0	0	0	-3,7	-22,5
R.1	1,7	0	8,6	0	0	8,6	5,2	0	3,4	0	0	0	0,1	

NOTA

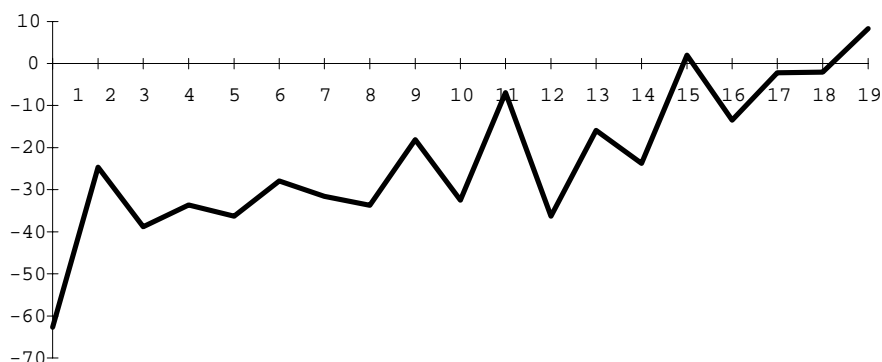


GARCÍA GARCÍA:

- Progresión inicial importante, que se estabiliza, no obstante, en valores muy negativos: en la décima secuencia aún obtiene una nota de -32,5; y necesita tres *Refuerzos* para llegar a valores positivos.
- Grandes dificultades en la superación de errores de puntuación (O3).

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	4,1	8,2	26	10,9	1,3	0	0	1,3	10,9	0	0	0	-62,7	
2ª S.	3,8	0	15,2	3,8	0	0	0	0	0	0	1,9	0	-24,7	
3ª S.	6,2	2,6	17,8	1,7	1,7	0	0	0,8	8	0	0	0	-38,8	
4ª S.	13,4	8,9	9,5	0	0,6	0	0	1,2	0	0	0	0	-33,6	-39,9
5ª S.	1,8	6,5	7,5	12,2	0,9	0	0,9	6,5	0,9	0	0,9	0	-36,3	
6ª S.	6,2	0	17,1	0	0	0	0	3,1	1,5	0	0	0	-27,9	
7ª S.	8,1	1,8	16,2	4,3	0	0	0	0,6	0	0	0,6	0	-31,6	
8ª S.	6,4	3,6	16,5	4,5	0	0	0	1,8	0	0	0,9	0	-33,7	-32,3
9ª S.	3	2	11,1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	-18,1	
10ª S.	4,5	6,3	20,8	0,9	0	0,9	0,9	1,8	0	0	0	0	-32,5	
11ª S.	1,1	2,3	4,6	0	0	2,3	0	0	1,1	0	0	0	-6,9	
12ª S.	3,6	2,4	15,7	3,6	2,4	0	0	8,4	0	0	0	0	-36,3	-23,4
13ª S.	5,8	1,4	5,8	0	4,3	2,9	0	1,4	0	0	0	0	-15,9	
14ª S.	3,9	1,5	13,4	2,3	0,7	3,2	0	3,1	0	0	0,7	0,7	-23,7	
15ª S.	1,9	0	3,9	0	0	3,9	4,8	0	0	0	0,9	0	2	
16ª S.	4,2	3,3	10,1	1,6	1,6	2,5	6,8	0,8	0,8	0	0	0	-13,5	-12,7
R.1	4,3	0	9,8	1	1	8,7	3,2	3,2	0	0	0	0	-2,2	
R.2	1,4	2,8	8,6	0	0	5	5,8	0	0	0	0	0	-2,1	
R.3	1,3	0	3,9	0	0	11	5,3	1,3	1,3	0	0	0	8,3	

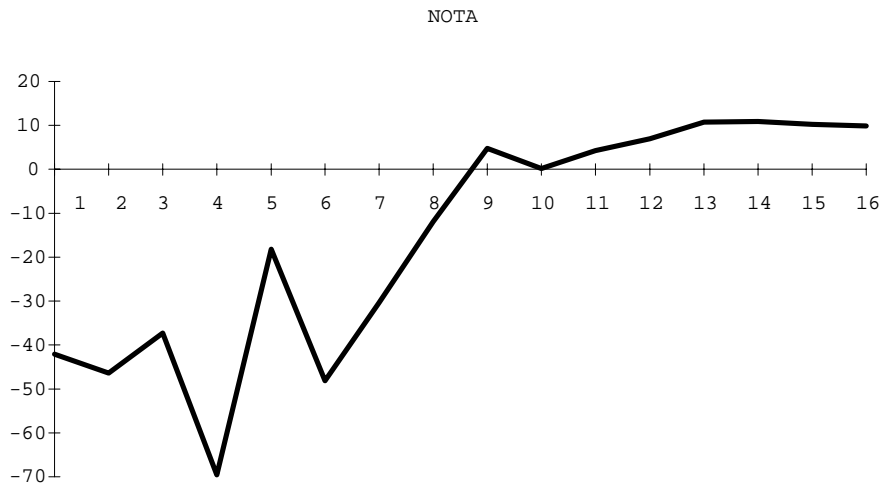
NOTA



GARCÍA GONZÁLEZ:

- Aunque sufre altibajos iniciales, llega relativamente pronto a valores positivos y se mantiene a buen nivel hasta el final.

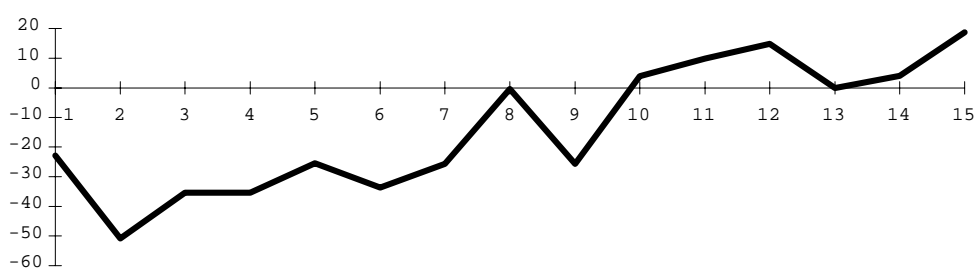
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	7	5,8	23,5	0	0	0	0	2,3	0	0	3,5	0	-42,1	
2ª S.	5,7	5,7	21,3	4,1	1,6	0	0	1,6	4,8	0,8	0,8	0	-46,4	
3ª S.	10,7	0	12,5	3,5	3,5	0	0	0	1,7	5,3	0	0	-37,2	
4ª S.	23,8	9,5	19	0	1,5	0	0	6,3	7,9	0	1,5	0	-69,5	-48,8
5ª S.	10,5	1,9	10,5	0	0	1,9	3,8	0,9	0	0	0	0	-18,1	
6ª S.	10,9	3,9	28,1	0,7	1,5	0	0	1,5	0	0	1,5	0	-48,1	
7ª S.	10,6	19,7	0,8	0	0	2,4	0,8	0	0	0	2,4	0	-30,3	
8ª S.	8,2	0	6,7	2,2	0,7	2,2	3,7	0	0	0	0	0	-11,9	-27,1
9ª S.	6	0	1,3	0,6	0	8	5,3	0,6	0	0	0	0	4,8	
10ª S.	3,3	0,6	2,6	0	0	2	4,7	0	0	0	0	0	0,2	
11ª S.	3,6	0	2,9	0	0	5,1	5,9	0	0	0	0	0	4,3	
12ª S.	0,8	0,8	3,4	0	0	6	6	0	0	0	0	0	7	4
13ª S.	1,8	0	1,8	0	0	8,4	6,6	0,6	0	0	0	0	10,8	
14ª S.	0,6	0,6	2,4	0	0	9,2	7,3	1,8	0	0	0	0	10,9	
15ª S.	1,2	0	1,2	0	0	7,6	5,1	0	0	0	0	0	10,3	
16ª S.	0,7	0	1,5	0	0,4	6	6,7	0	0	0	0	0	9,9	10,5



GERMÁN:

- A pesar de sufrir un descenso inicial, del que no se recupera hasta la secuencia octava, realiza una buena progresión.
- No entregó la secuencia décimosexta.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	5,4	1,5	5,4	6,2	2,3	0,7	0	0,7	0,7	0	0,7	0	-22,9	
2ª S.	16,2	2,3	19,7	0	0	0	0	0	3,4	1,1	8,1	0	-50,8	
3ª S.	7,7	4,4	13,3	4,4	1,1	0	0	4,4	0	0	0	0	-35,3	
4ª S.	4,4	5,5	18,8	2,2	1,1	0	0	2,2	0	0	1,1	0	-35,3	-36
5ª S.	9,1	2	9,1	6,1	0	0	3,1	0	2	0	0	0	-25,4	
6ª S.	15,1	1,1	17,4	0	0	0	1,1	1,1	0	0	0	0	-33,6	
7ª S.	12	4	6,4	2,4	0	0	0	0,8	0	0	0	0	-25,6	
8ª S.	5,1	3	5,1	0	1	4	11	0	0	0	0	1	-0,4	-21,2
9ª S.	12	4	6,4	2,4	0	0	0	0,8	0	0	0	0	-25,6	
10ª S.	7,3	1,2	7,3	0	1,2	4,9	16	0	0	0	0	0	4	
11ª S.	3,2	5,4	5,4	1	0	9,8	18	1	0	0	0	1	9,9	
12ª S.	2,2	4,5	1,1	0	2,2	10	15	0	0	0	0	0	14,9	0,8
13ª S.	6,1	0	4,9	1,2	1,2	3,7	9,8	0	0	0	0	0	0	
14ª S.	3	0	3	1	0	2	9,2	0	0	0	0	0	4	
15ª S.	2,6	1,3	1,3	0	0	9,3	15	0	0	0	0	0	18,7	7,5
16ª S.														

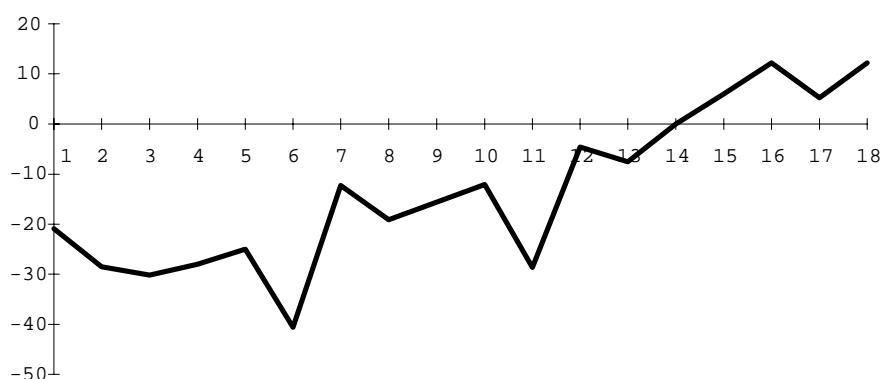


GONZÁLEZ:

- Los errores en puntuación (O3) frenan la progresión, que, no obstante, es bastante buena hasta el final.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	3,1	2,3	6,3	1,5	0	0	0	3,1	1,5	0	3,1	0	-20,9	
2ª S.	2,6	4,6	12,7	2	2,6	0,6	2,6	2	0,6	0	0,6	4	-28,5	
3ª S.	4	2	17,6	0	2,7	0	4	6	0	0	1,3	0,6	-30,2	
4ª S.	3,5	3,5	12,4	1,7	0	0	0	4,4	0,8	0	1,7	0	-28	-26,9
5ª S.	2,8	3,9	10,6	2,2	1,6	0	0,5	2,8	0	0	1,6	0	-25	
6ª S.	8,2	2,9	22,8	1,4	0	0	0,4	2,4	0	0	2,4	0,9	-40,6	
7ª S.	4,1	2,6	9,8	0,5	0	2,6	3,1	0	0	0	0,5	0,5	-12,3	
8ª S.	6,4	1,2	12,1	0	0	2,5	2,5	0	1,9	0	2,5	0	-19,1	-24,2
9ª S.	2,3	3,5	9,9	0	1,1	2,3	2,9	1,1	0	0	2,9	0	-15,6	
10ª S.	6,9	1,3	8,3	2	0	2,7	9	1,3	0	0	0,6	3,4	-12,1	
11ª S.	3,3	2	10,2	1	0	2	4,1	1,3	0,6	9	1,3	5,4	-28,6	
12ª S.	1,5	0	5,7	2	1,5	3,1	4,2	0	0,5	0	0	0,5	-4,6	-15,2
13ª S.	2,5	3,1	8,1	0,6	1,2	5,7	6,9	1,2	0	0	0	3,1	-7,5	
14ª S.	1,4	2,9	8,7	0	1,4	7,3	7,3	0	0	0	0	0	0	
15ª S.	1,6	1,6	5,9	0	0	6,7	13	0	0	0	4,2	0	6	
16ª S.	4	4	2,45	0	1,6	9,8	16	0,8	0	0	0	0	12,25	2,6
R.1	1,9	1,9	5,2	0,6	0	8,5	8,5	2,6	0	0	0	0	5,2	
R.2	0,9	4,7	0,9	0,9	0,9	9,4	13	1,8	0	0	0	0	12,2	

NOTA

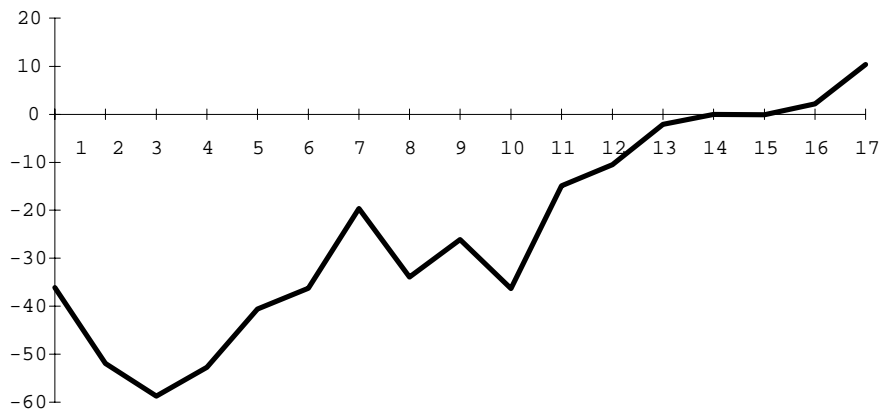


JIMÉNEZ:

- Buena progresión, pese a un descenso inicial y a una regresión en el grupo de secuencias octava, novena y décima, motivada en gran medida por errores de acentuación (O1) y en la elaboración de párrafos (A1).

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	6,3	2,7	12,7	4,5	0,9	0	0	4,5	4,5	0	0	0	-36,1	
2ª S.	16,8	7,5	11,6	2,3	4	0	0	1,1	6,3	0	2,3	0	-51,9	
3ª S.	11,6	4,8	22,3	0,9	3,8	0	0	7,7	3,8	0	3,8	0	-58,7	
4ª S.	8,8	2,9	14,7	11,7	5,8	0	0	8,8	0	0	0	0	-52,7	-49,8
5ª S.	7,1	7,1	14,3	0,8	4,4	0	0,8	0,8	1,7	0	4,4	0,8	-40,6	
6ª S.	2	0	26,2	4	4	0	0	0	0	0	0	0	-36,2	
7ª S.	5,2	1,3	7,9	0	1,3	0	3,9	3,9	2,6	0	0	1,3	-19,6	
8ª S.	13,1	3,5	8,7	1,7	1,7	0	0,8	1,7	0,8	0	3,5	0	-33,9	-32,5
9ª S.	5,4	2,7	4	1,3	1,3	3,3	3,3	0,6	16,8	0	0,6	0	-26,1	
10ª S.	6,1	2,6	0	0	0	0,8	8,8	1,7	18,5	0	17	0	-36,3	
11ª S.	0,7	2,3	6,2	0	4,6	2,3	7	0,7	8,5	0	0,7	0	-14,9	
12ª S.	1,4	3,5	4,9	0,7	2,8	2,1	7	2,8	0	0	0	3,5	-10,5	-21,9
13ª S.	2,1	0,7	9,1	4,9	2,1	9,1	11	0,7	0,7	0	0	1,4	-2,1	
14ª S.	4,9	1,6	5,8	0,8	0,8	5	14	0,8	0,8	0	0	3,3	0	
15ª S.	5,6	0	4,8	4	1,6	5,7	11	0	0,8	0	0	0	0	
16ª S.	3,6	2,1	5,1	0,7	1,4	5,8	12	2,1	0	0	0	0	2,1	0
R.1	4,9	0	3,3	0	3,3	10	12	0	0	0	0	0	10,3	

NOTA

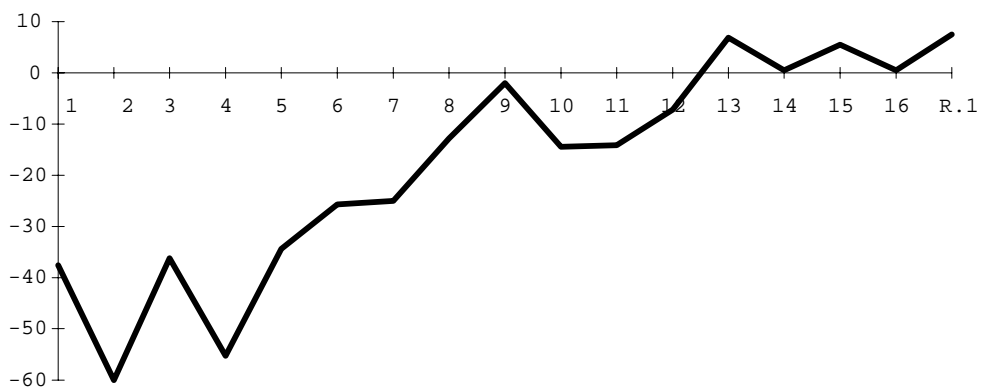


LÓPEZ:

- Salvo indecisiones iniciales -motivadas por errores en acentuación (O1), escritura de palabras (O2) y puntuación (O3)- mantiene una buena progresión.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	11,1	6,4	10,1	1,8	0,9	0	0	1,8	5,5	0	0	0	-37,6	
2ª S.	12	15,4	6,1	3	5	0	0	5	3	0	9	1,5	-60	
3ª S.	4,3	6,4	14	1	1	0	0	7,5	0	0	1	1	-36,2	
4ª S.	7,2	3,6	22,9	13,2	0	0	0	3,6	2,4	0	2,4	0	-55,3	-47,2
5ª S.	8,2	2,4	13,2	3,3	1,6	0	0	3,3	0	0	2,4	0	-34,4	
6ª S.	6,2	1	14,5	1	0	0	0	0	2	0	1	0	-25,7	
7ª S.	0,9	0,9	18,5	0	0,9	0,9	0	0,9	1,9	0	1,9	0	-25	
8ª S.	4,3	0,8	5,1	0,8	0	0,8	0,8	3,4	0	0	0	0	-12,8	-24,4
9ª S.	1	1	2,1	0	2,1	4,2	2,1	2,1	0	0	0	0	-2	
10ª S.	6	0,8	5,1	0	0	2,5	1,7	1,7	2,5	0	2,5	0	-14,4	
11ª S.	4,4	2,4	5,2	2,8	0,4	1,6	2,8	2,4	0,8	0	0	0	-14,1	
12ª S.	1,5	0,5	6,7	3,1	1,5	2,6	4,2	0,5	0	0	0	0	-7,2	-9,4
13ª S.	1,5	0,7	7,7	0	0,7	6,2	12	0,7	0	0	0	0	6,8	
14ª S.	2,6	0,5	5,2	0		4,2	5,2	0,5	0	0	0	0	0,5	
15ª S.	0	1,1	4,4	0,5	0	5	7,2	0	0	0	0,5	0	5,5	
16ª S.	1	0,5	4,8	0	0	1,6	6	0	0	0	0,5	0	0,5	3,3
R.1	1,6	0	5,9	0	0	6,8	10	0,8	0,8	0	0	0	7,4	

NOTA

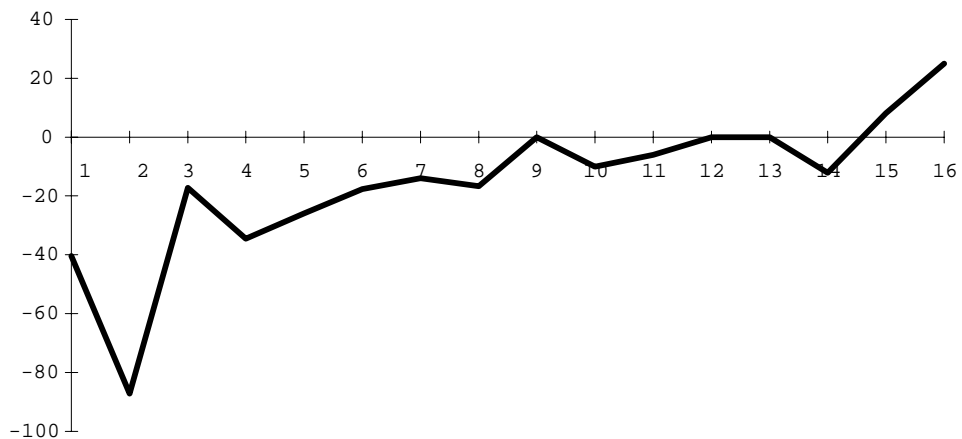


MARISCAL:

- Buena progresión inicial -a pesar del descenso de la segunda secuencia-, que se estabiliza en valores negativos, levemente ascendentes hasta las últimas secuencias, en que alcanza valores positivos.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	8,6	7,4	6,1	4,9	2,4	0	0	0	6,1	0	0	4,9	-40,4	
2ª S.	21,4	7,1	5,3	0	0	0	0	5,3	8,9	1,7	28,6	8,9	-87,2	
3ª S.	8,6	0	6,9	1,7	0	0	0	0	0	0	0	0	-17,2	
4ª S.	7,7	2,9	14,5	1,9	0,9	0	0,9	3,8	3,8	0	0	0	-34,6	-44,8
5ª S.	7,8	2,6	7	2,6	1,7	0	0	3,5	0	0	0	0,8	-26	
6ª S.	1,3	2,7	5,5	5,5	2,7	0	0	0	0	0	0	0	-17,7	
7ª S.	1,8	0,9	9,4	0	0,9	0	0	0	0,9	0	0	0	-13,9	
8ª S.	5,2	0	2,1	5,2	3,1	1	0	2,1	0	0	0	0	-16,7	-18,5
9ª S.	3,1	0	3,1	3,1	0	6,2	3,1	0	0	0	0	0	0	
10ª S.	0	2,9	1,4	0	1,4	0	0	2,9	1,4	0	0	0	-10	
11ª S.	44	0,4	1,6	0	0,8	1,6	0,8	0,8	0,8	0	0	0	-6	
12ª S.	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	4,7	0	2	0	0,5	0	0	-4
13ª S.	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	2,3	5,6	2,2	0	0	0	0	0	
14ª S.	3	0	2	3	1	2	2	5	0	0	1	1	-12,1	
15ª S.	0	0	1,6	0	0	6,4	3,2	0	0	0	0	0	8	
16ª S.	0	0	4	0	2	12	19	0	0	0	0	0	25	5,2

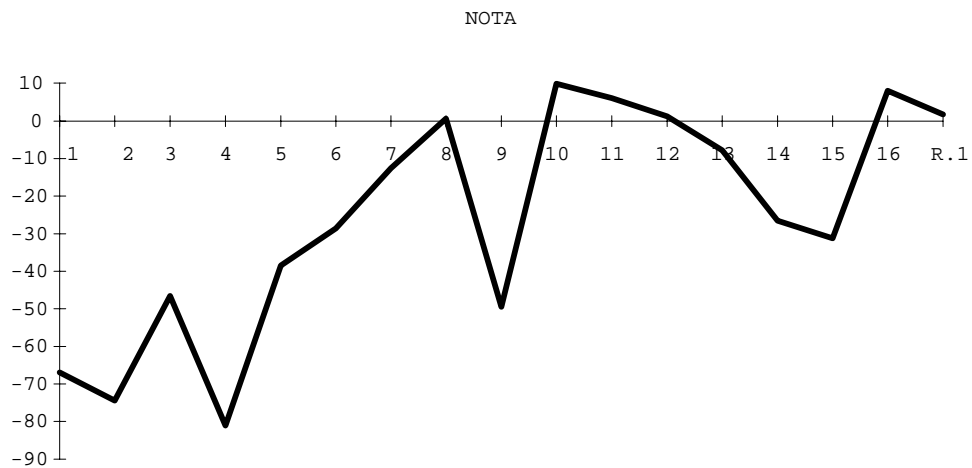
NOTA



MEDINA:

- Progresión muy llamativa por los altibajos que presenta, determinados por sus descuidos en O1, O2, O3 y A1.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	13,8	3,9	11,9	3,9	5,9	0	0	3,9	1,9	0	13,8	7,9	-66,9	
2ª S.	6,5	13	22,6	6,4	13	0	0	0	3,2	0	0	9,7	-74,4	
3ª S.	10,4	1,7	13,9	5,2	3,4	0	0	3,4	6,9	0	1,7	0	-46,6	
4ª S.	20,3	9,4	18,9	0	0	1,3	1,3	2,7	12,1	0	18,9	1,3	-81	-67,2
5ª S.	7,7	3,8	19,4	0	3,8	0	2,5	2,5	3,8	0	0	0	-38,5	
6ª S.	1,9	0	11,5	3,8	0	0	0	3,8	3,8	0	3,8	0	-28,6	
7ª S.	4,5	0	4,5	0	0	1,1	1,1	0	3,4	0	2,2	0	-12,6	
8ª S.	4,6	0	3	3	1,5	3	11	1,5	0	0	0	0	0,6	-19,7
9ª S.	13,1	0	21,9	0	0	0	2,9	2,9	10,2	1,4	2,9	0	-49,5	
10ª S.	3	1,5	3	0	0	6	14	0	0	0	3	0	9,9	
11ª S.	1,4	2,9	11,9	0	0	4,5	6	2,9	1,4	0	0	0	6	
12ª S.	1	0	1	2,1	0	6,5	2,2	3,2	0	0	0	0	1,2	-8,1
13ª S.	9,1	0	3,9	0	0	3,9	5,2	1,3	0	0	2,6	0	-7,8	
14ª S.	2,8	4,2	12,6	1,4	4,2	2,8	4,2	1,4	7	0	0	0	-26,6	
15ª S.	9,5	4	20,4	0	2,7	5,4	4,1	1,3	0	0	2,7	0	-31,3	
16ª S.	1	2	4	0	0	9,1	7	0	0	0	1	0	8	-14,4
R.1	0	1,6	5	0	0	3,4	8,4	1,6	0	0	0	1,6	1,7	

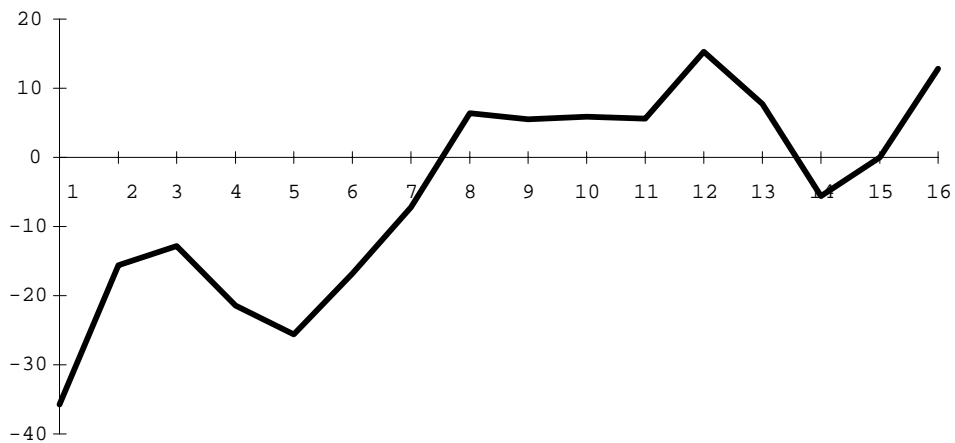


MORENO:

- Dificultades en superar errores de puntuación (O3) -que provocan un descenso en la décimocuarta secuencia-, aunque la progresión es buena.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	6,3	0	12,6	4,2	0	0	0	0	10,5	0	2,1	0	-35,7	
2ª S.	11,4	0	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-15,6	
3ª S.	4,8	0	3,2	0	0	0	0	3,2	1,6	0	0	0	-12,8	
4ª S.	0,9	0,9	5,9	6,9	2,9	0,9	0	2,9	0	0	1,9	0	-21,4	-21,3
5ª S.	1,6	1,6	14,4	3,2	3,2	0	3,2	3,2	0	0	1,6	0	-25,6	
6ª S.	0	0	14,4	1,2	2,4	0	3,6	0	0	0	2,4	0	-16,8	
7ª S.	2,4	0	4,8	1,2	0	2,4	3,6	1,2	0	0	3,6	0	-7,2	
8ª S.	3,2	0	4,8	1,6	0	8	8	0	0	0	0	0	6,4	-10,8
9ª S.	0	0	7,4	0	0	2,9	10	0	0	0	0	0	5,5	
10ª S.	1,4	0	4,3	0	0	4,3	7,3	0	0	0	0	0	5,9	
11ª S.	0,9	0	0,9	1,8	0	1,9	8,4	0	0,94	0	0	0	5,6	
12ª S.	0,9	0	1,8	0,9	0,9	8,6	12	0,9	0	0	0	0	15,3	8
13ª S.	0,7	0	4,2	0	1,4	9,8	7	1,4	0	0	0	1,4	7,7	
14ª S.	0	0	9,6	0,8	1,6	4	4,8	1,6	0,8	0	0	0	-5,6	
15ª S.	0	1,6	4	0	0	4,9	9,7	0	0	0	8,9	0	0	
16ª S.	1,7	0	3,4	0	0	9,4	8,6	0	0	0	0	0	12,8	3,7

NOTA

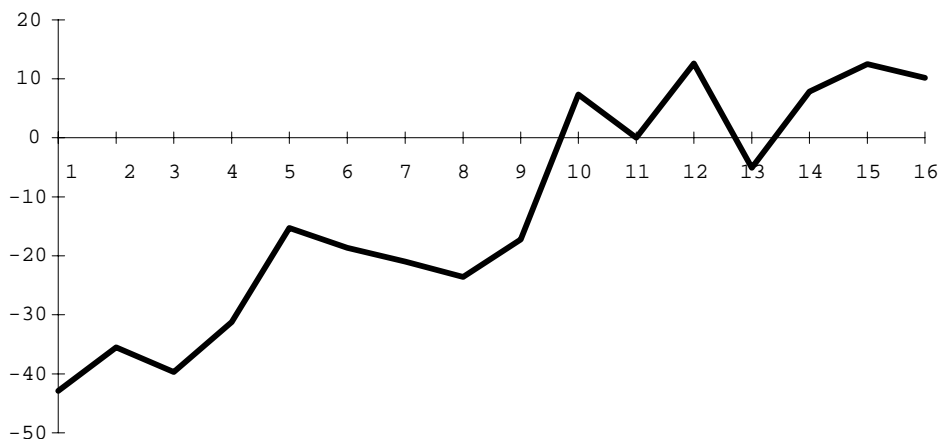


PAULANO:

- Sufre altibajos a lo largo de toda la experiencia, si bien su progresión es buena.
- El descenso en la décimotercera secuencia viene motivada por errores en puntuación (O3) y en los diálogos (A3).

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	9,4	2,7	10,8	14,8	1,3	0	0	1,3	1,3	0	0	1,3	-42,9	
2ª S.	10,9	0	7,8	3,1	1,5	0	0	1,5	3,1	4,6	1,5	1,5	-35,5	
3ª S.	6,9	5,5	12,4	2,7	2,7	0	0	4,1	4,1	0	1,3	0	-39,7	
4ª S.	7,9	2,9	5,9	3,9	0,9	0	0	2,9	5,9	0	0,9	0	-31,2	-37,3
5ª S.	1,9	0,9	4,8	1,9	1,9	0,9	0	0	4,8	0	0	0	-15,3	
6ª S.	6,2	0,8	11,6	0,8	0	0,8	0,8	0,8	0	0	0	0	-18,6	
7ª S.	4,7	1,1	12,9	1,1	2,3	1,1	0	0	0	0	0	0	-21	
8ª S.	2,2	2,2	10,2	0	0	0	4,5	0	4,5	0	9	0	-23,6	-19,6
9ª S.	8,7	0,9	10,6	0,9	0,9	0,9	5,8	1,9	0	0	0	0	-17,2	
10ª S.	7,4	0	4,2	1	1	1,1	5,3	0	0	0	0	0	7,3	
11ª S.	2,7	2,7	2,7	0	0,9	2,7	8,2	1,8	0	0	0	0	0	
12ª S.	0	2	0	0	0	9,4	7,3	1	0	0	1	0	12,6	0,6
13ª S.	2	0	7	1	0	4	6,1	0	0	0	5	0	-5	
14ª S.	0,9	0,9	3,9	0	0,9	4,9	9,8	0	0	0	0	0	7,8	
15ª S.	1	1	3,1	0	0	6,2	11	0	0	0	0	0	12,5	
16ª S.	1,1	0	5,6	0	0	6,8	10	0	0	0	0	0	10,1	6,3

NOTA

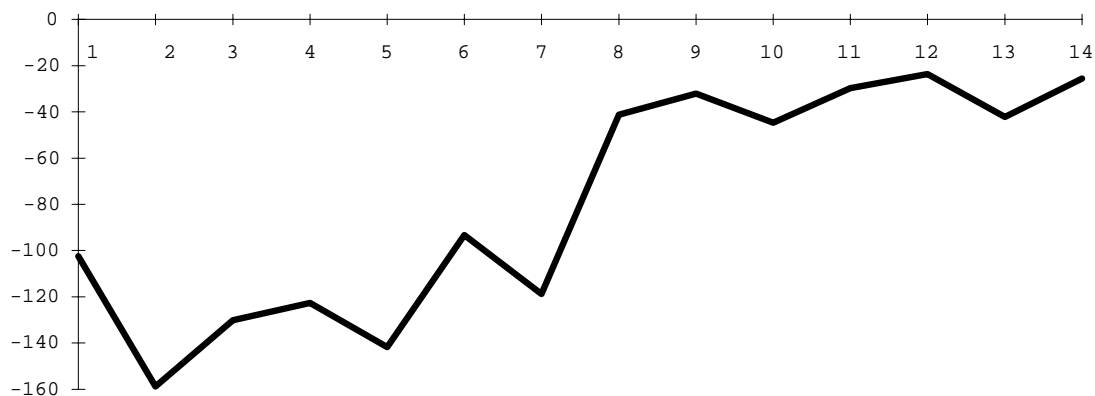


PÉREZ:

- Obtiene el peor nivel inicial del grupo y no despierta hasta la séptima secuencia.
- Acaba en valores muy negativos, pero la progresión es enorme (de -102,4 a -25,5),

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	36,8	3,2	25,6	19,2	8	0	0	3,2	0	0	1,6	4,8	-102,4	
2ª S.	25,2	22,6	42,8	5,4	7,5	0	0	10	7,5	0	27,7	10	-158,7	
3ª S.	41,9	4,6	49,6	1,5	3,1	0	0	6,2	4,6	0	9,3	9,3	-130,1	
4ª S.	29,4	12,6	28,3	10,5	4,2	0	0	3,1	18,9	0	6,3	9,4	-122,7	-128,4
5ª S.	55,8	5	50,8	2	5	0	0	5	1	0	9,1	8,1	-141,8	
6ª S.	34,6	8,4	34,6	0	7,3	0	0	7,3	0	0	1	0	-93,2	
7ª S.	34,8	7,2	39,6	2,4	8,4	0	0	7,2	0	0	2,4	16,8	-118,8	
8ª S.	4,7	4,7	22,6	2,3	3,5	0	0	3,5	0	0	0	0	-41,3	-98,7
9ª S.	6	0	14,1	8	2	0	1	1	1	0	1	0	-32,1	
10ª S.	7,1	7,1	22,6	1,1	2,3	0	0	1,1	1,1	0	2,3	0	-44,7	
11ª S.	4,4	5,9	11,9	0	5,9	0	3	1,4	2,9	0	0	0	-29,7	
12ª S.	5,9	2,3	10,7	2,3	1,1	0	1,2	1,1	0	0	0	1,1	-23,7	-32,5
13ª S.	10,2	7,6	14,1	2,5	2,5	1,3	5,1	6,4	1,2	0	0	3,8	-42,2	
14ª S.	4,6	4,6	13,9	2,3	5,8	3,5	8,1	4,6	1,1	0	0	0	-25,5	-33,8
15ª S.														
16ª S.														

NOTA

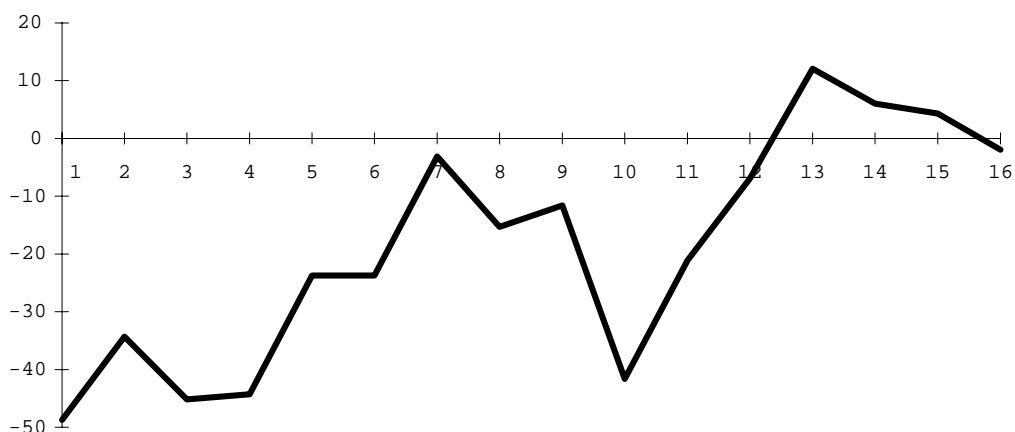


PRIETO:

- Buena progresión inicial mantenida hasta la décima secuencia, en que sufre una aparatosa caída; a partir de ahí su progresión es rápida, aunque cae levemente en las secuencias finales (de nuevo O1 y O3).

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	24,4	2,2	19,9	0	0	0	0	2,2	0	0	0	0	-48,7	
2ª S.	12,7	0	17,4	1,1	0	0	0	1,1	0	0	0	2	-34,3	
3ª S.	12,4	5,5	17,9	2,7	0	0	0	1,3	4,1	0	1,3	0	-45,2	
4ª S.	8,1	1,3	18,9	2,7	0	0	2,7	4	4	0	4	4	-44,3	-43,1
5ª S.	4,1	1,3	11,1	0,4	2,7	0,9	3,2	1,3	0	0	0,9	6	-23,7	
6ª S.	4,1	1,3	11,1	0,4	2,7	0,9	3,2	1,3	0	0	0,9	6	-23,7	
7ª S.	13,1	0	0	1	0	3	9	1	0	0	0	0	-3,1	
8ª S.	3,8	0	13,6	0	0,9	1,9	5,8	0,9	0	0	3,8	0	-15,3	-16,4
9ª S.	2,5	0,8	5	2,5	1,6	1,6	2,5	0,8	0	0	2,5	0	-11,6	
10ª S.	10,9	0	23,8	0	1,9	0	0,9	5,9	0	0	0	0	-41,6	
11ª S.	5	1,2	12,5	1,2	1,2	1,3	8,8	0	8,8	0	0	1,2	-21,1	
12ª S.	3	1	1	0	0	11	4	0	1	0	2	0	-6,9	-20,3
13ª S.	0,8	0	0	0	0,8	5,2	8,6	0	0	0	0	0	12	
14ª S.	2,5	0	2,5	0	0	7,7	4,3	0,8	0	0	0	0	6	
15ª S.	4,2	0	4,2	0	0	8,5	4,3	0	0	0	0	0	4,3	
16ª S.	4,5	0	4,5	0	0	4,5	2,6	0	0	0	0	0	-1,9	5,1

NOTA

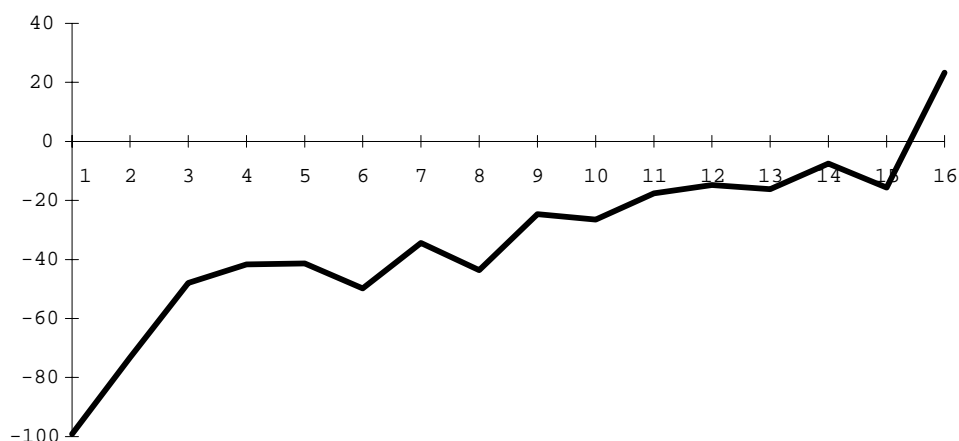


QUESADA:

- Buena progresión inicial, mantenida en las cuatro primeras secuencias, que deriva en un ascenso excesivamente lento.
- Hasta la última secuencia, se mueve en valores negativos.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	30,6	10,2	21,6	3,8	1,2	0	0	5,1	5,1	0	10,2	11,4	-99,2	
2ª S.	28,5	8,3	14,2	2,3	2,3	0	0	3,5	1,1	0	11,9	1,1	-73,2	
3ª S.	22,9	4,9	2,3	1,6	6,5	1,6	1,6	3,2	1,6	0	8,2	0	-48	
4ª S.	5,8	2,9	21,4	1,9	6,8	0	1,9	4,8	0	0	0	0	-41,7	-65,5
5ª S.	13	3,4	16,4	5,2	0,8	0,8	4,3	6	0	0	1,7	0	-41,4	
6ª S.	8,7	6,2	26,2	3,7	7,5	0	2,5	0	0	0	0	0	-49,8	
7ª S.	3,7	4,9	24,6	0	1,2	0	4,9	1,2	0	0	3,7	0	-34,4	
8ª S.	9,5	5,9	24,9	2,3	0	0	4,7	3,5	1,1	0	1,1	0	-43,6	-42,3
9ª S.	4,9	3,7	14,8	1,2	4,9	0	6,1	0	0	0	1,2	0	-24,6	
10ª S.	5,8	5,8	12,7	2,3	3,4	0	4,6	0	0	0	0	1,1	-26,5	
11ª S.	10	5,4	13,6	0	0	1,8	13	3,6	0	0	0	0	-17,6	
12ª S.	3,7	2,9	15,5	2,2	3,7	5,9	9,6	0,7	0	0	1,4	0	-14,8	-20,8
13ª S.	8,1	8,1	5,6	3,2	2,4	4,9	6,5	0	0	0	0	0	-16,2	
14ª S.	8,7	0	5	1,2	0	2,5	7,5	0	0	0	0	2,5	-7,5	
15ª S.	13,3	5,9	2,2	0	2,9	4,4	5,9	1,4	0	0	0	0	-15,7	
16ª S.	2,3	0	1,1	0	1,1	10	17	0	0	0	0	0	23,2	-4

NOTA

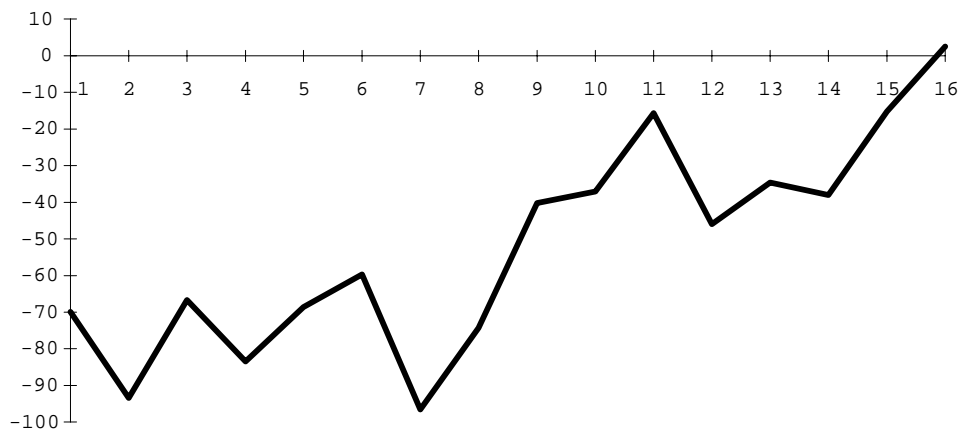


SÁNCHEZ:

- Casi hasta el final no corrige los errores más abundantes: acentuación (O1) y puntuación (O3).
- La progresión se mantiene en valores muy negativos: en la décimocuarta secuencia aún le resulta una nota de -38.

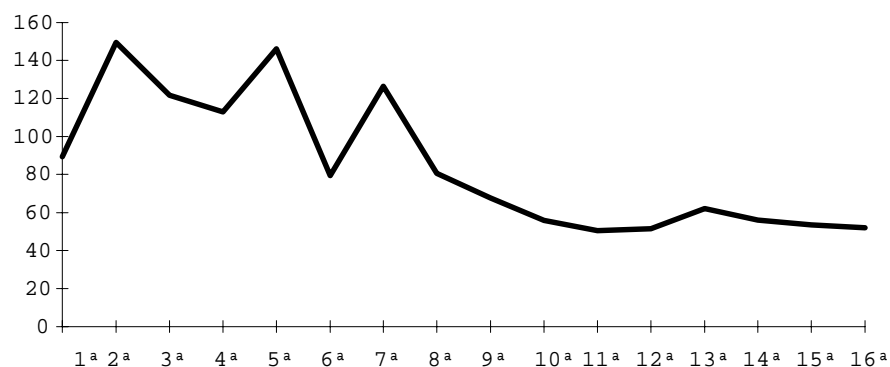
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota	Prom.
1ª S.	37	0	7,9	6,6	0	0	0	1,3	2,6	0	6,6	7,9	-69,9	
2ª S.	28,4	2,8	24,1	5,6	0	0	0	1,4	12,7	0	2,8	15,6	-93,4	
3ª S.	25,8	3,8	24,3	0	0	0	0	0	1,5	0,7	3,8	6,8	-66,7	
4ª S.	29,7	2,2	22,8	7,6	1,5	0	0	1,5	0	0	4,5	13,7	-83,5	-78,3
5ª S.	3,2	0	45,8	1	2	0	0	4,1	0	0	4,1	8,3	-68,5	
6ª S.	29,9	2,2	18,8	0	0	0	0	2,2	0	0	0	6,6	-59,7	
7ª S.	33,4	2,1	38,7	2,1	0	0	0	1	0	0	10,7	8,6	-96,6	
8ª S.	20,9	5,4	28,2	1,8	1,8	0	0	1,8	1,8	0	6,3	6,3	-74,3	-74,7
9ª S.	6,7	1,9	13,4	0	1,9	0	0	0	4,8	0	4,8	6,7	-40,2	
10ª S.	10,6	1,3	7,9	7,9	0	0	2,6	0	0	0	0	11,9	-37	
11ª S.	12	0,9	6,4	0	0	2,8	2,8	0,9	0,9	0	0	0	-15,6	
12ª S.	25,7	1,3	17,6	1,3	0	0	2,7	1,3	1,3	0	0	0	-45,9	-34,6
13ª S.	14,4	0,9	18,2	0,9	0,9	1	1,9	0	0,9	0	0,9	0	-34,5	
14ª S.	10,4	1,7	29,4	1,7	1,7	5,2	1,7	0	0	0	0	0	-38	
15ª S.	3,5	1,1	10,7	0	1,1	3,6	2,4	3,5	1,1	0	0	0	-15,2	
16ª S.	3,7	0	5	1,2	0	10	5	1,2	0	0	0	1,2	2,5	-21,3

NOTA



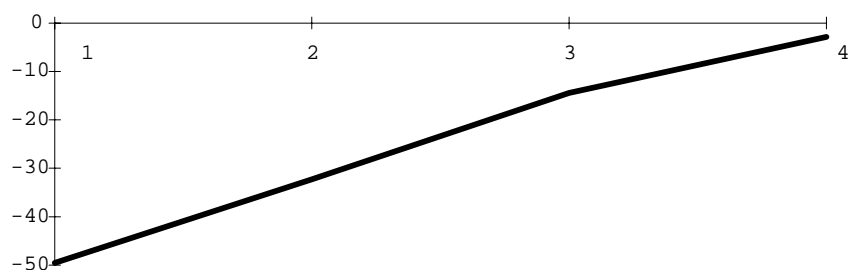
3.2.1.10 Tabla y gráfica de alejamientos de notas extremas por secuencias

	Alejamiento	Extremo Negativo	Extremo Positivo
1ª S.	89,39	-110	-20,9
2ª S.	149,4	-158,7	-9,3
3ª S.	121,7	-130,1	-8,4
4ª S.	112,9	-122,7	-9,8
5ª S.	146,1	-141,8	4,3
6ª S.	79,4	-93,2	-13,8
7ª S.	126,4	-118,8	7,6
8ª S.	80,7	-74,3	6,4
9ª S.	67,6	-58,4	9,2
10ª S.	55,8	-45,9	9,9
11ª S.	50,6	-35	15,6
12ª S.	51,5	-36,3	15,2
13ª S.	62,1	-42,2	19,9
14ª S.	56,1	-38	18,1
15ª S.	53,5	-34,8	18,7
16ª S.	52	-29	23



3.2.1.11 Medias de promedios de notas de alumnos por grupos de ejercicios

	de la 1 a la 4	de la 5 a la 8	de la 9 a la 12	de la 13 a la 16	de la 13 a la 16 (incluidos Refuerzos)
Berrios	-15	-2,6	9,9	15,3	15,3
Chica	-48,5	-26,5	-17,5	4,6	4,6
Delgado	-76,4	-33,7	-22,9	1,2	1,2
Díaz	-26,2	-29,3	-	-	-
Fdez Rguez	-45,9	-54,4	-31,3	-20,5	-20,5
Fdez Ruiz	-36,9	-23,9	-9,9	6,8	6,8
Gámez	-60,2	-46,7	-41,9	-22,5	-18
García G^a	-39,9	-32,3	-23,4	-12,7	-6,7
G^a Glez.	-48,8	-27,1	4	10,5	10,5
Germán	-36	-21,2	0,8	7,5	7,5
González	-26,9	-24,2	-15,2	2,6	4,6
Jiménez	-49,8	-32,5	-21	0	2,1
López	-47,2	-24,4	-9,4	3,3	4,1
Mariscal	-44,8	-18,5	-4	5,2	5,2
Medina	-67,2	-19,7	-8,1	-14,4	-11,1
Moreno	-21,3	-10,8	8	3,7	3,7
Paulano	-37,3	-19,6	0,6	6,3	6,3
Pérez	-128,4	-98	-32	-33,8	-33,8
Prieto	-43,1	-16,4	-20,3	-5,1	-5,1
Quesada	-65,5	-42,3	-20,8	-4	-4
Sánchez	-78,3	-74,7	-34,6	-21,3	-21,3
Promedios	-49,5	-32,4	-14,3	-3,3	-2,4



3.2.2 Edificios y Obras (2EyO)

Salta a la vista, a poco que observemos las tablas y gráficas siguientes, que en este grupo la participación de los alumnos fue más irregular que en 1B. Casi al principio de la experiencia dos alumnos la abandonaron: Martínez, en la 5ª, y Borrego, en la 7ª; al final, Cabrera, en la 13ª, y García y Jiménez, en la 15ª. Y sólo un alumno de los ocho del grupo entrega la secuencia 16ª (*cf.*: 3.2.2.9).

El análisis de los datos reflejados en las tablas y gráficos correspondientes a Segundo de Edificios y Obras (2EyO) permite destacar los siguientes aspectos:

a) Los errores descienden progresivamente, desde la primera secuencia (-64,6) hasta la décimosexta (6,4) (*cf.*: 3.2.2.5). Esta progresión, al igual que en 1B, no es homogénea (comparemos, por ejemplo, las gráficas de Liébana, que apenas contiene altibajos (*vid.*: página?), y González (*vid.*: página?), cuya gráfica es muy irregular), aunque todos los alumnos se mueven en la misma tendencia general ascendente.

En este grupo abundan también las regresiones -prácticamente todos los alumnos sufren alguna-, la más característica de las cuales es la de Jiménez (*vid.*: página?), que a partir de la novena secuencia, donde alcanza de un modo muy precoz un nivel excelente (20,9), ofrece unos resultados progresivamente peores durante cuatro secuencias consecutivas y se coloca en la secuencia décimotercera en su peor nivel desde el comienzo del curso (-37,8).

b) O1 (errores en acentuación) muestra un comportamiento peculiar, ya que en las primeras cuatro secuencias, después de una recuperación inicial, empeora y, salvo en dos secuencias, la octava y la novena -3,8 y 4,5, respectivamente-, mantiene ese nivel hasta las tres secuencias finales (3, 1,7 y 3,2) (*cf.*: 3.2.2.3).

c) En O3 (puntuación) la evolución, aun guardando similitudes con la de 1B -también hay regresiones en el primer bloque de secuencias, si bien menores-, es mucho más continuada y favorable. La media de las últimas tres secuencias (2,6) -debido a los abandonos, el último valor no resulta del todo representativo- es mucho mejor que en 1B (6,9) (cf.: 3.2.2.3).

d) S3 (construcción de oraciones complejas), uno de los aspectos estimados como aciertos, progresa desde el valor 0,3 hasta el 14. Si consideramos la media de las últimas tres secuencias, el valor resultante, francamente positivo, es de 10,7 (cf.: 3.2.2.3).

Al igual que ocurre con S4 (construcción de sintagmas complejos), según veremos, la evolución de S3 en este grupo es más favorable desde mucho antes que en 1B. Baste observar la media de las últimas diez secuencias que, mientras que en 1B es de 3,8, en 2EyO es de 6,6 (cf.: 3.2.1.3 y 3.2.2.3).

e) Por su parte, S4 (construcción de sintagmas complejos) evoluciona desde el valor 0 hasta 13, siendo la media de las últimas tres secuencias, también muy positiva (10,4) (cf.: 3.2.2.3).

A diferencia de lo que ocurre en 1B, en este grupo se alcanza un buen nivel en S4 relativamente pronto. Ya en la séptima secuencia el valor es de 9,6, es decir, mayor que el valor final que obtiene 1B (9,2); y, además, se mantiene este nivel, salvo una regresión en las secuencias duodécima y décimotercera (6,7 y 7,8), hasta el final. La media en estas diez secuencias últimas es, precisamente, de 9,6 (cf.: 3.2.2.3).

f) La progresión de la *nota* evoluciona, aunque con altibajos, desde un valor inicial (-64,3) más negativo que en 1B (-56,9) hasta valores finales muy positivos. La media de las últimas cuatro secuencias es de

8,1. Con respecto a este último valor, la evolución supone un recorrido de 72,4, un 112,5 en valores porcentuales (cf.: 3.2.2.8).

En la progresión de los ocho alumnos del grupo destacamos los siguientes datos:

1) Todos los alumnos mejoraron su nivel inicial.

2) Sólo un alumno (Martínez) no alcanza una progresión del cien por cien (cf.: 3.2.2.9). Su evolución en las cuatro secuencias que desarrolla es del 34,5%. Borrego, que sólo escribe seis secuencias, evoluciona, no obstante, en un 102,9%: desde -30,1 hasta 0,9 (cf.: 3.2.2.9).

3) Entre los alumnos que progresan ampliamente, destacan: Hervás, que alcanza un 149,3% (desde -48,6 hasta 24); y Liébana, un 129,2% (desde -68,4 hasta 20) (cf.: 3.2.2.9).

Al igual que en 1B, el avance del grupo en su expresión escrita, desde el principio hasta el final de la experiencia, ha ofrecido una evolución constante -aunque con regresiones, la más notable de las cuales se sitúa en el grupo de secuencias 10ª, 11ª, 12ª y 13ª, donde confluyen los malos resultados en acentuación (O1) y puntuación (O3)- (cf.: 3.2.2.3, 3.2.2.8). En definitiva, su progresión ha sido más que considerable.

3.2.2.1 Tablas de resultados de cada una de las secuencias en valores absolutos: aspectos y número de palabras

PRIMERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego	1	1	8	0	0	2	0	1	4	0	0	14	448
Cabrera	22	5	20	12	1	0	0	6	1	0	7	7	590
García	8	2	26	4	3	0	0	4	1	0	14	7	530
González	12	0	17	1	1	0	0	1	4	0	17	6	306
Hervás	4	3	31	4	3	0	0	2	5	0	2	0	528
Jiménez	8	3	19	1	4	0	0	3	3	0	10	0	384
Liébanas	27	2	17	6	3	0	0	1	11	0	1	8	522
Martínez	9	7	26	18	5	0	0	0	5	0	4	0	440

SEGUNDA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego	4	2	8	1	0	0	0	2	0	0	9	0	418
Cabrera	6	2	22	4	2	0	0	7	0	1	0	0	486
García	3	2	13	4	3	2	1	0	0	0	0	1	440
González	9	3	20	0	1	0	1	0	1	0	2	0	414
Hervás	3	0	4	2	1	3	1	1	0	0	0	0	468
Jiménez	5	1	18	2	1	2	10	0	1	0	1	2	392
Liébanas	7	1	10	2	3	0	0	4	0	0	1	2	270
Martínez	4	3	11	2	2	0	0	5	7	2	3	0	333

TERCERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego	2	2	3	0	1	4	3	0	0	0	2	0	495
Cabrera	9	4	16	0	1	0	0	2	0	0	1	0	430
García	4	0	11	0	1	2	4	5	0	0	0	0	390
González	14	0	16	3	1	0	0	0	0	0	6	5	360
Hervás	4	0	4	1	0	2	0	1	0	0	0	0	540
Jiménez	7	1	18	6	2	0	1	4	2	0	0	0	462
Liébanas	13	3	10	4	1	0	0	3	0	0	0	0	495
Martínez	4	3	11	2	2	0	0	5	7	2	3	0	333

CUARTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego	2	1	10	0	0	4	4	2	0	0	0	0	744
Cabrera	19	8	10	2	2	0	0	5	3	0	3	0	480
García	4	1	15	1	2	1	5	0	0	0	1	0	441
González	11	1	27	1	0	0	2	2	1	0	8	0	450
Hervás	7	2	7	0	1	1	1	3	3	0	2	0	549
Jiménez	4	1	13	0	0	1	4	2	1	0	2	0	376
Liébanas	7	3	15	0	0	0	0	0	1	0	0	0	368
Martínez	10	7	12	3	3	0	1	4	1	0	2	0	360

QUINTA SECUENCIA:

	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N	
Borrego	4	1	4	1	0	4	4	0	0	0	2	0	802
Cabrera	13	1	14	3	5	0	1	7	0	0	2	0	522
García	4	0	21	1	0	0	3	1	1	0	0	0	342
González	5	1	20	0	0	0	1	2	0	0	0	0	459
Hervás	1	1	11	2	1	0	3	2	0	0	0	0	600
Jiménez	7	0	9	0	1	1	6	1	0	0	0	0	294
Liébanas	12	0	8	1	1	0	0	0	0	0	0	1	326
Martínez													

SEXTA SECUENCIA:

	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N	
Borrego	0	0	6	1	0	3	5	0	0	0	1	0	640
Cabrera	4	1	13	1	3	2	0	2	0	0	0	0	378
García	6	1	8	1	0	3	10	2	0	0	1	0	470
González	6	1	8	2	0	1	1	2	6	0	2	0	530
Hervás	2	1	3	0	1	6	3	3	0	0	0	0	423
Jiménez	7	0	8	0	4	1	6	3	2	0	0	0	300
Liébanas	10	5	11	1	0	1	0	2	0	0	0	0	376
Martínez													

SÉPTIMA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera	12	9	17	2	4	3	2	1	0	0	1	0	740
García	5	0	6	0	1	3	13	3	1	0	0	0	450
González	9	2	14	1	1	0	7	1	16	0	0	2	408
Hervás	0	1	5	2	3	7	11	1	0	0	0	0	513
Jiménez	11	0	8	3	2	0	19	2	0	0	0	0	390
Liébanas	10	2	7	0	4	0	1	4	1	0	3	0	400
Martínez													

OCTAVA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera	1	1	13	5	1	4	7	1	1	0	0	0	549
García	2	0	8	1	0	3	6	0	0	0	0	0	418
González	11	0	12	4	0	0	10	4	0	0	0	0	490
Hervás	1	2	3	0	1	7	10	2	0	0	0	0	480
Jiménez	3	2	8	0	0	4	12	0	1	0	0	0	402
Liébanas	3	0	2	1	0	4	1	2	0	0	0	0	364

NOVENA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera	4	4	2	5	3	5	11	3	0	0	0	0	560
García	11	0	9	2	2	4	9	1	0	0	1	0	540
González	8	2	6	4	1	3	9	2	0	0	0	0	510
Hervás	2	0	3	0	0	10	10	3	0	0	0	0	437
Jiménez	1	0	5	0	3	4	18	0	0	0	2	0	255
Liébanas	2	3	5	0	0	4	6	0	0	0	0	0	371
Martínez													

DÉCIMA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera	9	3	11	0	2	3	6	6	0	0	1	0	416
García	6	3	6	1	2	3	15	0	0	0	0	0	412
González	15	0	12	2	0	2	5	2	0	0	0	0	364
Hervás	2	0	0	0	0	9	8	0	0	0	0	0	450
Jiménez	8	0	9	0	1	4	14	0	0	0	3	0	400
Liébanas	1	1	10	1	0	2	8	2	1	1	0	0	371
Martínez													

UNDÉCIMA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera	8	2	3	1	2	8	9	0	0	0	1	0	473
García	13	1	18	0	1	1	8	0	0	0	0	0	500
González	7	1	6	2	0	8	11	0	0	0	0	1	480
Hervás	4	3	7	2	1	4	5	5	1	0	0	0	513
Jiménez	2	2	14	0	1	2	14	0	0	0	0	1	432
Liébanas	3	3	3	0	0	7	5	2	1	0	0	0	384
Martínez													

DUODÉCIMA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera	5	4	4	0	0	9	5	0	0	0	1	0	483
García	3	0	11	0	0	5	8	0	0	0	0	0	420
González	7	0	2	4	0	6	6	0	0	0	0	0	429
Hervás	2	1	1	1	0	10	3	1	0	0	0	0	567
Jiménez	10	1	10	0	1	4	12	1	0	0	0	0	413
Liébanas	7	1	2	1	1	7	3	1	1	0	0	0	456
Martínez													

DÉCIMOTERCERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera													
García	2	1	5	0	0	5	8	1	0	0	0	0	445
González	9	0	5	0	1	5	10	1	0	0	3	0	424
Hervás	1	0	5	3	1	9	7	2	0	0	2	0	496
Jiménez	22	4	19	2	3	2	7	0	1	0	0	0	536
Liébanas	4	2	6	3	0	7	5	2	0	0	1	0	416
Martínez													

DÉCIMOCUARTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera													
García	4	1	0	0	0	9	8	1	0	0	0	0	390
González	3	1	6	0	0	3	9	0	0	0	3	0	430
Hervás	1	1	0	0	0	11	15	0	0	0	0	0	440
Jiménez	2	0	8	0	1	8	4	0	0	0	0	0	392
Liébanas	3	0	4	0	1	8	1	4	0	0	0	1	400
Martínez													

DÉCIMOQUINTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera													
García													
González	1	0	3	1	1	5	5	2	0	0	0	0	473
Hervás	1	0	0	0	0	14	11	0	0	0	0	0	486
Jiménez													
Liébanas	4	1	4	1	0	11	17	1	1	0	0	0	560
Martínez													

DÉCIMOSEXTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera													
García													
González													
Hervás													
Jiménez													
Liébanas	4	1	2	0	1	17	16	0	0	0	0	0	584
Martínez													

3.2.2.2 Tablas de resultados de cada secuencia en valores relativos: aspectos y notas

PRIMERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego	1,1	1,1	8,8	0	0	2,2	0	1,1	4,4	0	0	15,4	-30,1
Cabrera	17,6	4	16	9,6	0,8	0	0	4,8	0,8	0	5,6	5,6	-64,8
García	7,2	1,8	23,4	3,6	2,7	0	0	3,6	0,9	0	12,6	6,3	-62,1
González	19,2	0	27,2	1,6	1,6	0	0	1,6	6,4	0	27,2	9,6	-94,4
Hervás	3,6	2,7	27,9	3,6	2,7	0	0	1,8	4,5	0	1,8	0	-48,6
Jiménez	10,4	3,9	24,7	1,3	5,2	0	0	3,9	3,9	0	13	0	-66,3
Liébanas	24,3	1,8	15,3	5,4	2,7	0	0	0,9	9,9	0	0,9	7,2	-68,4
Martínez	9,9	7,7	28,6	19,8	5,5	0	0	0	5,5	0	4,4	0	-81,4
Promedios	11,6	2,9	21,5	5,6	2,7	0,3	0	2,2	4,5	0	8,1	5,5	-64,5

SEGUNDA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego	4,4	2,2	8,8	1,1	0	0	0	2,2	0	0	9,9	0	-28,6
Cabrera	6	2	22	4	2	0	0	7	0	1	0	0	-44
García	3,3	2,2	14,3	4,4	3,3	2,2	1,1	0	0	0	0	1,1	-25,3
González	10,8	3,3	22	0	1,1	0	1,1	0	1,1	0	2,2	0	-39,4
Hervás	3	0	4	2	1	3	1	1	0	0	0	0	-7
Jiménez	6	1,2	21,6	2,4	1,2	2,4	12	0	1,2	0	1,2	2,4	-22,8
Liébanas	12,6	1,8	18	3,6	5,4	0	0	7,2	0	0	1,8	3,6	-54
Martínez	6	4,5	16,5	3	3	0	0	7,5	10,5	3	4,5	0	-58,5
Promedios	6,5	2,2	15,9	2,6	2,1	1	1,9	3,1	1,6	0,5	2,5	0,9	-34,9

TERCERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego	2	2	3	0	1	4	3	0	0	0	2	0	-3
Cabrera	9,9	4,4	17,6	0	1,1	0	0	2,2	0	0	1,1	0	-36,3
García	4,8	0	13,2	0	1,2	2,4	4,8	6	0	0	0	0	-18
González	18,2	0	20,8	3,9	1,3	0	0	0	0	0	7,8	6,5	-58,5
Hervás	3,6	0	3,6	0,9	0	1,8	0	0,9	0	0	0	0	-7,2
Jiménez	7	1	18	6	2	0	1	4	2	0	0	0	-39
Liébanas	13	3	10	4	1	0	0	3	0	0	0	0	-34
Martínez	6	4,5	16,5	3	3	0	0	7,5	10,5	3	4,5	0	-58,5
Promedios	8	1,9	12,8	2,2	1,3	1	1,1	3	1,5	0,3	1,9	0,8	-31,8

CUARTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego	1,2	0,6	6	0	0	2,4	2,4	1,2	0	0	0	0	-4,2
Cabrera	19	8	10	2	2	0	0	5	3	0	3	0	-52
García	4,4	1,1	16,5	1,1	2,2	1,1	5,5	0	0	0	1,1	0	-19,8
González	12,1	1,1	29,7	1,1	0	0	2,2	2,2	1,1	0	8,8	0	-53,9
Hervás	6,3	1,8	6,3	0	0,9	0,9	0,9	2,7	2,7	0	1,8	0	-20,7
Jiménez	5,2	1,3	16,9	0	0	1,3	5,2	2,6	1,3	0	2,6	0	-25,4
Liébanas	9,1	3,9	19,5	0	0	0	0	0	1,3	0	0	0	-33,8
Martínez	13	9,1	15,6	3,9	3,9	0	1,3	5,2	1,3	0	2,6	0	-53,3
Promedios	8,7	3,4	15,1	1	1,1	0,7	2,2	2,4	1,3	0	2,5	0	-32,8

QUINTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego	2,4	0,6	2,4	0,6	0	2,4	2,4	0	0	0	1,2	0	-2,4
Cabrera	11,7	0,9	12,6	2,7	4,5	0	0,9	6,3	0	0	1,8	0	-39,6
García	5,6	0	29,4	1,4	0	0	4,2	1,4	1,4	0	0	0	-35
González	5	1	20	0	0	0	1	2	0	0	0	0	-27
Hervás	0,8	0,8	8,8	1,6	0,8	0	2,4	1,6	0	0	0	0	-12
Jiménez	11,9	0	15,3	0	1,7	1,7	10,2	1,7	0	0	0	0	-18,7
Liébanas	18	0	12	1,5	1,5	0	0	0	0	0	0	1,5	-34,5
Martínez													
Promedios	7,9	0,5	14,4	1,1	1,2	0,6	3	1,9	0,2	0	0,4	0,2	-24,1

SEXTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego	0	0	4,2	0,7	0	3	3,5	0	0	0	0,7	0	0,9
Cabrera	5,2	1,3	16,9	1,3	3,9	2,6	0	2,6	0	0	0	0	-28,6
García	6	1	8	1	0	3	10	2	0	0	1	0	-6
González	5,4	0,9	7,2	1,8	0	0,9	0,9	1,8	5,4	0	1,8	0	-22,5
Hervás	2,2	1,1	3,3	0	1,1	6,6	3,3	3,3	0	0	0	0	-1,1
Jiménez	11,2	0	12,8	0	6,4	1,6	9,6	4,8	3,2	0	0	0	-27,2
Liébanas	13	6,5	14,3	1,3	0	1,3	0	2,6	0	0	0	0	-36,4
Martínez													
Promedios	6,1	1,5	9,5	0,9	1,6	2,7	3,9	2,4	1,2	0	0,5	0	-17,2

SÉPTIMA SECUENCIA:

	01	02	03	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Notas
Borrego													
Cabrera	7,2	5,4	10,2	1,2	2,4	1,8	1,2	0,6	0	0	0,6	0	-24,6
García	5,5	0	6,6	0	1,1	3,3	14,3	3,3	1,1	0	0	0	0
González	10,8	2,4	16,8	1,2	1,2	0	8,4	1,2	19,2	0	0	2,4	-46,8
Hervás	0	0,9	4,5	1,8	2,7	6,3	9,9	0,9	0	0	0	0	5,4
Jiménez	13,2	0	9,6	3,6	2,4	0	22,8	2,4	0	0	0	0	-8,4
Liébanas	12	2,4	8,4	0	4,8	0	1,2	4,8	1,2	0	3,6	0	-36
Martínez													
Promedios	8,1	1,9	9,3	1,3	2,4	1,9	9,6	2,2	3,5	0	0,7	0,4	-18,4

OCTAVA SECUENCIA:

	01	02	03	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego													
Cabrera	0,9	0,9	11,7	4,5	0,9	3,6	6,3	0,9	0,9	0	0	0	-10,8
García	2,2	0	8,8	1,1	0	3,3	6,6	0	0	0	0	0	-2,2
González	11	0	12	4	0	0	10	4	0	0	0	0	-21
Hervás	1	2	3	0	1	7	10	2	0	0	0	0	8
Jiménez	3,6	2,4	9,6	0	0	4,8	14,4	0	1,2	0	0	0	2,4
Liébanas	3,9	0	2,6	1,3	0	5,2	1,3	2,6	0	0	0	0	-3,9
Martínez													
Promedios	3,8	0,9	8	1,8	0,3	3,9	8,1	1,6	0,4	0	0	0	-4,5

NOVENA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego													
Cabrera	3,2	3,2	1,6	4	2,4	4	8,8	2,4	0	0	0	0	-4
García	9,9	0	8,1	1,8	1,8	3,6	8,1	0,9	0	0	0,9	0	-11,7
González	7,2	1,8	5,4	3,6	0,9	2,7	8,1	1,8	0	0	0	0	-9,9
Hervás	2,2	0	3,3	0	0	11	11	3,3	0	0	0	0	13,2
Jiménez	1,9	0	9,5	0	5,7	7,6	34,2	0	0	0	3,8	0	20,9
Liébanas	2,6	3,9	6,5	0	0	5,2	7,8	0	0	0	0	0	0
Martínez													
Promedios	4,5	1,5	5,7	1,6	1,8	5,7	13	1,4	0	0	0,8	0	1,4

DÉCIMA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego													
Cabrera	10,8	3,6	13,2	0	2,4	3,6	7,2	7,2	0	0	1,2	0	-27,4
García	7,2	3,6	7,2	1,2	2,4	3,6	18	0	0	0	0	0	0
González	19,5	0	15,6	2,6	0	2,6	6,5	2,6	0	0	0	0	-31,2
Hervás	2,2	0	0	0	0	9,9	8,8	0	0	0	0	0	16,5
Jiménez	9,6	0	9,9	0	1,1	4,4	15,4	0	0	0	3,3	0	-4,1
Liébanas	1,1	1,1	11	1,1	0	2,2	8,8	2,2	1,1	1,1	0	0	-7,7
Martínez													
Promedios	8,4	1,4	9,4	0,8	1	4,4	11	2	0,2	0,2	0,8	0	-8,9

UNDÉCIMA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego													
Cabrera	8	2	3	1	2	8	9	0	0	0	1	0	0
García	13	1	18	0	1	1	8	0	0	0	0	0	-24
González	7	1	6	2	0	8	11	0	0	0	0	1	2
Hervás	3,6	2,7	6,3	1,8	0,9	3,6	4,5	4,5	0,9	0	0	0	-12,6
Jiménez	2,2	2,2	15,4	0	1,1	2,2	15,4	0	0	0	0	1,1	-4,4
Liébanas	3,9	3,9	3,9	0	0	9,1	6,5	2,6	1,3	0	0	0	0
Martínez													
Promedios	6,3	2,1	8,7	0,8	0,8	5,3	9	1,2	0,4	0	0	0,4	-6,5

DUODÉCIMA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego													
Cabrera	5	4	4	0	0	9	5	0	0	0	1	0	0
García	3,3	0	12	0	0	5,5	8,8	0	0	0	0	0	-1,1
González	7,7	0	2,2	4,4	0	6,6	6,6	0	0	0	0	0	-1,1
Hervás	1,6	0,8	0,8	0,8	0	8	2,4	0,8	0	0	0	0	5,6
Jiménez	12	1,2	12	0	1,2	4,8	14	1,2	0	0	0	0	-8,4
Liébanas	7	1	2	1	1	7	3	1	1	0	0	0	-4
Martínez													
Promedios	6,1	1,2	5,5	1	0,4	6,8	6,7	0,5	0,2	0	0,2	0	-1,5

DÉCIMOTERCERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego													
Cabrera													
García	2,2	1,1	5,5	0	0	5,5	8,8	1,1	0	0	0	0	4,4
González	9,9	0	5,5	0	1,1	5,5	11	1,1	0	0	3,3	0	-4,4
Hervás	1	0	5	3	1	9	7	2	0	0	2	0	2
Jiménez	19,8	3,6	17,1	1,8	2,7	1,8	6,3	0	0,9	0	0	0	-37,8
Liébanas	4,8	2,4	7,2	3,6	0	8,4	6	2,4	0	0	1,2	0	-7,2
Martínez													
Promedios	7,5	1,4	8	1,7	0,9	6	7,8	1,3	0,2	0	1,3	0	-8,6

DÉCIMOCUARTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego													
Cabrera													
García	4,8	1,2	0	0	0	10,8	9,6	1,2	0	0	0	0	13,2
González	3,3	1,1	6,6	0	0	3,3	9,9	0	0	0	3,3	0	-1,1
Hervás	1,1	1,1	0	0	0	12,1	16,5	0	0	0	0	0	26,4
Jiménez	2,4	0	9,6	0	1,2	9,6	4,8	0	0	0	0	0	1,2
Liébanas	3,6	0	4,8	0	1,2	9,6	1,2	4,8	0	0	0	1,2	-4,8
Martínez													
Promedios	3	0,7	4,2	0	0,5	9	8,4	1,2	0	0	0,7	0,2	6,9

DÉCIMOQUINTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
Borrego													
Cabrera													
García													
González	1	0	3	1	1	5	5	2	0	0	0	0	2
Hervás	1	0	0	0	0	14	11	0	0	0	0	0	24
Jiménez													
Liébanas	3,2	0,8	3,2	0,8	0	8,8	13,6	0,8	0,8	0	0	0	12,8
Martínez													
Promedios	1,7	0,2	2	0,6	0	9,2	9,8	0,9	0,2	0	0	0	12,9

DÉCIMOSEXTA SECUENCIA:

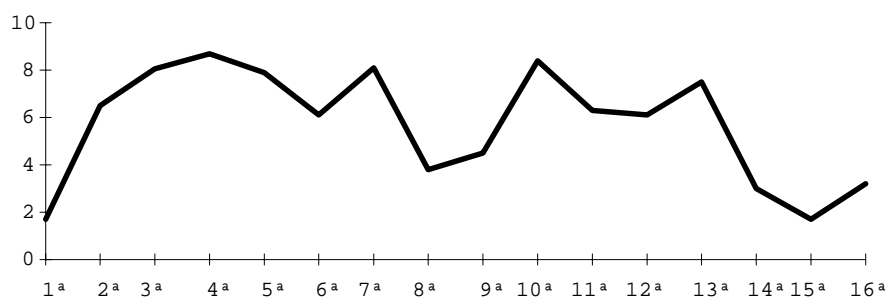
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
Borrego													
Cabrera													
García													
González													
Hervás													
Jiménez													
Liébanas	3,2	0,8	1,6	0	0,8	14	13	0	0	0	0	0	20
Martínez													

3.2.2.3. Tablas y gráficas de aspectos

O1 (Errores de acentuación):

Primera secuencia	11,6
Segunda secuencia	6,5
Tercera secuencia	8
Cuarta secuencia	8,7
Quinta secuencia	7,9
Sexta secuencia	6,1
Séptima secuencia	8,1
Octava secuencia	3,8
Novena secuencia	4,5
Décima secuencia	8,4
Undécima secuencia	6,3
Duodécima secuencia	6,1
Décimotercera secuencia	7,5
Décimocuarta secuencia	3
Décimoquinta secuencia	1,7
Décimosexta secuencia	3,2

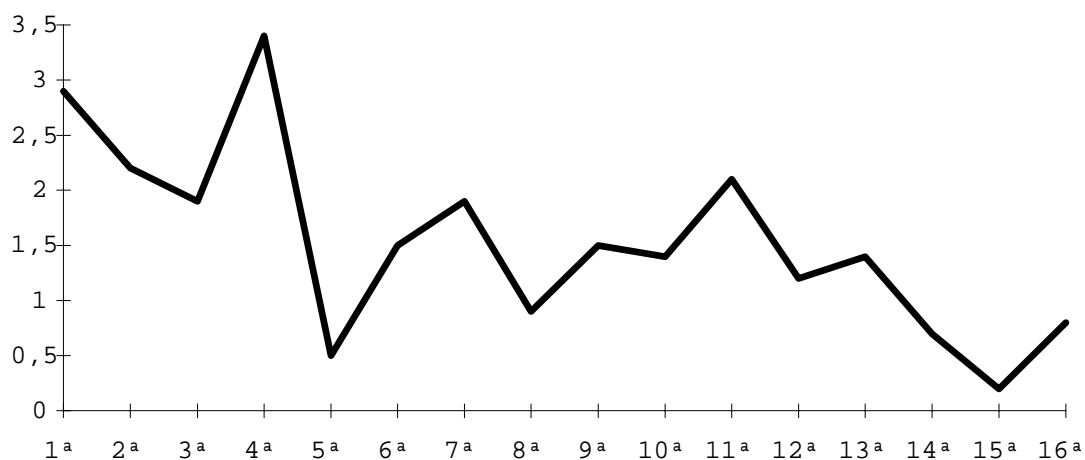
O1



O2 (Errores en la escritura de palabras):

Primera secuencia	2,9
Segunda secuencia	2,2
Tercera secuencia	1,9
Cuarta secuencia	3,4
Quinta secuencia	0,5
Sexta secuencia	1,5
Séptima secuencia	1,9
Octava secuencia	0,9
Novena secuencia	1,5
Décima secuencia	1,4
Undécima secuencia	2,1
Duodécima secuencia	1,2
Décimotercera secuencia	1,4
Décimocuarta secuencia	0,7
Décimoquinta secuencia	0,2
Décimosexta secuencia	0,8

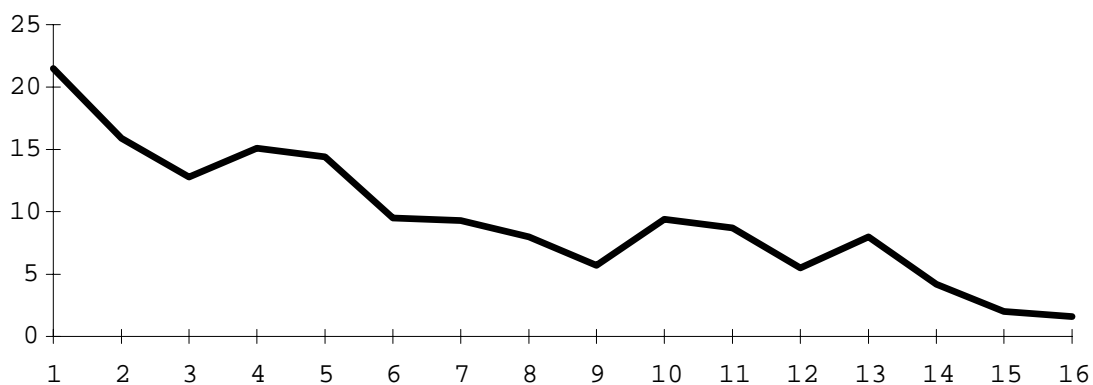
O2



03 (Errores en puntuación)

Primera secuencia	21,5
Segunda secuencia	15,9
Tercera secuencia	12,8
Cuarta secuencia	15,1
Quinta secuencia	14,4
Sexta secuencia	9,5
Séptima secuencia	9,3
Octava secuencia	8
Novena secuencia	5,7
Décima secuencia	9,4
Undécima secuencia	8,7
Duodécima secuencia	5,5
Décimotercera secuencia	8
Décimocuarta secuencia	4,2
Décimoquinta secuencia	2
Décimosexta secuencia	1,6

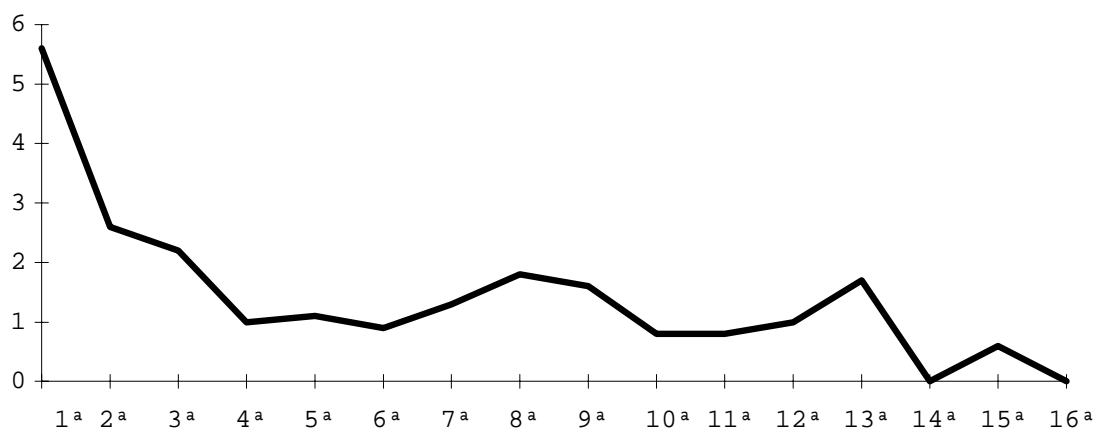
03



S1 (Errores en oraciones compuestas):

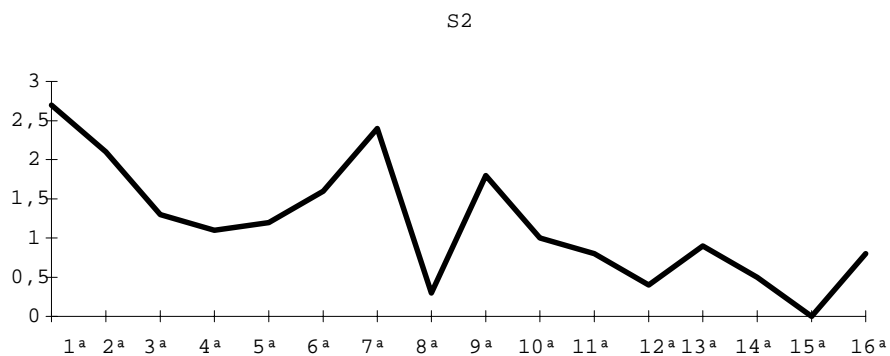
Primera secuencia	5,6
Segunda secuencia	2,6
Tercera secuencia	2,2
Cuarta secuencia	1
Quinta secuencia	1,1
Sexta secuencia	0,9
Séptima secuencia	1,3
Octava secuencia	1,8
Novena secuencia	1,6
Décima secuencia	0,8
Undécima secuencia	0,8
Duodécima secuencia	1
Décimotercera secuencia	1,7
Décimocuarta secuencia	0
Décimoquinta secuencia	0,6
Décimosexta secuencia	0

S1



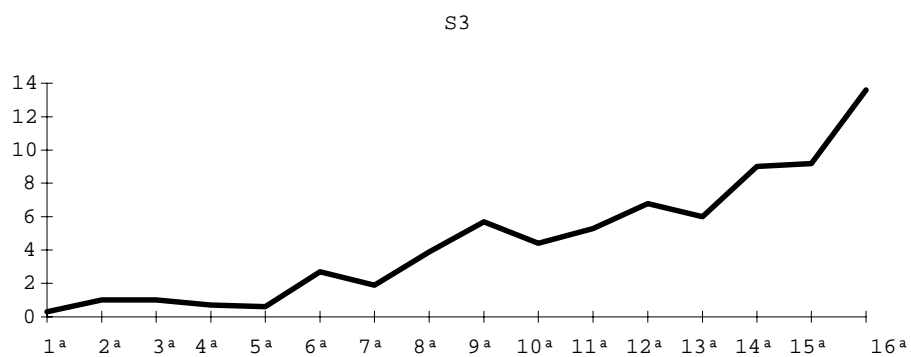
S2 (Errores en oraciones simples):

Primera secuencia	2,7
Segunda secuencia	2,1
Tercera secuencia	1,3
Cuarta secuencia	1,1
Quinta secuencia	1,2
Sexta secuencia	1,6
Séptima secuencia	2,4
Octava secuencia	0,3
Novena secuencia	1,8
Décima secuencia	1
Undécima secuencia	0,8
Duodécima secuencia	0,4
Décimotercera secuencia	0,9
Décimocuarta secuencia	0,5
Décimoquinta secuencia	0
Décimosexta secuencia	0,8



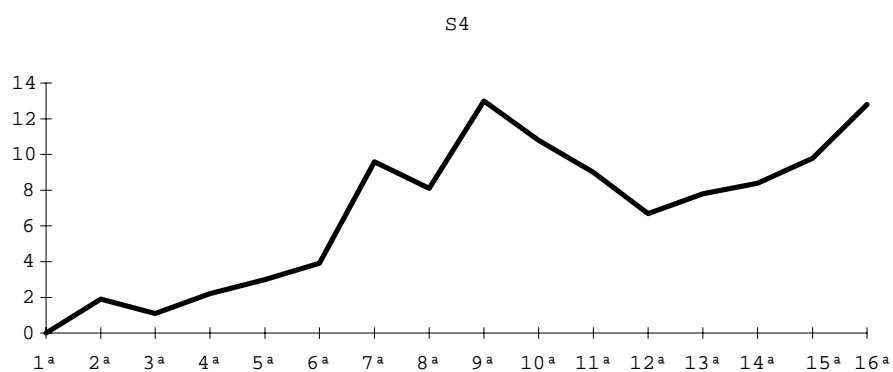
S3 (Uso de estructuras oracionales complejas):

Primera secuencia	0,3
Segunda secuencia	1
Tercera secuencia	1
Cuarta secuencia	0,7
Quinta secuencia	0,6
Sexta secuencia	2,7
Séptima secuencia	1,9
Octava secuencia	3,9
Novena secuencia	5,7
Décima secuencia	4,4
Undécima secuencia	5,3
Duodécima secuencia	6,8
Décimotercera secuencia	6
Décimocuarta secuencia	9
Décimoquinta secuencia	9,2
Décimosexta secuencia	14



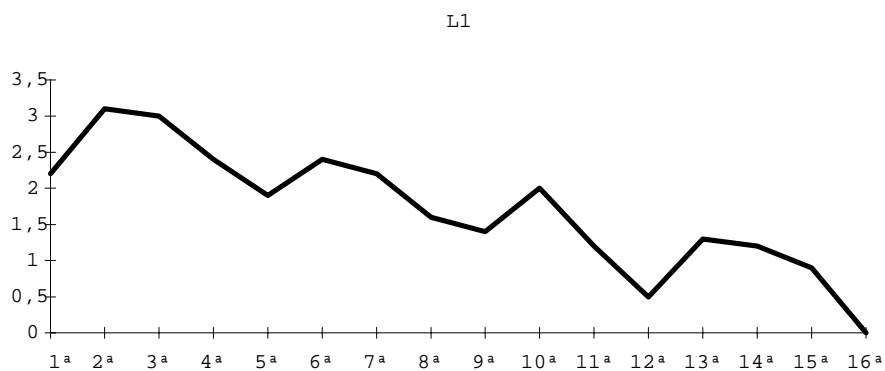
S4 (Uso de sintagmas complejos):

Primera secuencia	0
Segunda secuencia	1,9
Tercera secuencia	1,1
Cuarta secuencia	2,2
Quinta secuencia	3
Sexta secuencia	3,9
Séptima secuencia	9,6
Octava secuencia	8,1
Novena secuencia	13
Décima secuencia	11
Undécima secuencia	9
Duodécima secuencia	6,7
Décimotercera secuencia	7,8
Décimocuarta secuencia	8,4
Décimoquinta secuencia	9,8
Décimosexta secuencia	13



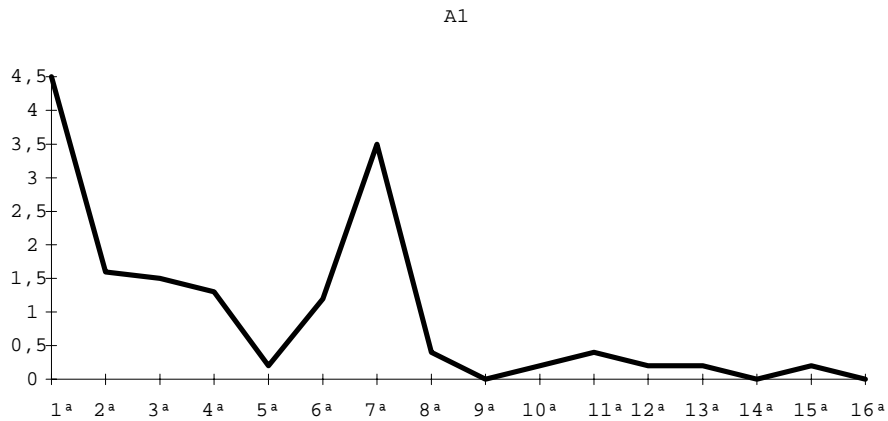
L1 (Errores en el uso del vocabulario):

Primera secuencia	2,2
Segunda secuencia	3,1
Tercera secuencia	3
Cuarta secuencia	2,4
Quinta secuencia	1,9
Sexta secuencia	2,4
Séptima secuencia	2,2
Octava secuencia	1,6
Novena secuencia	1,4
Décima secuencia	2
Undécima secuencia	1,2
Duodécima secuencia	0,5
Décimotercera secuencia	1,3
Décimocuarta secuencia	1,2
Décimoquinta secuencia	0,9
Décimosexta secuencia	0



A1 (Errores en la narración):

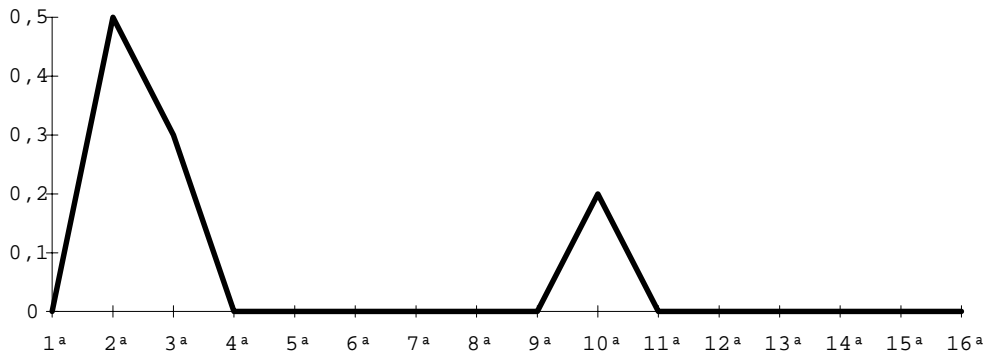
Primera secuencia	4,5
Segunda secuencia	1,6
Tercera secuencia	1,5
Cuarta secuencia	1,3
Quinta secuencia	0,2
Sexta secuencia	1,2
Séptima secuencia	3,5
Octava secuencia	0,4
Novena secuencia	0
Décima secuencia	0,2
Undécima secuencia	0,4
Duodécima secuencia	0,2
Décimotercera secuencia	0,2
Décimocuarta secuencia	0
Décimoquinta secuencia	0,2
Décimosexta secuencia	0



A2 (Errores en la descripción):

Primera secuencia	0
Segunda secuencia	0,5
Tercera secuencia	0,3
Cuarta secuencia	0
Quinta secuencia	0
Sexta secuencia	0
Séptima secuencia	0
Octava secuencia	0
Novena secuencia	0
Décima secuencia	0,2
Undécima secuencia	0
Duodécima secuencia	0
Décimotercera secuencia	0
Décimocuarta secuencia	0
Décimoquinta secuencia	0
Décimosexta secuencia	0

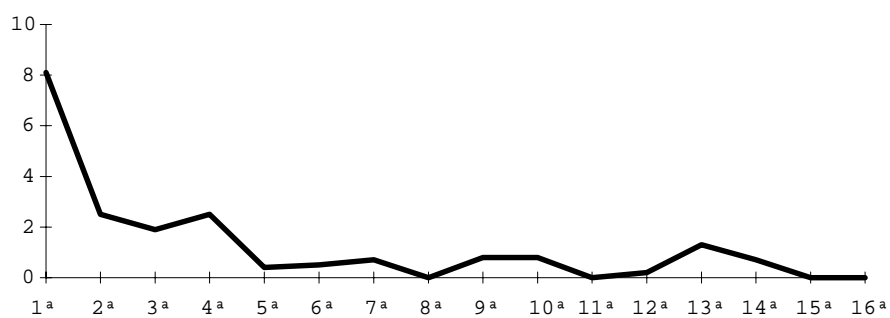
A2



A3 (Errores en el diálogo):

Primera secuencia	8,1
Segunda secuencia	2,5
Tercera secuencia	1,9
Cuarta secuencia	2,5
Quinta secuencia	0,4
Sexta secuencia	0,5
Séptima secuencia	0,7
Octava secuencia	0
Novena secuencia	0,8
Décima secuencia	0,8
Undécima secuencia	0
Duodécima secuencia	0,2
Décimotercera secuencia	1,3
Décimocuarta secuencia	0,7
Décimoquinta secuencia	0
Décimosexta secuencia	0

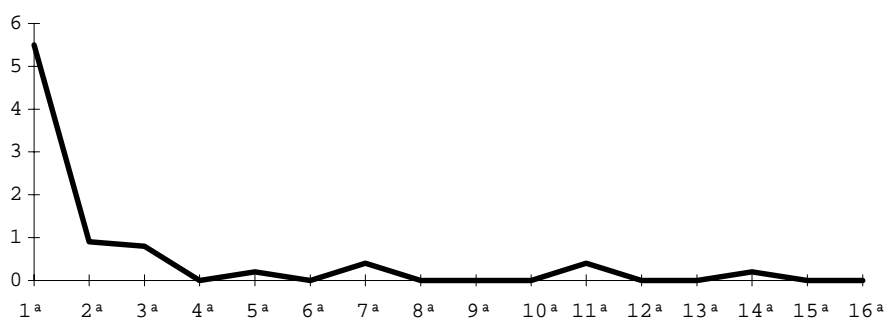
A3



A4 (Errores en el párrafo):

Primera secuencia	5,5
Segunda secuencia	0,9
Tercera secuencia	0,8
Cuarta secuencia	0
Quinta secuencia	0,2
Sexta secuencia	0
Séptima secuencia	0,4
Octava secuencia	0
Novena secuencia	0
Décima secuencia	0
Undécima secuencia	0,4
Duodécima secuencia	0
Décimotercera secuencia	0
Décimocuarta secuencia	0,2
Décimoquinta secuencia	0
Décimosexta secuencia	0

A4

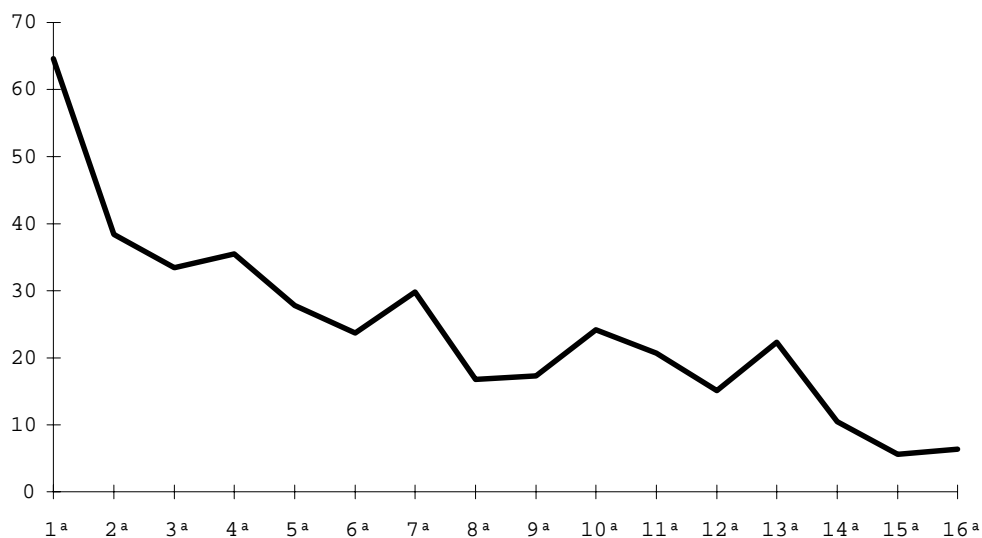


3.2.2.4 Tabla general de promedios de aspectos y notas por secuencias

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1^a	11,6	2,9	21,5	5,6	2,7	0,3	0	2,2	4,5	0	8,1	5,5	-64,3
2^a	6,5	2,2	15,9	2,6	2,1	1	1,9	3,1	1,6	0,5	2,5	0,9	-34,9
3^a	8	1,9	12,8	2,2	1,3	1	1,1	3	1,5	0,3	1,9	0,8	-31,8
4^a	8,7	3,4	15,1	1	1,1	0,7	2,2	2,4	1,3	0	2,5	0	-32,8
5^a	7,9	0,5	14,4	1,1	1,2	0,6	3	1,9	0,2	0	0,4	0,2	-24,1
6^a	6,1	1,5	9,5	0,9	1,6	2,7	3,9	2,4	1,2	0	0,5	0	-17,2
7^a	8,1	1,9	9,3	1,3	2,4	1,9	9,6	2,2	3,5	0	0,7	0,4	-18,4
8^a	3,8	0,9	8	1,8	0,3	3,9	8,1	1,6	0,4	0	0	0	-4,5
9^a	4,5	1,5	5,7	1,6	1,8	5,7	13	1,4	0	0	0,8	0	1,4
10^a	8,4	1,4	9,4	0,8	1	4,4	11	2	0,2	0,2	0,8	0	-8,9
11^a	6,3	2,1	8,7	0,8	0,8	5,3	9	1,2	0,4	0	0	0,4	-6,5
12^a	6,1	1,2	5,5	1	0,4	6,8	6,7	0,5	0,2	0	0,2	0	-1,5
13^a	7,5	1,4	8	1,7	0,9	6	7,8	1,3	0,2	0	1,3	0	-8,6
14^a	3	0,7	4,2	0	0,5	9	8,4	1,2	0	0	0,7	0,2	6,9
15^a	1,7	0,2	2	0,6	0	9,2	9,8	0,9	0,2	0	0	0	12,9
16^a	3,2	0,8	1,6	0	0,8	14	13	0	0	0	0	0	20

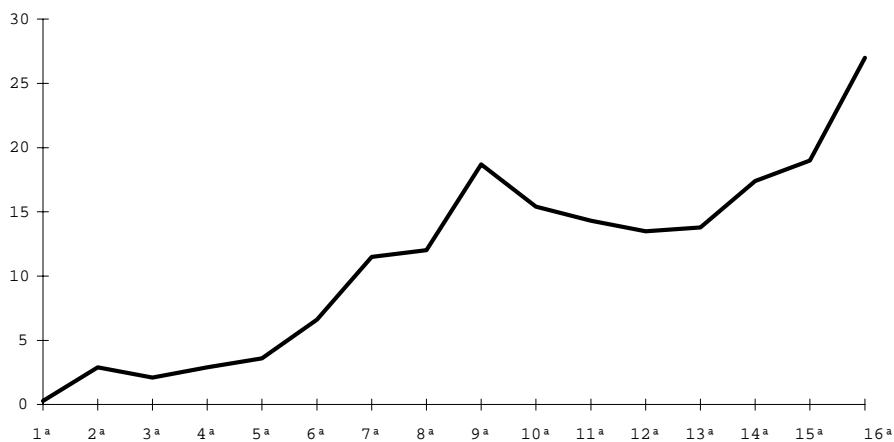
3.2.2.5 Tabla y gráfica de errores

	O1	O2	O3	S1	S2	L1	A1	A2	A3	A4	Suma
1^a	11,6	2,9	21,5	5,6	2,7	2,2	4,5	0	8,1	5,5	64,6
2^a	6,5	2,2	15,9	2,6	2,1	3,1	1,6	0,5	2,5	0,9	38,4
3^a	8	1,9	12,8	2,2	1,3	3	1,5	0,3	1,9	0,8	33,4
4^a	8,7	3,4	15,1	1	1,1	2,4	1,3	0	2,5	0	35,5
5^a	7,9	0,5	14,4	1,1	1,2	1,9	0,2	0	0,4	0,2	27,8
6^a	6,1	1,5	9,5	0,9	1,6	2,4	1,2	0	0,5	0	23,7
7^a	8,1	1,9	9,3	1,3	2,4	2,2	3,5	0	0,7	0,4	29,8
8^a	3,8	0,9	8	1,8	0,3	1,6	0,4	0	0	0	16,8
9^a	4,5	1,5	5,7	1,6	1,8	1,4	0	0	0,8	0	17,3
10^a	8,4	1,4	9,4	0,8	1	2	0,2	0,2	0,8	0	24,2
11^a	6,3	2,1	8,7	0,8	0,8	1,2	0,4	0	0	0,4	20,7
12^a	6,1	1,2	5,5	1	0,4	0,5	0,2	0	0,2	0	15,1
13^a	7,5	1,4	8	1,7	0,9	1,3	0,2	0	1,3	0	22,3
14^a	3	0,7	4,2	0	0,5	1,2	0	0	0,7	0,2	10,5
15^a	1,7	0,2	2	0,6	0	0,9	0,2	0	0	0	5,6
16^a	3,2	0,8	1,6	0	0,8	0	0	0	0	0	6,4



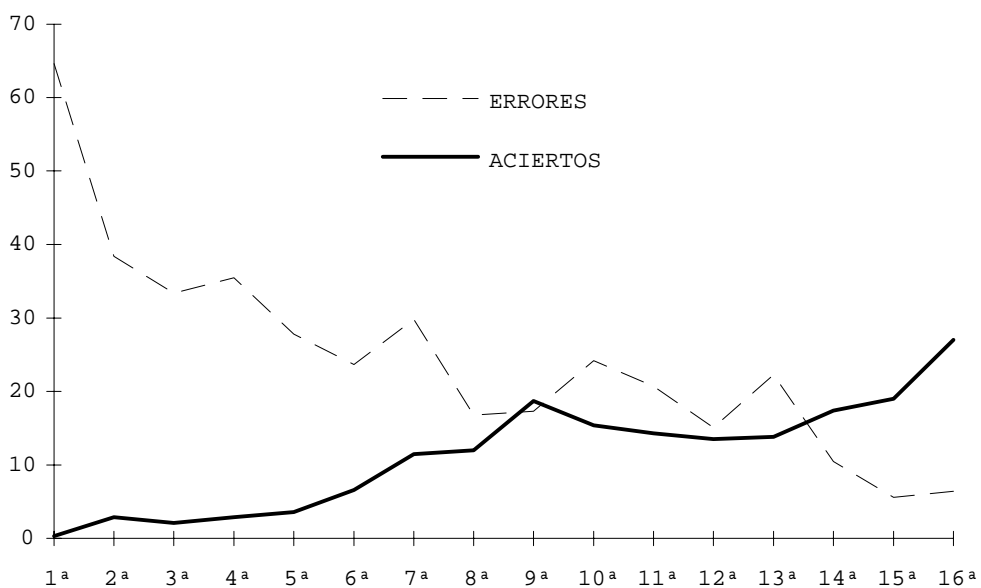
3.2.2.6 Tabla y gráfica de aciertos

	S3	S4	Suma
Primera secuencia	0,3	0	0,3
Segunda secuencia	1	1,9	2,9
Tercera secuencia	1	1,1	2,1
Cuarta secuencia	0,7	2,2	2,9
Quinta secuencia	0,6	3	3,6
Sexta secuencia	2,7	3,9	6,6
Séptima secuencia	1,9	9,6	11,5
Octava secuencia	3,9	8,1	12
Novena secuencia	5,7	13	18,7
Décima secuencia	4,4	11	15,4
Undécima secuencia	5,3	9	14,3
Duodécima secuencia	6,8	6,7	13,5
Décimotercera secuencia	6	7,8	13,8
Décimocuarta secuencia	9	8,4	17,4
Décimoquinta secuencia	9,2	9,8	19
Décimosexta secuencia	14	13	27



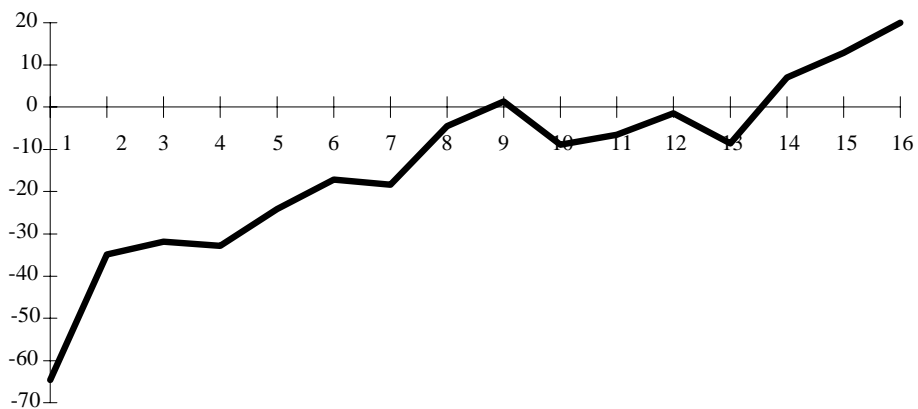
3.2.2.7 Tabla y gráfica de errores/aciertos

	Errores	Aciertos
Primera secuencia	64,6	0,3
Segunda secuencia	38,4	2,9
Tercera secuencia	33,4	2,1
Cuarta secuencia	35,5	2,9
Quinta secuencia	27,8	3,6
Sexta secuencia	23,7	6,6
Séptima secuencia	29,8	11,5
Octava secuencia	16,8	12
Novena secuencia	17,3	18,7
Décima secuencia	24,2	15,4
Undécima secuencia	20,7	14,3
Duodécima secuencia	15,1	13,5
Décimotercera secuencia	22,3	13,8
Décimocuarta secuencia	10,5	17,4
Décimoquinta secuencia	5,6	19
Décimosexta secuencia	6,4	27



3.2.2.8 *Tabla y gráfica de notas*

	Nota
Primera secuencia	-64,3
Segunda secuencia	-35,5
Tercera secuencia	-31,3
Cuarta secuencia	-32,6
Quinta secuencia	-24,2
Sexta secuencia	-17,1
Séptima secuencia	-18,3
Octava secuencia	-4,8
Novena secuencia	1,4
Décima secuencia	-8,8
Undécima secuencia	-6,4
Duodécima secuencia	-1,6
Décimotercera secuencia	-8,5
Décimocuarta secuencia	6,9
Décimoquinta secuencia	13,4
Décimosexta secuencia	20,6

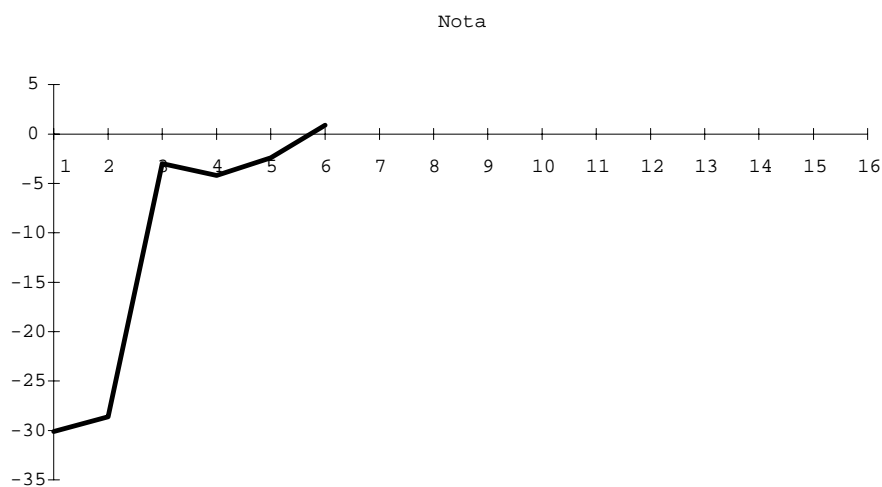


3.2.2.9 Alumnos: tablas de resultados y gráficas

BORREGO:

- Hasta el momento de abandonar (esta alumna se cambió de especialidad, desde Edificios y Obras a Laboratorio), su evolución es muy buena.

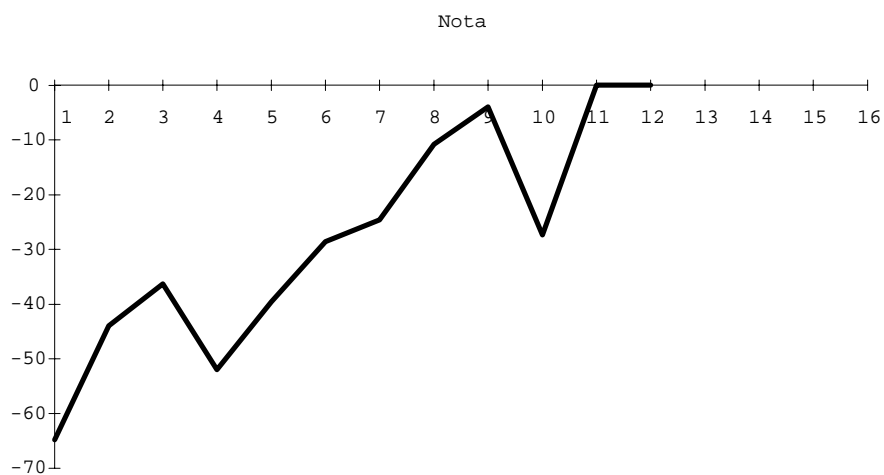
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	1,1	1,1	8,8	0	0	2,2	0	1,1	4,4	0	0	15,4	-30,1
2ª	4,4	2,2	8,8	1,1	0	0	0	2,2	0	0	9,9	0	-28,6
3ª	2	2	3	0	1	4	3	0	0	0	2	0	-3
4ª	1,2	0,6	6	0	0	2,4	2,4	1,2	0	0	0	0	-4,2
5ª	2,4	0,6	2,4	0,6	0	2,4	2,4	0	0	0	1,2	0	-2,4
6ª	0	0	4,2	0,7	0	3	3,5	0	0	0	0,7	0	0,9
7ª													
8ª													
9ª													
10ª													
11ª													
12ª													
13ª													
14ª													
15ª													
16ª													



CABRERA:

- Progresa adecuadamente, aunque sufre un retroceso importante en la décima secuencia, debido a los errores en O1 y O3.

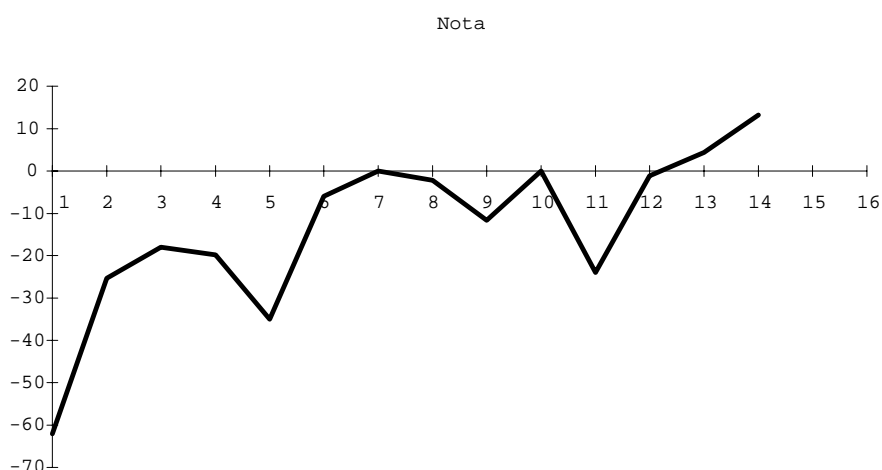
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	17,6	4	16	9,6	0,8	0	0	4,8	0,8	0	5,6	5,6	-64,8
2ª	6	2	22	4	2	0	0	7	0	1	0	0	-44
3ª	9,9	4,4	17,6	0	1,1	0	0	2,2	0	0	1,1	0	-36,3
4ª	19	8	10	2	2	0	0	5	3	0	3	0	-52
5ª	11,7	0,9	12,6	2,7	4,5	0	0,9	6,3	0	0	1,8	0	-39,6
6ª	5,2	1,3	16,9	1,3	3,9	2,6	0	2,6	0	0	0	0	-28,6
7ª	7,2	5,4	10,2	1,2	2,4	1,8	1,2	0,6	0	0	0,6	0	-24,6
8ª	0,9	0,9	11,7	4,5	0,9	3,6	6,3	0,9	0,9	0	0	0	-10,8
9ª	3,2	3,2	1,6	4	2,4	4	8,8	2,4	0	0	0	0	-4
10ª	10,8	3,6	13,2	0	2,4	3,6	7,2	7,2	0	0	1,2	0	-27,4
11ª	8	2	3	1	2	8	9	0	0	0	1	0	0
12ª	5	4	4	0	0	9	5	0	0	0	1	0	0
13ª													
14ª													
15ª													
16ª													



GARCÍA:

- Buena progresión, con dos retrocesos notables; uno en la quinta secuencia (O3) y otro en la undécima (O1 y O3).

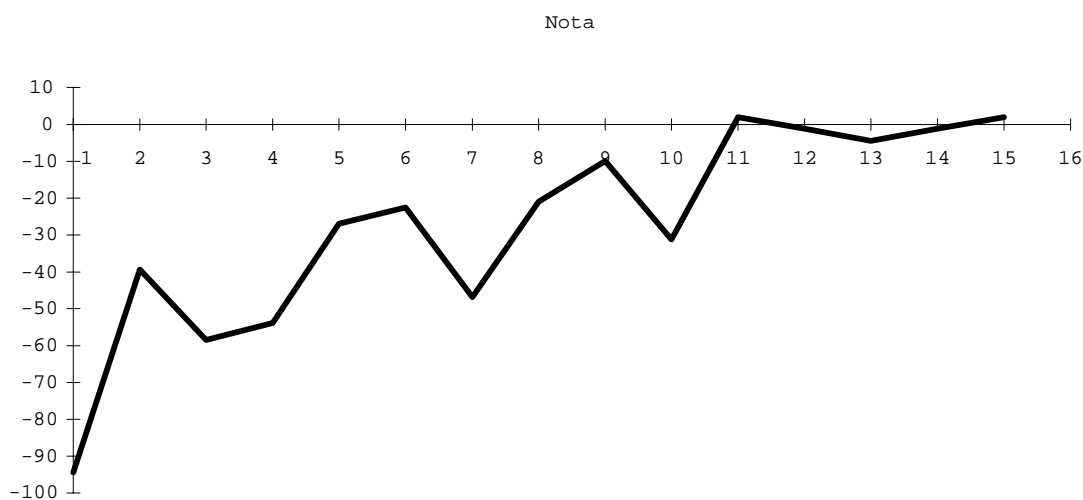
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	7,2	1,8	23,4	3,6	2,7	0	0	3,6	0,9	0	12,6	6,3	-62,1
2ª	3,3	2,2	14,3	4,4	3,3	2,2	1,1	0	0	0	0	1,1	-25,3
3ª	4,8	0	13,2	0	1,2	2,4	4,8	6	0	0	0	0	-18
4ª	4,4	1,1	16,5	1,1	2,2	1,1	5,5	0	0	0	1,1	0	-19,8
5ª	5,6	0	29,4	1,4	0	0	4,2	1,4	1,4	0	0	0	-35
6ª	6	1	8	1	0	3	10	2	0	0	1	0	-6
7ª	5,5	0	6,6	0	1,1	3,3	14,3	3,3	1,1	0	0	0	0
8ª	2,2	0	8,8	1,1	0	3,3	6,6	0	0	0	0	0	-2,2
9ª	9,9	0	8,1	1,8	1,8	3,6	8,1	0,9	0	0	0,9	0	-11,7
10ª	7,2	3,6	7,2	1,2	2,4	3,6	18	0	0	0	0	0	0
11ª	13	1	18	0	1	1	8	0	0	0	0	0	-24
12ª	3,3	0	12,1	0	0	5,5	8,8	0	0	0	0	0	-1,1
13ª	2,2	1,1	5,5	0	0	5,5	8,8	1,1	0	0	0	0	4,4
14ª	4,8	1,2	0	0	0	10,8	9,6	1,2	0	0	0	0	13,2
15ª													
16ª													



GONZÁLEZ:

- Tarda mucho en conseguir resultados positivos (en la undécima secuencia: un 2), y ello, además, con notables altibajos; sólo se estabiliza en las últimas secuencias.
- Descuida la acentuación (O1) hasta el final.
- Su resultado inicial es el peor del curso; y su recorrido, larguísimo, desde -94 hasta 2.

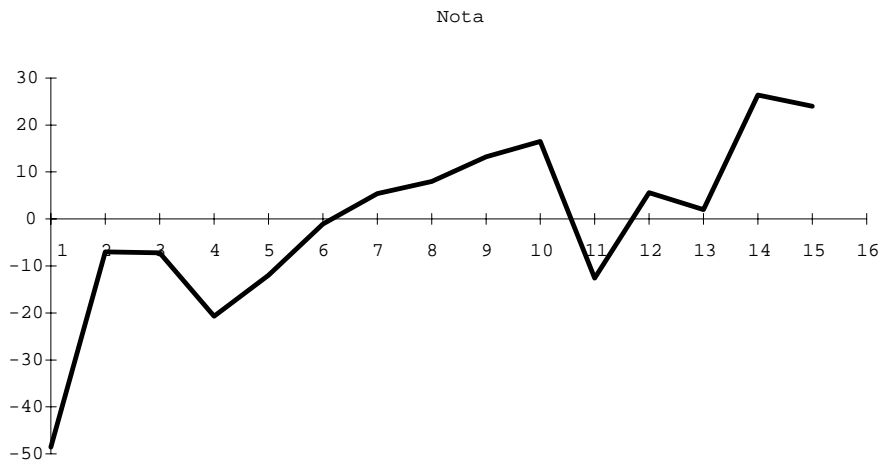
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	19,2	0	27,2	1,6	1,6	0	0	1,6	6,4	0	27,2	9,6	-94,4
2ª	10,8	3,3	22	0	1,1	0	1,1	0	1,1	0	2,2	0	-39,4
3ª	18,2	0	20,8	3,9	1,3	0	0	0	0	0	7,8	6,5	-58,5
4ª	12,1	1,1	29,7	1,1	0	0	2,2	2,2	1,1	0	8,8	0	-53,9
5ª	5	1	20	0	0	0	1	2	0	0	0	0	-27
6ª	5,4	0,9	7,2	1,8	0	0,9	0,9	1,8	5,4	0	1,8	0	-22,5
7ª	10,8	2,4	16,8	1,2	1,2	0	8,4	1,2	19,2	0	0	2,4	-46,8
8ª	11	0	12	4	0	0	10	4	0	0	0	0	-21
9ª	7,2	1,8	5,4	3,6	0,9	2,7	8,1	1,8	0	0	0	0	-9,9
10ª	19,5	0	15,6	2,6	0	2,6	6,5	2,6	0	0	0	0	-31,2
11ª	7	1	6	2	0	8	11	0	0	0	0	1	2
12ª	7,7	0	2,2	4,4	0	6,6	6,6	0	0	0	0	0	-1,1
13ª	9,9	0	5,5	0	1,1	5,5	11	1,1	0	0	3,3	0	-4,4
14ª	3,3	1,1	6,6	0	0	3,3	9,9	0	0	0	3,3	0	-1,1
15ª	1	0	3	1	1	5	5	2	0	0	0	0	2
16ª													



HERVÁS:

- Rápida progresión, que tropieza en la undécima secuencia, donde bajan los aciertos (S3 y S4) y suben los errores notablemente (O1, O2, O3,S1, L1); a partir de ahí, su final es muy bueno.

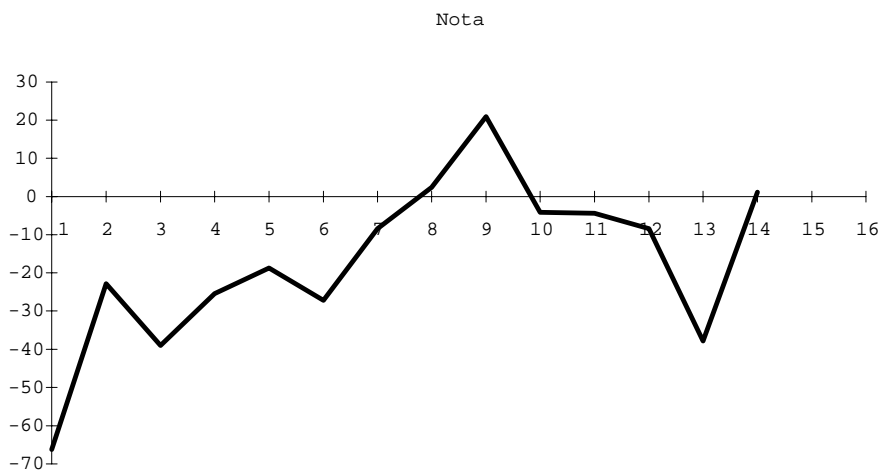
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	3,6	2,7	27,9	3,6	2,7	0	0	1,8	4,5	0	1,8	0	-48,6
2ª	3	0	4	2	1	3	1	1	0	0	0	0	-7
3ª	3,6	0	3,6	0,9	0	1,8	0	0,9	0	0	0	0	-7,2
4ª	6,3	1,8	6,3	0	0,9	0,9	0,9	2,7	2,7	0	1,8	0	-20,7
5ª	0,8	0,8	8,8	1,6	0,8	0	2,4	1,6	0	0	0	0	-12
6ª	2,2	1,1	3,3	0	1,1	6,6	3,3	3,3	0	0	0	0	-1,1
7ª	0	0,9	4,5	1,8	2,7	6,3	9,9	0,9	0	0	0	0	5,4
8ª	1	2	3	0	1	7	10	2	0	0	0	0	8
9ª	2,2	0	3,3	0	0	11	11	3,3	0	0	0	0	13,2
10ª	2,2	0	0	0	0	9,9	8,8	0	0	0	0	0	16,5
11ª	3,6	2,7	6,3	1,8	0,9	3,6	4,5	4,5	0,9	0	0	0	-12,6
12ª	1,6	0,8	0,8	0,8	0	8	2,4	0,8	0	0	0	0	5,6
13ª	1	0	5	3	1	9	7	2	0	0	2	0	2
14ª	1,1	1,1	0	0	0	12,1	16,5	0	0	0	0	0	26,4
15ª	1	0	0	0	0	14	11	0	0	0	0	0	24
16ª													



JIMÉNEZ:

- Progresión muy buena hasta la décima secuencia, en que decae progresivamente, desde 20,9 a -37,8; sólo en la décimocuarta se logra recuperar, a medias, el nivel, que llegó a ser excelente.

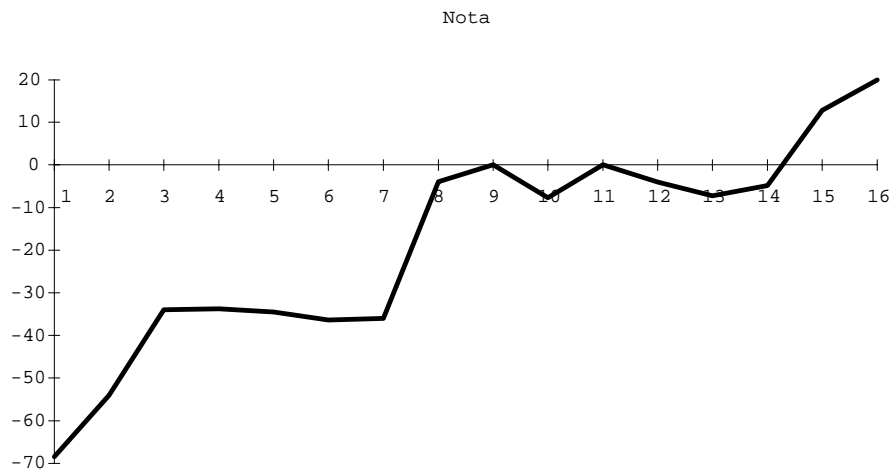
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	10,4	3,9	24,7	1,3	5,2	0	0	3,9	3,9	0	13	0	-66,3
2ª	6	1,2	21,6	2,4	1,2	2,4	12	0	1,2	0	1,2	2,4	-22,8
3ª	7	1	18	6	2	0	1	4	2	0	0	0	-39
4ª	5,2	1,3	16,9	0	0	1,3	5,2	2,6	1,3	0	2,6	0	-25,4
5ª	11,9	0	15,3	0	1,7	1,7	10,2	1,7	0	0	0	0	-18,7
6ª	11,2	0	12,8	0	6,4	1,6	9,6	4,8	3,2	0	0	0	-27,2
7ª	13,2	0	9,6	3,6	2,4	0	22,8	2,4	0	0	0	0	-8,4
8ª	3,6	2,4	9,6	0	0	4,8	14,4	0	1,2	0	0	0	2,4
9ª	1,9	0	9,5	0	5,7	7,6	34,2	0	0	0	3,8	0	20,9
10ª	9,6	0	9,9	0	1,1	4,4	15,4	0	0	0	3,3	0	-4,1
11ª	2,2	2,2	15,4	0	1,1	2,2	15,4	0	0	0	0	1,1	-4,4
12ª	12	1,2	12	0	1,2	4,8	14,4	1,2	0	0	0	0	-8,4
13ª	19,8	3,6	17,1	1,8	2,7	1,8	6,3	0	0,9	0	0	0	-37,8
14ª	2,4	0	9,6	0	1,2	9,6	4,8	0	0	0	0	0	1,2
15ª													
16ª													



LIÉBANA:

- Tarda mucho en llegar a valores positivos, aunque la progresión es bastante buena, casi modélica -apenas tiene altibajos- y su final, excelente.

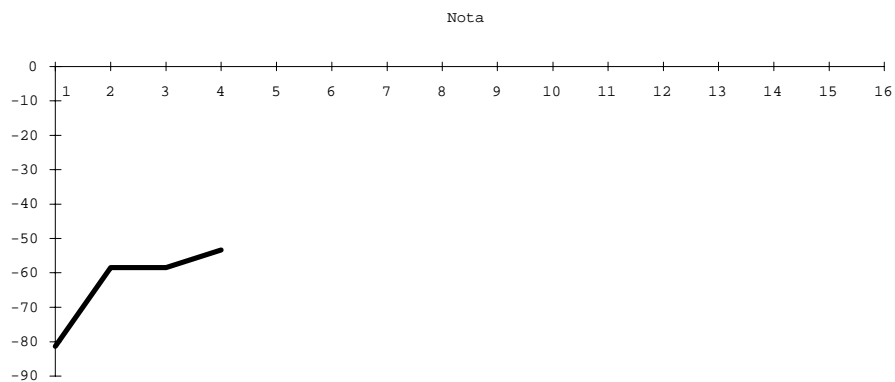
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	24,3	1,8	15,3	5,4	2,7	0	0	0,9	9,9	0	0,9	7,2	-68,4
2ª	12,6	1,8	18	3,6	5,4	0	0	7,2	0	0	1,8	3,6	-54
3ª	13	3	10	4	1	0	0	3	0	0	0	0	-34
4ª	9,1	3,9	19,5	0	0	0	0	0	1,3	0	0	0	-33,8
5ª	18	0	12	1,5	1,5	0	0	0	0	0	0	1,5	-34,5
6ª	13	6,5	14,3	1,3	0	1,3	0	2,6	0	0	0	0	-36,4
7ª	12	2,4	8,4	0	4,8	0	1,2	4,8	1,2	0	3,6	0	-36
8ª	3,9	0	2,6	1,3	0	5,2	1,3	2,6	0	0	0	0	-3,9
9ª	2,6	3,9	6,5	0	0	5,2	7,8	0	0	0	0	0	0
10ª	1,1	1,1	11	1,1	0	2,2	8,8	2,2	1,1	1,1	0	0	-7,7
11ª	3,9	3,9	3,9	0	0	9,1	6,5	2,6	1,3	0	0	0	0
12ª	7	1	2	1	1	7	3	1	1	0	0	0	-4
13ª	4,8	2,4	7,2	3,6	0	8,4	6	2,4	0	0	1,2	0	-7,2
14ª	3,6	0	4,8	0	1,2	9,6	1,2	4,8	0	0	0	1,2	-4,8
15ª	3,2	0,8	3,2	0,8	0	8,8	13,6	0,8	0,8	0	0	0	12,8
16ª	3,2	0,8	1,6	0	0,8	14	13	0	0	0	0	0	20



MARTÍNEZ:

- Su participación en el taller se interrumpe muy pronto. Progresa muy bien de la primera a la segunda secuencia, pero luego se estanca.

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	9,9	7,7	28,6	19,8	5,5	0	0	0	5,5	0	4,4	0	-81,4
2ª	6	4,5	16,5	3	3	0	0	7,5	10,5	3	4,5	0	-58,5
3ª	6	4,5	16,5	3	3	0	0	7,5	10,5	3	4,5	0	-58,5
4ª	13	9,1	15,6	3,9	3,9	0	1,3	5,2	1,3	0	2,6	0	-53,3
5ª													
6ª													
7ª													
8ª													
9ª													
10ª													
11ª													
12ª													
13ª													
14ª													
15ª													
16ª													



3.2.3 Grupo de Contraste (GC)

La evolución del grupo es muy escasa, considerando que refleja un período de nueve meses; y el nivel final (-60,7), pésimo. No obstante, si comparamos tal evolución (la mejoría es de 15,1 puntos) con la de las cuatro primeras secuencias de los otros dos grupos, indicaría una buena progresión; mejor incluso que la de 1B, en el que la mejora en este tramos es de 9,9 puntos. Lo cual podría llevarnos a pensar que este grupo habría alcanzado un buen nivel final de expresión escrita, si hubiese trabajado con una metodología adecuada.

El análisis de los datos reflejados en las tablas y gráficas correspondientes al Grupo de Contraste (GC) permite destacar los siguientes aspectos:

a) Los errores descienden en estas cuatro secuencias desde 75,8 hasta 66,1, es decir, un 12,7%. Este porcentaje es seis veces y media inferior al de 1B (81,7%) y siete veces inferior al de 2EyO (90%) (*cf.*: 3.2.1.5, 3.2.2.5, 3.2.3.5).

b) Los errores que acaban con peor promedio, al igual que ocurre en los otros dos grupos de la experiencia, son O1 (acentuación) y O3 (puntuación). El nivel de errores en acentuación (O1) empeora en la segunda secuencia y en la tercera y cuarta va mejorando, aunque acaba peor que empezó. El valor inicial es de 15,4 -similar al de 1B (14,9); el de 2EyO es de 11,6- y el final es de 16, en claro contraste con los de 1B (2,4) y 2EyO (3,2) (*cf.*: 3.2.1.5, 3.2.2.5, 3.2.3.5).

c) En puntuación (O3) este grupo acaba, como en O1, peor que empezó. Sólo mejora en la tercera secuencia, pero en la final alcanza un nivel de 27, 3,7 errores de media más que en la primera (23,3). Comparado este resultado final con el de los otros dos grupos, resulta una diferencia de 21,8 puntos con 1B, cuyo resultado final es de 5,2, y de

25,4 puntos con 2EyO, cuyo resultado final es de 1,6 (cf.: 3.2.1.5, 3.2.2.5, 3.2.3.5).

d) En los aciertos sí hay una mejora estimable con respecto al nivel inicial. En S3 (construcción de oraciones complejas) este grupo de alumnos progresa desde el valor 0 hasta el 2,1; resultado bastante significativo si consideramos que 1B no llega a un nivel similar hasta la secuencia novena y que 2EyO lo consigue en la sexta (cf.: 3.2.1.6, 3.2.2.6, 3.2.3.6).

e) En S4 la mejoría también es importante, puesto que progresa desde 0 hasta 3,3, nivel que 1B alcanza en la secuencia novena y 2EyO, en la sexta (cf.: 3.2.1.6, 3.2.2.6, 3.2.3.6).

f) La progresión de la *nota* evoluciona desde -76,1, el valor inicial más bajo de los tres grupos, hasta 63,5, en una progresión del 16,5%, tremendamente baja si la comparamos con la de los otros grupos (111,5% en 1B y 132% en 2EyO) (cf.: 3.2.1.8, 3.2.2.8, 3.2.3.8).

g) En los alumnos, más que una evolución detallada, como en el caso de los grupos 1B y 2EyO, lo que podemos observar, con las cuatro muestras de que disponemos, son tendencias, que hubieran podido matizarse definitivamente de haberse prolongado la actuación en expresión escrita. De ahí que no realicemos un comentario específico para cada alumno, sino que presentemos las cifras que reflejan esas tendencias individuales a que nos referíamos:

- Mejora del nivel inicial: 55%
- Empeoramiento: 33,3%
- Mantenimiento del nivel de partida: 11,1 % (cf.: 3.2.3.9)

h) Ya hemos dicho más arriba que la progresión de este grupo, no obstante, no es del todo mala, si consideramos que sólo construyen cuatro secuencias en todo el curso. En la tabla siguiente podemos

comparar el nivel alcanzado en cada aspecto y en la *nota* por este grupo en la cuarta secuencia, con el nivel que tenían en cada aspecto, y también en la *nota*, los otros dos grupos en su cuarta secuencia y al final de la experiencia:

Aspectos	4ª Sec.	Nivel que tienen los otros grupos en la cuarta secuencia		Nivel final de los otros dos grupos	
	GC	1B	2EYO	1B	2EYO
O1	16	13,2	8,7	2,4	3,2
O2	2,9	4,4	3,4	1,1	0,8
O3	27	15,2	15,1	5,2	1,6
S1	4,2	3,4	1	0,2	0
S2	1,5	1,3	1,1	0,5	0,8
S3	2,1	0,2	0,7	7,8	14
S4	3,3	0,6	2,2	9,2	13
L1	1,4	3,4	2,4	0,5	0
A1	3,9	3	1,3	0,1	0
A2	0	0	0	0	0
A3	6	2,3	2,5	0,3	0
A4	3,2	1,4	0	0,1	0
Nota	63,5	-47	-32,8	6,6	20

Tras el análisis de los datos numéricos del GC, su confrontación con los de los otros dos grupos y, finalmente, tras la observación de esta última tabla comparativa, una suposición nos parece oportuna: la *nota* final del GC (63,5) es probablemente similar a la de cualquiera de los grupos de alumnos del mismo nivel que cursan una programación oficial. Y, tras esto, una significativa conclusión se impone sobre otras posibles: incluso para grupos de alumnos como éste, que cursan su penúltimo año en la Enseñanza Media, y el último curso en que su currículum les ofrece la asignatura de Lengua (recordemos, además, que, según la normativa en vigor, estos alumnos tienen acceso, una vez finalizada la Formación Profesional, a Escuelas Universitarias y al C.O.U.), la programación oficial, aun a pesar de los muy deficientes niveles de expresión escrita que presentan los alumnos en general, obvia una actuación sistemática y

eficaz que procure resolver deficiencias como las que aquí se explicitan, acarreado con ello un evidente y grave perjuicio para los alumnos.

3.2.3.1 Tablas de resultados de cada una de las secuencias en valores absolutos: aspectos y número de palabras

PRIMERA SECUENCIA:

	O1	2	3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
FUENTES													
GARCÍA	13	2	19	5	1	0	0	5	2	0	13	10	468
GÓMEZ	22	3	33	0	1	0	0	3	6	0	17	0	455
GONZÁLEZ	6	4	25	12	2	0	0	0	10	0	3	0	333
GRANADINO	10	2	15	5	3	0	0	2	3	0	8	8	320
GUERRERO	10	1	7	2	0	0	0	2	0	0	11	7	378
JIMÉNEZ G.	21	9	7	1	0	0	0	0	0	0	13	9	492
JIMÉNEZ L.	2	4	10	3	3	0	0	8	0	0	0	9	270
JIMÉNEZ Q.	15	1	32	5	0	0	0	2	0	0	31	13	585
LANZAS	12	3	12	2	2	0	0	1	8	0	4	8	342
LARA	5	1	8	8	2	0	0	2	0	0	0	0	306
LÓPEZ	10	10	29	3	1	0	0	1	0	0	3	4	420
MARÍN	11	8	18	11	4	0	0	2	11	1	1	0	512
MEDINA	13	3	28	1	3	0	0	4	9	0	12	3	408
PÉREZ	35		16	9	3	0	0	3	3	0	8	8	520
RODRÍGUEZ	8	4	34	11	2	0	0	6	6	0	18	3	600
SEGURA	6	1	9	14	1	0	0	0	6	0	13	3	441
SERRANO	4	1	17	2	0	0	0	0	14	0	0	0	324
TORRES	34	18	42	6	3	0	0	3	3	0	0	0	441

SEGUNDA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
FUENTES	15	7	6	4	1	0	0	0	9	0	14	5	387
GARCÍA	42	8	65	1	3	0	0	1	17	7	41	22	1168
GÓMEZ	35	8	43	0	2	0	0	4	13	1	21	3	603
GONZÁLEZ	21	4	35	9	1	1	4	2	12	0	20	3	837
GRANADINO	20	8	27	0	1	1	3	0	7	0	1	11	504
GUERRERO	12	1	16	6	1	0	1	2	0	0	17	0	650
JIMÉNEZ G.	36	2	28	1	0	0	5	3	0	0	4	5	374
JIMÉNEZ L.	15	11	55	1	1	0	0	5	7	0	0	15	560
JIMÉNEZ Q.	31	5	34	4	1	1	5	3	6	0	1	13	666
LANZAS	30		30	5	0	1	2	0	2	0	11	15	604
LARA	19	5	15	4	1	0	0	1	5	0	21	0	560
LÓPEZ	10	6	29	0	0	0	0	0	7	0	18	3	406
MARÍN	3	3	16	6	2	4	2	4	3	0	1	0	620
MEDINA	29	17	81	4	7	0	1	2	26	0	32	6	864
PÉREZ	31	4	17	6	1	1	13	6	0	0	14	26	979
RODRÍGUEZ	15	1	30	11	0	1	1	2	5	0	1	6	648
SEGURA	10	2	20	0	1	5	6	0	1	0	8	0	620
SERRANO	7	4	27	2	3	0	3	3	8	0	17	0	520
TORRES	42	7	28	2	3	0	2	0	18	3	19	0	564

TERCERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	N
FUENTES	23	7	40	4	7	2	0	3	16	0	20	7	1056
GARCÍA	16	3	20	1	1	1	0	0	3	0	16	13	800
GÓMEZ	32	4	42	1	1	1	3		10	0	20	5	496
GONZÁLEZ	19	8	31	0	3	0	0	0	16	0	46	0	603
GRANADINO	24	4	35	1	2	0	2	5	1	0	4	1	426
GUERRERO	12	1	21	1	0	2	0	0	0	0	2	4	410
JIMÉNEZ G.	46	16	31	4	1	0	6	2	1	0	1	9	473
JIMÉNEZ L.	8	3	17	4	1	0	0	2	1	0	2	3	396
JIMÉNEZ Q.	17	1	17	7	1	4	10	1	0	0	0	1	520
LANZAS	33	3	28	5	1	4	5	1	1	0	21	5	678
LARA	10	3	11	5	3	0	0	1	15	0	7	0	440
LÓPEZ	32	6	30	0	2	0	0	3	12	0	28	8	720
MARÍN	7	6	27	4	5	6	8	6	0	0	0	0	918
MEDINA	7	1	28	0	1	2	1	0	18	0	18	0	500
PÉREZ	8	1	1	3	0	4	12	0	0	0	4	7	470
RODRÍGUEZ	5	1	10	0	0	0	0	1	13	0	26	1	488
SEGURA	2		11	0	1	0	1	1	0	0	34	1	495
SERRANO	8	2	5	0	0	6	6	0	0	0	14	0	442
TORRES	49	7	26	0	1	1	6	0	4	0	18	0	480

CUARTA SECUENCIA:

	<i>O1</i>	<i>O2</i>	<i>O3</i>	<i>S1</i>	<i>S2</i>	<i>S3</i>	<i>S4</i>	<i>L1</i>	<i>A1</i>	<i>A2</i>	<i>A3</i>	<i>A4</i>	<i>N</i>
FUENTES	14	4	25	1	2	0	0	1	8	0	14	6	450
GARCÍA	24	1	32	6	0	1	2	2	2	0	7	8	472
GÓMEZ	33	14	29	0	3	0	2	3	6	0	11	6	441
GONZÁLEZ	12		18	8	0	4	2	0	4	0	9	0	477
GRANADINO	17	1	34	9	3	1	0	0	5	0	3	3	330
GUERRERO	22	0	29	0	0	2	2	0	2	0	1	6	520
JIMÉNEZ G.	35	5	34	0	2	0	7	0	12	0	3	8	459
JIMÉNEZ L.	10	4	46	11	0	1	1	0	0	0	1	2	682
JIMÉNEZ Q.	13	1	17	0	3	2	4	2	0	0	0	3	400
LANZAS	14	1	16	3	1	2	6	0	0	0	6	3	448
LARA	9	3	14	12	1	2	1	1	2	0	9	0	416
LÓPEZ	5	2	14	2	1	4	8	2	0	0	0	1	432
MARÍN	4	2	17	7	0	0	1	5	5	0	4	0	408
MEDINA	9	1	27	3	0	4	4	2	4	0	12	7	530
PÉREZ	13	4	34	0	0	5	10	1	0	0	0	1	580
RODRÍGUEZ	3	0	25	2	3	4	1	2	3	0	2	3	488
SEGURA	10	0	16	6	5	3	4	2	0	0	6	0	490
SERRANO	4	2	16	0	0	4	2	0	2	0	11	0	494
TORRES	33	5	31	2	1	0	3	1	10	0	5	0	408

3.2.3.2 Tablas de resultados de cada secuencia en valores relativos: aspectos y notas

PRIMERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
FUENTES	13,8	2,1	20,2	5,3	1	0	0	5,3	2,1	0	13,8	10,6	-74,7
GARCÍA	24,1	3,29	36,2	0	1	0	0	3,2	6,5	0	18,6	0	-93,4
GÓMEZ	9	6	37,5	18	3	0	0	0	15	0	4,5	0	-93
GONZÁLEZ	15,6	3,1	23,4	7,8	4,6	0	0	3,1	4,6	0	12,5	12,5	-87,5
GRANADINO	13,2	1,3	9,2	2,6	0	0	0	3	0	0	14,5	9,2	-53,2
GUERRERO	21,3	9,1	7,1	1	0	0	0	0	0	0	13,2	9,1	-60,9
JIMÉNEZ G.	3,7	7,4	18,5	5,5	5,5	0	0	14,8	0	0	0	16,6	-72,2
JIMÉNEZ L.	12,8	0,8	27,3	4,2	0	0	0	1,7	0	0	26,4	11,1	-84,6
JIMÉNEZ Q.	17,5	4,3	17,5	2,9	2,9	0	0	1,4	11,6	0	5,8	11,6	-76
LANZAS	14,7	1,6	13	13	3,2	0	0	3,2	0	0	0	0	-49
LARA	11,9	11,9	34,6	3,5	1,1	0	0	1,1	0	0	3,5	4,7	-72,8
LÓPEZ	10,7	7,8	17,5	10,7	3,9	0	0	1,9	10,7	0,9	0,9	0	-65,4
MARÍN	15,9	3,6	28,1	1,2	3,6	0	0	4,9	11	0	14,7	3,6	-87
MEDINA	33,6	0	15,3	8,6	2,8	0	0	3	3	0	7,6	8	-82,2
PÉREZ	6,6	3,3	28,3	9,1	1,6	0	0	4,9	4,9	0	14,9	2,4	-76,6
RODRÍGUEZ	6,8	1,1	10,2	15,8	1,1	0	0	0	6,8	0	14,7	3,4	-60
SEGURA	6,1	1,5	26,2	3	0	0	0	0	21,6	0	0	0	-58,6
SERRANO	38,5	20,4	47,6	6,8	3,4	0	0	3	3	0	0	0	-122,7
TORRES													
promedio	15,4	4,9	23,3	6,6	2,1	0	0	3	5,6	0	9,2	5,7	-76,1

SEGUNDA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
FUENTES	19,4	9	7,7	5,2	1,3	0	0	0	12	0	18,1	6,4	-78,7
GARCÍA	17,6	3,4	27,3	0,4	1,3	0	0	0,4	N,1	2,9	17,2	9,2	-86,9
GÓMEZ	28,7	6,6	35,3	0	1,6	0	0	3,3	11	0,8	17,2	2,4	-107
GONZÁLEZ	12,4	2,4	20,7	5,3	0,6	0,6	2,4	1,2	7,1	0	11,8	1,7	-49,3
GRANADINO	19,8	7,9	26,7	0	1	1	3	0	6,9	0	0,9	10,9	-70,2
GUERRERO	9,1	0,8	12,2	4,6	0,8	0	0,8	1,5	0	0	12,9	0	-41
JIMÉNEZ G.	47,9	2,7	37,2	1,3	0	0	6,7	4	0	0	5,3	6,6	-98,3
JIMÉNEZ L.	13,4	9,8	49	0,9	0,9	0	0	4,5	6,2	0	0	13,4	-97,9
JIMÉNEZ Q.	23,3	3,8	25,5	3	0,8	0,8	3,8	2,3	4,5	0	0,7	9,7	-87,2
LANZAS	24,6	0	24,6	4,1	0	0,8	1,6	0	1,6	0	9	12,3	-83,5
LARA	16,9	4,5	13,4	3,6	0,9	0	0	0,9	4,5	0	18,7	0	-63,2
LÓPEZ	12,3	7,4	35,7	0	0	0	0	0	8,6	0	22,1	3,6	-89,8
MARÍN	2,4	2,4	12,8	4,8	1,6	3,2	1,6	3,2	2,4	0	0,8	0	-25,6
MEDINA	16,5	9,7	46,2	2,3	4	0	0,6	1,1	15	0	18,2	3,4	-116
PÉREZ	15,8	2	8,6	3,1	0,5	0,5	6,6	3,1	0	0	7,1	13,3	-46,5
RODRÍGUEZ	11,6	0,8	23,1	8,5	0	0,8	0,8	1,5	3,9	0	0,7	4,6	-53
SEGURA	8	1,5	15,4	0	0,8	3,9	4,6	0	0,8	0	6,1	0	-24,1
SERRANO	6,7	3,8	25,9	1,9	2,9	0	2,9	2,9	7,7	0	16,3	0	-65,2
TORRES	17,6	4,4	24,8	2,8	0,9	0	0	1,6	5,3	0,2	9,8	5,76	-71,6
promedio	18,1	4,4	24,8	2,7	1,1	0,6	1,9	1,5	6	0,3	10,5	5,1	-71,3

TERCERA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
FUENTES	10,8	3,2	18,8	1,8	3,2	0,9	0	1,4	7,5	0	9,4	3,2	-58,7
GARCÍA	9,9	1,8	12,4	0,6	0,6	0,6	0	0	1,8	0	9,9	8	-44,6
GÓMEZ	32,3	4	42,4	1	1	1	3		10,1	0	20,2	5	-112,2
GONZÁLEZ	15,6	6,5	25,4	0	2,4	0	0	0	13,1	0	37,7	0	-92,4
GRANADINO	28,1	4,6	41	1,1	2,3	0	2,3	5,8	1,1	0	4,6	1,1	-87,8
GUERRERO	14,5	1,2	25,4	1,2	0	2,4	0	0	0	0	2,4	4,8	-47,2
JIMÉNEZ G.	48,3	16,8	32,6	4,2	1	0	6,3	2,1	1	0	1	9,4	-110,3
JIMÉNEZ L.	10,1	3,7	21,4	5	1,2	0	0	2,5	1,2	0	2,5	3,7	-51,6
JIMÉNEZ Q.	16,3	0,9	16,3	6,7	0,9	3,8	9,6	0,9	0	0	0	0,9	-29,8
LANZAS	24,1	2,1	20,4	3,6	0,7	2,9	3,7	0,7	0,7	0	15,3	3,6	-64,9
LARA	11,3	3,3	12,4	5,6	3,3	0	0	1,1	17	0	7,9	0	-62,1
LÓPEZ	22,1	4,1	20,7	0	1,3	0	0	2	8,2	0	19,3	5,5	-83,4
MARÍN	3,7	3,2	14,6	2,1	2,7	3,2	4,3	3,2	0	0	0	0	-22,2
MEDINA	7	15,8	2	8,6	3	0,5	0,5	6,6	3	0	0	7,1	13,2
PÉREZ	8,4	1	1	3,1	0	4,2	13	0	0	0	4,2	7,4	-8
RODRÍGUEZ	5,1	1	10,2	0	0	0	0	1	13,3	0	26,5	1	-58,1
SEGURA	2	0	11,1	0	1	0	1	1	0	0	34,3	1	-49,5
SERRANO	9	2,2	5,6	0	0	6,8	6,8	0	0	0	15,8	0	-19,1
TORRES	51	7,2	27	0	1	1	6,2	0	4,1	0	18,7	0	-102,1
promedio	17,4	3,8	20,4	1,9	1,2	1,5	3	1,2	5,1	0	13,1	2,9	-57,4

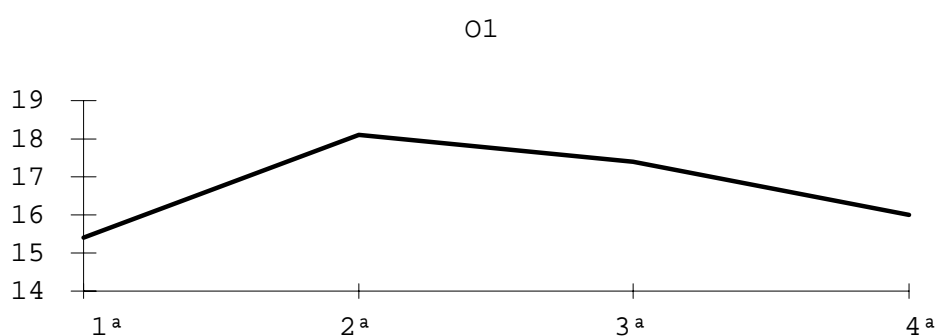
CUARTA SECUENCIA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
FUENTES	15,5	4,4	28	1,1	2,2	0	0	1,1	8,9	0	16	6,7	-83,3
GARCÍA	25,2	1,1	34	6,3	0	1,1	2,1	2,1	2,1	0	7	8,4	-82,9
GÓMEZ	37,3	16	33	0	3,4	0	2,3	3,4	6,8	0	12	6,8	-116
GONZÁLEZ	12,5	0	19	8,3	0	4,2	2,1	0	4,2	0	9	0	-46,7
GRANADINO	25,5	1,5	51	14	4,5	1,5	0	0	7,5	0	5	4,5	-111
GUERRERO	21,1	0	28	0	0	1,9	1,9	0	1,9	0	1	5,8	-53,8
JIMÉNEZ G.	37,8	5,4	37	0	2,2	0	7,6	0	13	0	3	8,6	-99,3
JIMÉNEZ L,	7,3	2,9	34	8	0	0,7	0,7	0	0	0	1	1,5	-52,7
JIMÉNEZ Q.	16,3	1,3	21	0	3,8	2,5	5	2,5	0	0	0	3,8	-41,3
LANZAS	15,5	1,1	18	3,3	1,1	2,2	6,7	0	0	0	7	3,3	-39,9
LARA	10,8	3,6	17	14	1,2	2,4	1,2	1,2	2,4	0	11	0	-57,6
LÓPEZ	5,7	2,3	16	2,3	1,2	4,6	9,2	2,3	0	0	0	1,2	-72,5
MARÍN	4,8	2,4	21	8,5	0	0	1,2	6,1	6,1	0	5	0	-52,5
MEDINA	8,4	0,9	25	2,8	0	3,8	3,8	1,9	3,8	0	11	6,6	-53,4
PÉREZ	11,2	3,4	29	0	0	4,3	8,6	0,9	0	0	0	0,9	-32,7
RODRÍGUEZ	3	0	26	2	3,1	4,1	1	2	3,1	0	2	3,1	-38,8
SEGURA	10,2	0	16	6,1	5,1	3,1	4,1	2	0	0	6	0	-38,6
SERRANO	4	2	16	0	0	4	2	0	2	0	11	0	-29,4
TORRES	40,3	6,1	38	2,4	1,2	0	3,7	1,2	12	0	6	0	-104
promedio	16	2,9	27	4,2	1,5	2,1	3,3	1,4	3,9	0	6	3,2	-63,5

3.2.3.3 Tablas y gráficas de aspectos

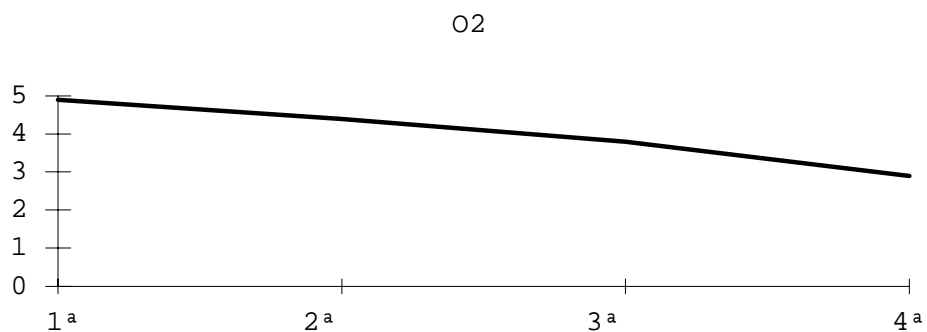
O1 (Errores de acentuación):

Primera Secuencia	15,4
Segunda Secuencia	18,1
Tercera Secuencia	17,4
Cuarta Secuencia	16



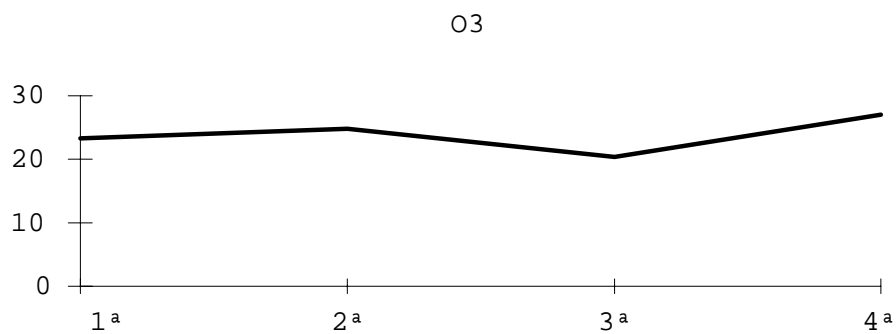
O2 (Errores en la escritura de palabras):

Primera Secuencia	4,9
Segunda Secuencia	4,4
Tercera Secuencia	3,8
Cuarta Secuencia	2,9



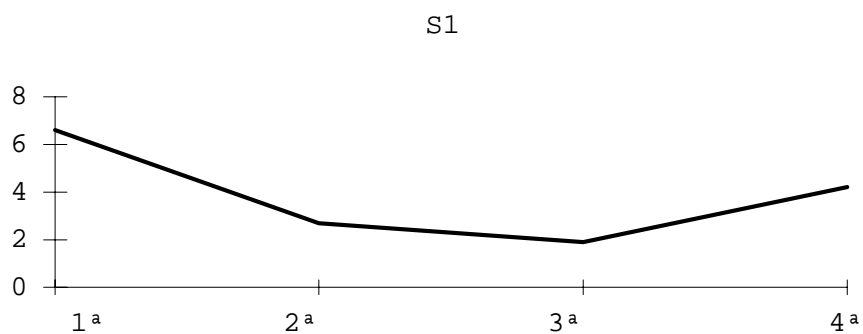
O3 (Errores en puntuación):

Primera Secuencia	23,3
Segunda Secuencia	24,8
Tercera Secuencia	20,4
Cuarta Secuencia	27



S1 (Errores en oraciones compuestas):

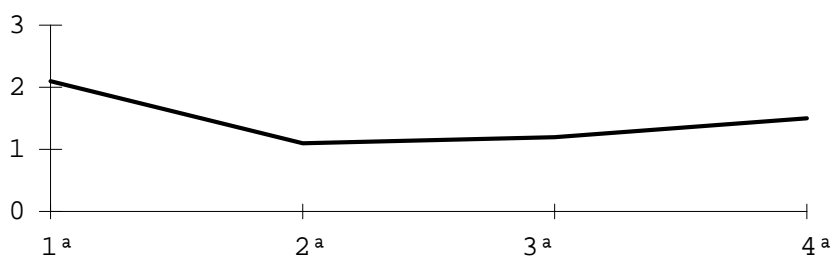
Primera Secuencia	6,6
Segunda Secuencia	2,7
Tercera Secuencia	1,9
Cuarta Secuencia	4,2



S2 (Errores en oraciones simples):

Primera Secuencia	2,1
Segunda Secuencia	1,1
Tercera Secuencia	1,2
Cuarta Secuencia	1,5

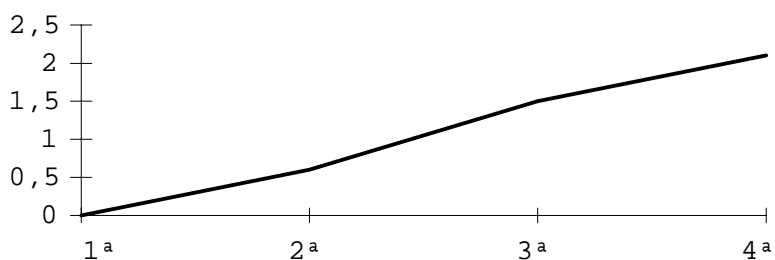
S2



S3 (Uso de estructuras oracionales complejas):

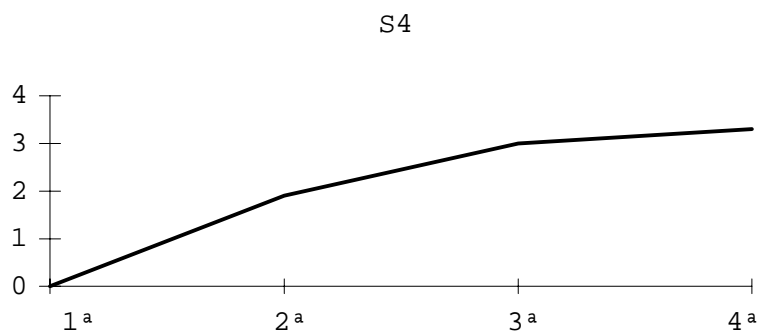
Primera Secuencia	0
Segunda Secuencia	0,6
Tercera Secuencia	1,5
Cuarta Secuencia	2,1

S3



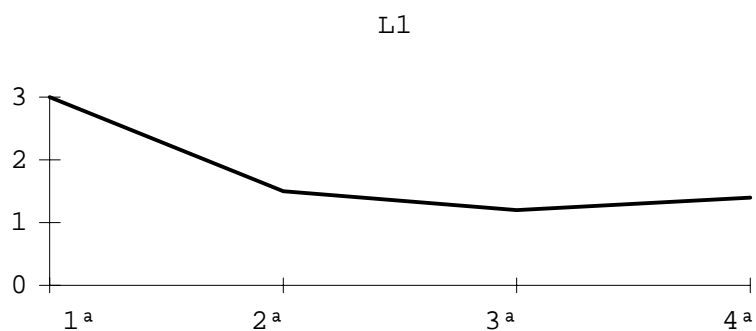
S4 (Uso de sintagmas complejos):

Primera Secuencia	0
Segunda Secuencia	1,9
Tercera Secuencia	3
Cuarta Secuencia	3,3



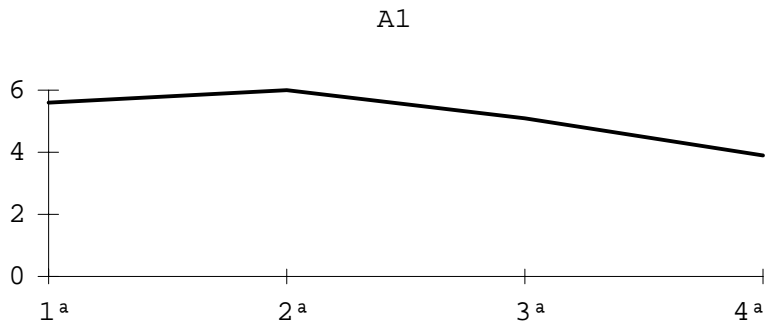
L1 (Errores en el uso del vocabulario):

Primera Secuencia	3
Segunda Secuencia	1,5
Tercera Secuencia	1,2
Cuarta Secuencia	1,4



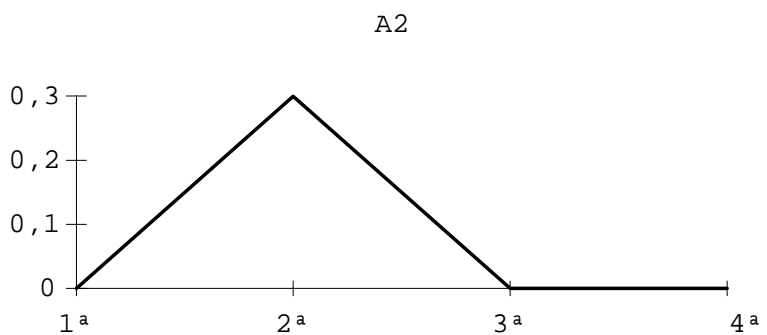
A1 (Errores en la narración):

Primera Secuencia	5,6
Segunda Secuencia	6
Tercera Secuencia	5,1
Cuarta Secuencia	3,9



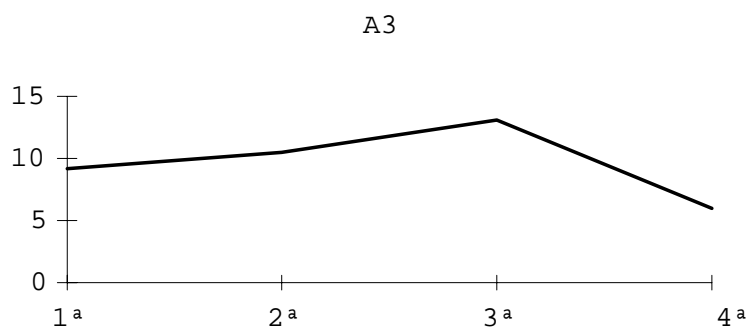
A2 (Errores en la descripción):

Primera Secuencia	0
Segunda Secuencia	0,3
Tercera Secuencia	0
Cuarta Secuencia	0



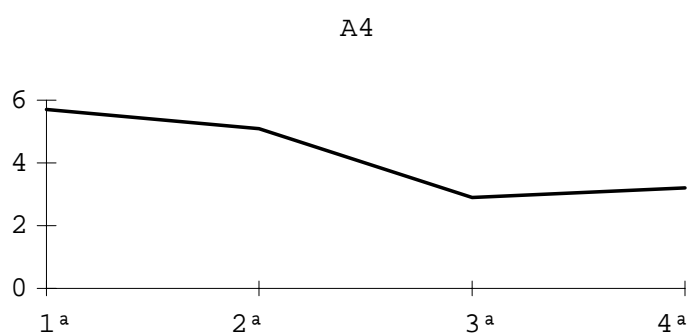
A3 (Errores en el diálogo):

Primera Secuencia	9,2
Segunda Secuencia	10,5
Tercera Secuencia	13,1
Cuarta Secuencia	6



A4 (Errores en el párrafo):

Primera Secuencia	5,7
Segunda Secuencia	5,1
Tercera Secuencia	2,9
Cuarta Secuencia	3,2

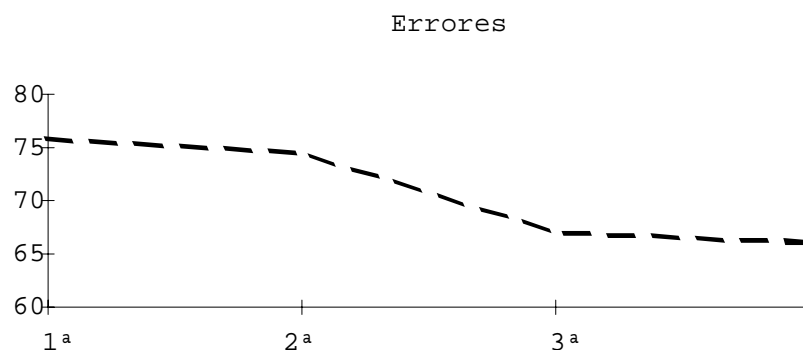


3.2.3.4 *Tabla general de promedios de aspectos y notas por secuencias*

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1^a	15,4	4,9	23,3	6,6	2,1	0	0	3	5,6	0	9,2	5,7	-76,1
2^a	18,1	4,4	24,8	2,7	1,1	0,6	1,9	1,5	6	0,3	10,5	5,1	-73,1
3^a	17,4	3,8	20,4	1,9	1,2	1,5	3	1,2	5,1	0	13,1	2,9	-61,8
4^a	16	2,9	27	4,2	1,5	2,1	3,3	1,4	3,9	0	6	3,2	-63,5

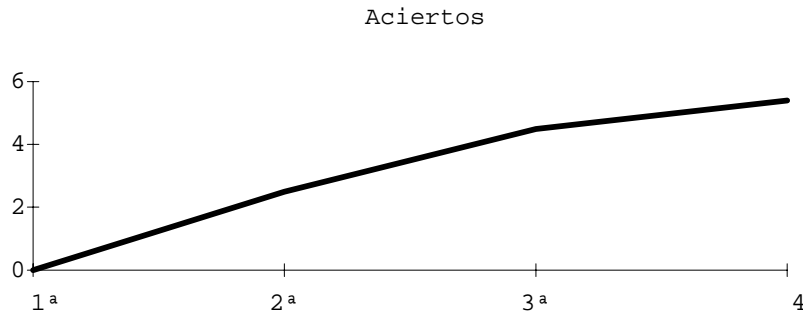
3.2.3.5 *Tabla y gráfica de errores*

Primera Secuencia	75,8
Segunda Secuencia	74,5
Tercera Secuencia	67
Cuarta Secuencia	66,1



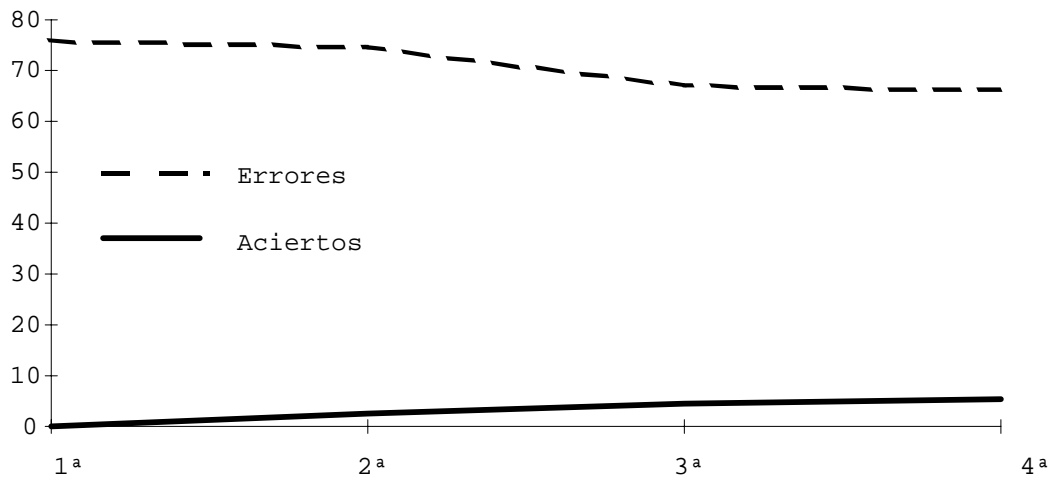
3.2.3.6 Tabla y gráfica de aciertos

Primera Secuencia	0
Segunda Secuencia	2,5
Tercera Secuencia	4,5
Cuarta Secuencia	5,4



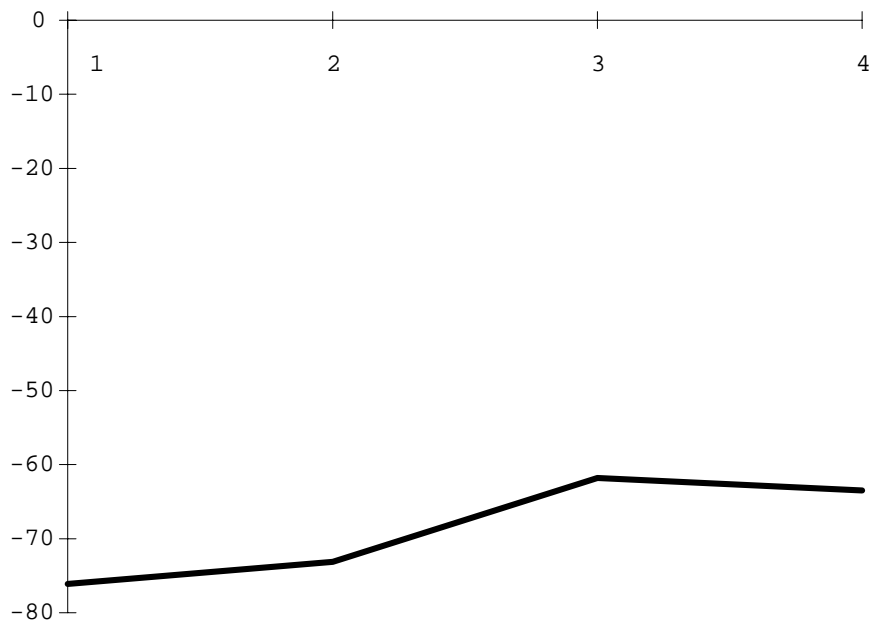
3.2.3.7 Tabla y gráfica de errores/aciertos

	Errores										Aciertos			
	O2	O3	S1	S2	L1	A1	A2	A3	A4	Suma	S3	S4	Suma	
1ª	15,4	4,9	23,3	6,6	2,1	3	5,6	0	9,2	5,7	75,8	0	0	0
2ª	18,1	4,4	24,8	2,7	1,1	1,5	6	0,3	10,5	5,1	74,5	0,6	1,9	2,5
3ª	17,4	3,8	20,4	1,9	1,2	1,2	5,1	0	13,1	2,9	67	1,5	3	4,5
4ª	16	2,9	27	4,2	1,5	1,4	3,9	0	6	3,2	66,1	2,1	3,3	5,4



3.2.3.8 Tabla y gráfica de notas

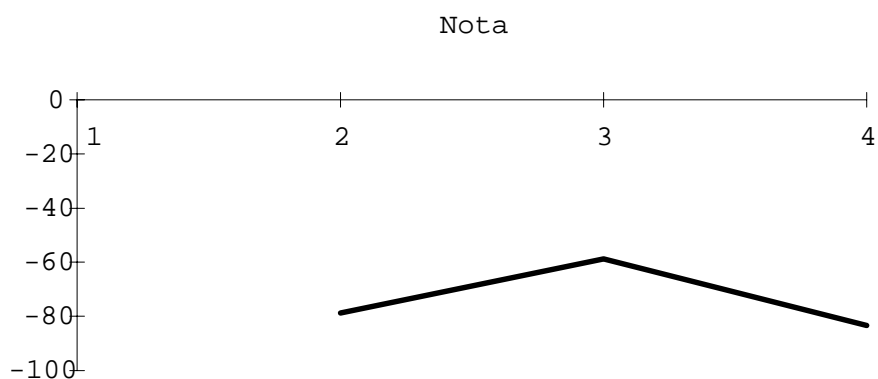
Primera Secuencia	-75,8
Segunda Secuencia	-72
Tercera Secuencia	-62,5
Cuarta Secuencia	-60,7



3.2.3.9 Alumnos: tablas de resultados y gráficas

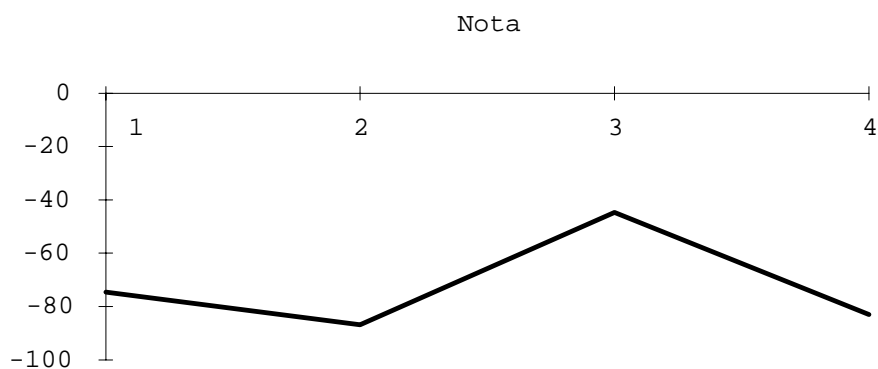
FUENTES:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª													
2ª	19,4	9	7,7	5,1	1,2	0	0	0	11,6	0	18,1	6,4	-78,7
3ª	10,8	3,2	18,8	1,8	3,2	0,9	0	1,4	7,5	0	9,4	3,2	-58,7
4ª	15,5	4,4	27,8	1,1	2,2	0	0	1,1	8,8	0	15,5	6,6	-83,3



GARCÍA:

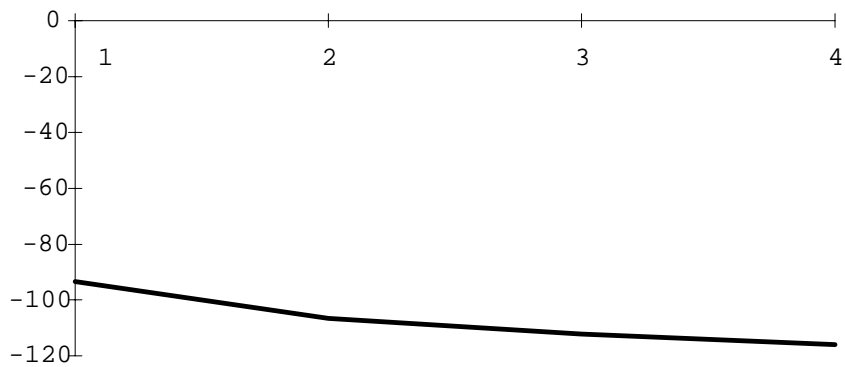
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	13,8	2,1	20,3	5,3	1	0	0	5,3	2,1	0	13,8	10,6	-74,7
2ª	17,6	3,3	27,3	0,4	1,2	0	0	0,4	7,1	2,9	17,2	9,2	-86,9
3ª	9,9	1,8	12,4	0,6	0,6	0,6	0	0	1,8	0	9,9	8	-44,6
4ª	25,2	1	33,6	6,3	0	1	2,1	2,1	2,1	0	7,3	8,4	-82,9



GÓMEZ:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	24,1	3,2	36,2	0	1	0	0	3,2	6,5	0	18,6	0	-93,4
2ª	28,7	6,5	35,2	0	1,6	0	0	3,2	10,6	0,8	17,2	2,4	-106,6
3ª	32,3	4	42,4	1	1	1	3		10,1	0	20,2	5	-112,1
4ª	37,2	15,8	32,7	0	3,3	0	2,2	3,3	6,7	0	12,4	6,7	-116

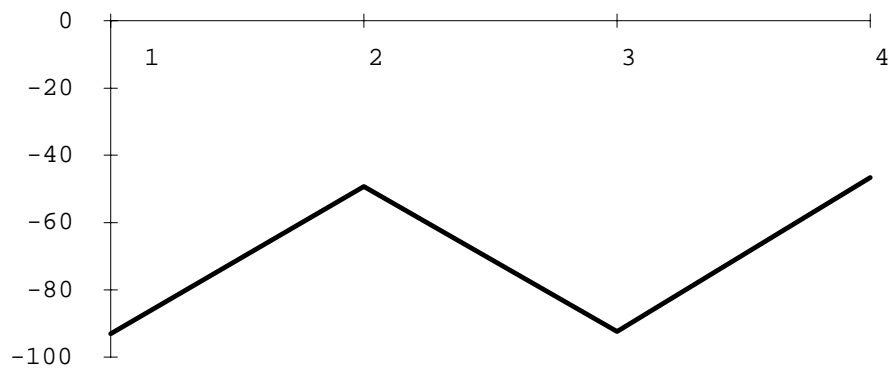
Nota



GONZÁLEZ:

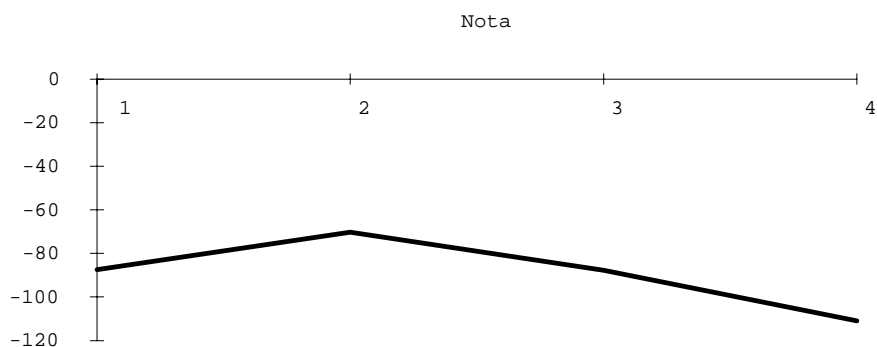
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	9	6	37,5	18	3	0	0	0	15	0	4,5	0	-93
2ª	12,3	2,3	20,6	5,3	0,5	0,5	2,3	1,1	7	0	11,8	1,77	-49,2
3ª	15,5	6,5	25,4	0	2,4	0	0	0	13,1	0	37,7	0	-92,4
4ª	12,4	0	18,7	8,3	0	4,1	2	0	4,1	0	9,3	0	-46,7

Nota



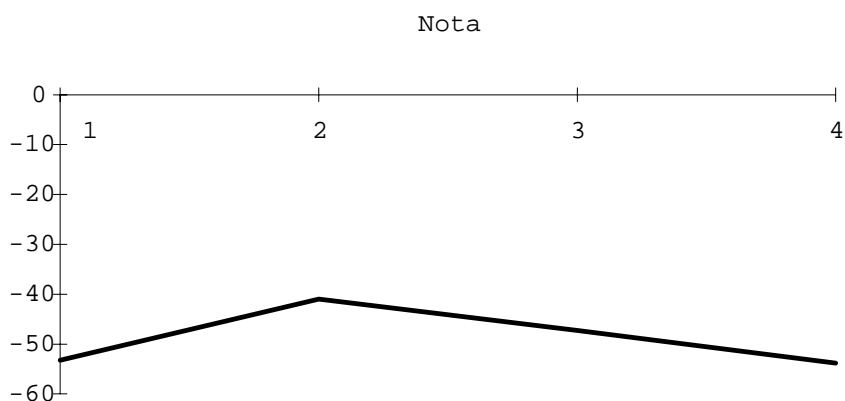
GRANADINO:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	15,6	3,1	23,4	7,8	4,6	0	0	3,1	4,6	0	12,5	12,5	-87,5
2ª	19,8	7,9	26,7	0	0,9	0,9	2,9	0	6,9	0	0,9	10,8	-70,2
3ª	28	4,6	40,9	1,1	2,3	0	2,3	5,85	1,1	0	4,6	1,1	-87,8
4ª	25,5	1,5	51	13,5	4,5	1,5	0	0	7,5	0	4,5	4,5	-111



GUERRERO:

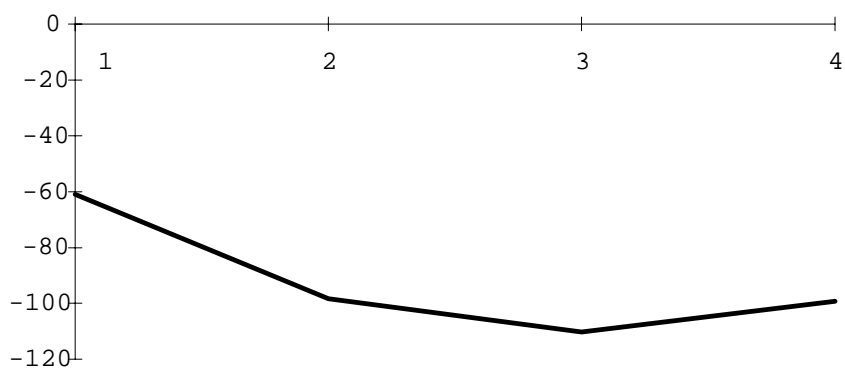
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	13,2	1,3	9,2	2,6	0	0	0	3	0	0	14,5	9,2	-53,2
2ª	9,1	0,7	12,1	4,5	0,7	0	0,7	1,5	0	0	12,9	0	-40,9
3ª	14,5	1,2	25,4	1,2	0	2,4	0	0	0	0	2,4	4,8	-47,2
4ª	21,1	0	27,8	0	0	1,9	1,9	0	1,9	0	0,9	5,7	-53,8



JIMÉNEZ GALLARDO:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	21,3	9,1	7,1	1	0	0	0	0	0	0	13,2	9,1	-60,9
2ª	47,8	2,6	37,2	1,3	0	0	6,6	3,9	0	0	5,3	6,6	-98,3
3ª	48,3	16,8	32,5	4,2	1	0	6,3	2,1	1	0	1	9,4	-110,2
4ª	37,8	5,4	36,7	0	2,1	0	7,5	0	12,9	0	3,2	8,6	-99,3

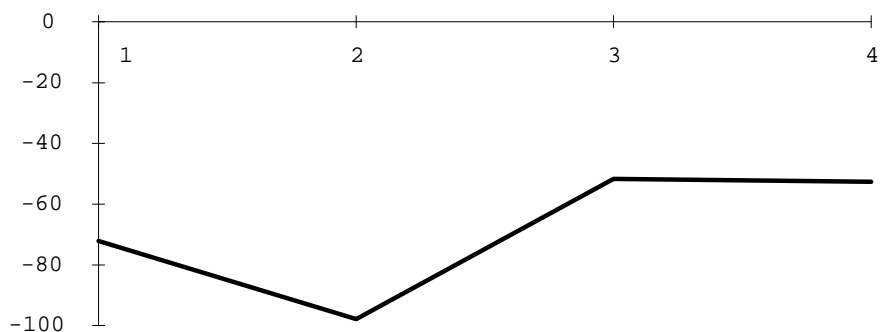
Nota



JIMÉNEZ LÓPEZ:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	3,7	7,4	18,5	5,5	5,5	0	0	14,8	0	0	0	16,6	-72,2
2ª	13,3	9,7	48,9	0,8	0,8	0	0	4,4	6,2	0	0	13,3	-97,9
3ª	10	3,7	21,4	5	1,2	0	0	2,5	1,2	0	2,5	3,7	-51,6
4ª	7,3	2,9	33,5	8,03	0	0,7	0,7	0	0	0	0,7	1,4	-52,6

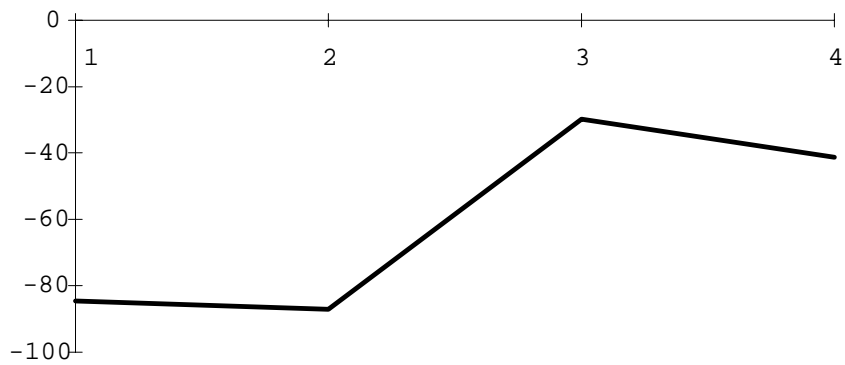
Nota



JIMÉNEZ QUESADA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	12,8	0,8	27,3	4,2	0	0	0	1,7	0	0	26,5	11,1	-84,6
2ª	23,2	3,7	25,5	3	0,7	0,7	3,7	2,2	4,5	0	0,7	9,7	-87,2
3ª	16,3	0,9	16,3	6,7	0,9	3,8	9,6	0,9	0	0	0	0,9	-29,8
4ª	16,2	1,2	21,2	0	3,7	2,5	5	2,5	0	0	0	3,7	-41,2

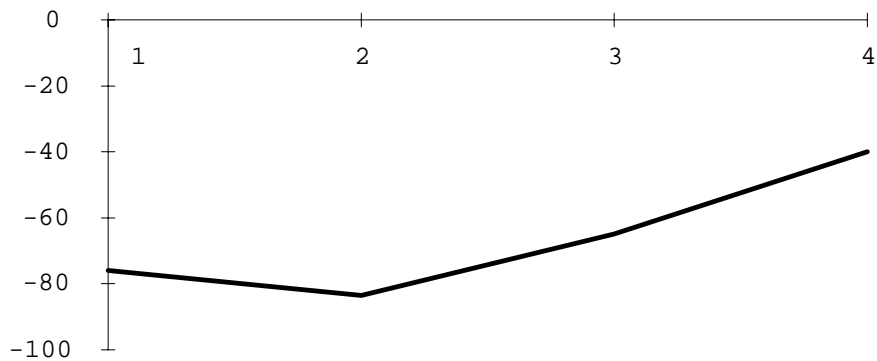
Nota



LANZAS:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	17,5	4,3	17,5	2,9	2,9	0	0	1,4	11,7	0	5,8	11,7	-76
2ª	24,6	0	24,6	4,1	0	0,8	1,6	0	1,6	0	9	12,3	-83,5
3ª	24	2,1	20,4	3,6	0,7	2,9	3,6	0,7	0,7	0	15,3	3,6	-64,9
4ª	15,5	1,1	17,7	3,3	1,1	2,2	6,6	0	0	0	6,6	3,3	-39,9

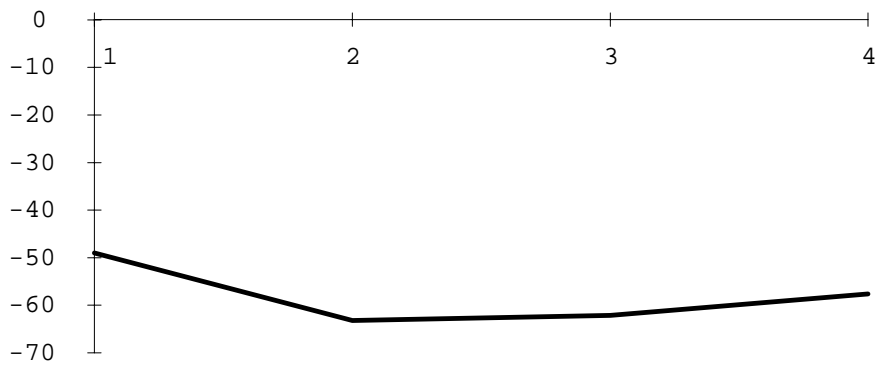
Nota



LARA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	14,7	1,6	13	13	3,2	0	0	3,2	0	0	0	0	-49
2ª	16,9	4,4	13,3	3,5	0,8	0	0	0,8	4,4	0	18,6	0	-63,1
3ª	11,3	3,3	12,4	5,6	3,3	0	0	1,1	16,9	0	7,9	0	-62,1
4ª	10,8	3,6	16,8	14,4	1,2	2,4	1,2	1,2	2,4	0	10,8	0	-57,6

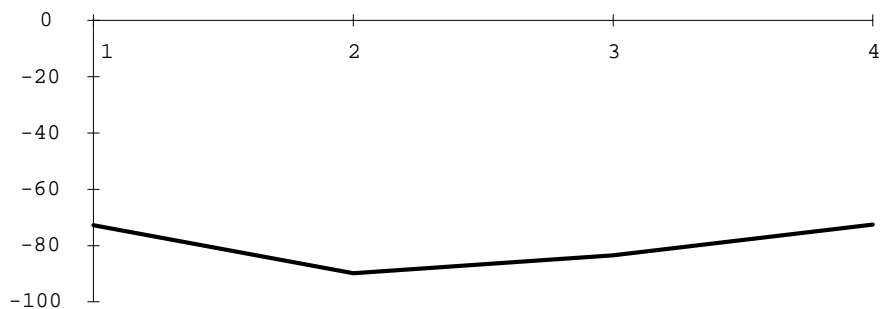
Nota



LÓPEZ:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	11,9	11,9	34,6	3,5	1,1	0	0	1,1	0	0	3,5	4,7	-72,8
2ª	12,3	7,38	35,6	0	0	0	0	0	8,6	0	22,1	3,6	-89,7
3ª	22	4,1	20,7	0	1,3	0	0	2	8,2	0	19,3	5,5	-83,4
4ª	5,7	2,3	16,1	2,3	1,1	4,6	9,2	2,3	0	0	0	1,1	-72,4

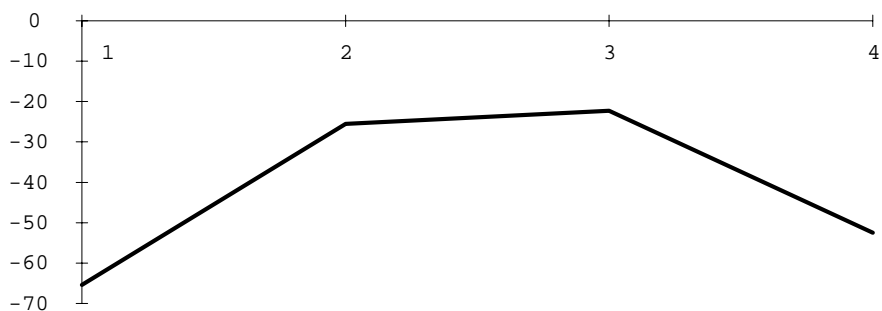
Nota



MARÍN:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	10,7	7,8	17,5	10,7	3,9	0	0	1,9	10,7	0,9	0,9	0	-65,4
2ª	2,4	2,4	12,8	4,8	1,6	3,2	1,6	3,2	2,4	0	0,8	0	-25,6
3ª	3,78	3,24	14,5	2,1	2,7	3,2	4,3	3,2	0	0	0	0	-22,2
4ª	4,8	2,4	20,7	8,5	0	0	1,2	6,1	6,1	0	4,8	0	-52,5

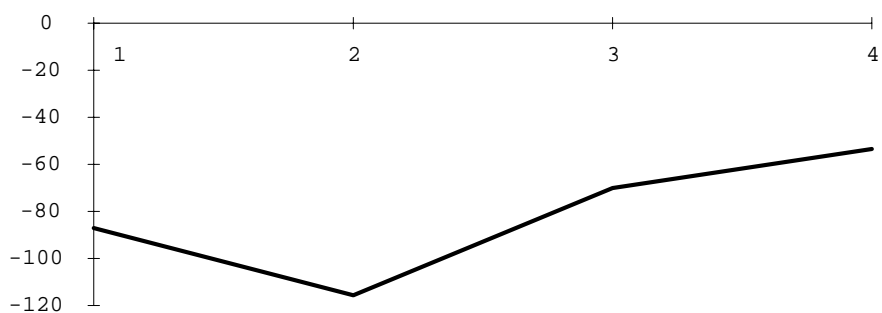
Nota



MEDINA:

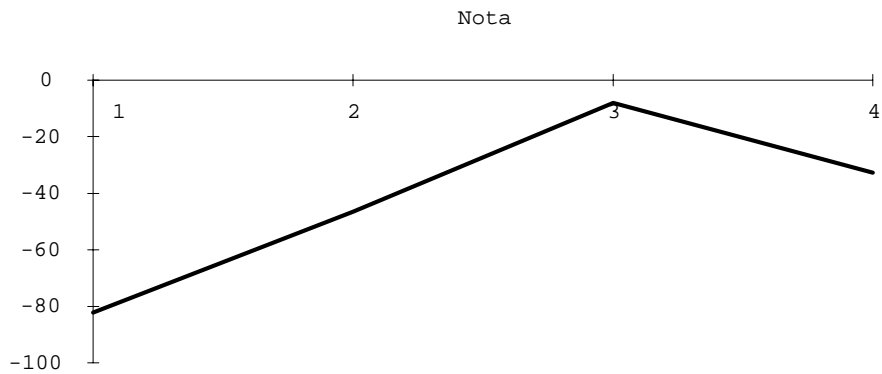
	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	15,9	3,6	28,1	1,2	3,6	0	0	4,9	11	0	14,7	3,6	-87
2ª	16,5	9,6	46,1	2,2	3,9	0	0,5	1,1	14,8	0	18,2	3,4	-115,7
3ª	7	1	28	0	1	2	1	0	18	0	18	0	-70
4ª	8,4	0,9	25,3	2,8	0	3,7	3,7	1,8	3,7	0	11,2	6,5	-53,4

Nota



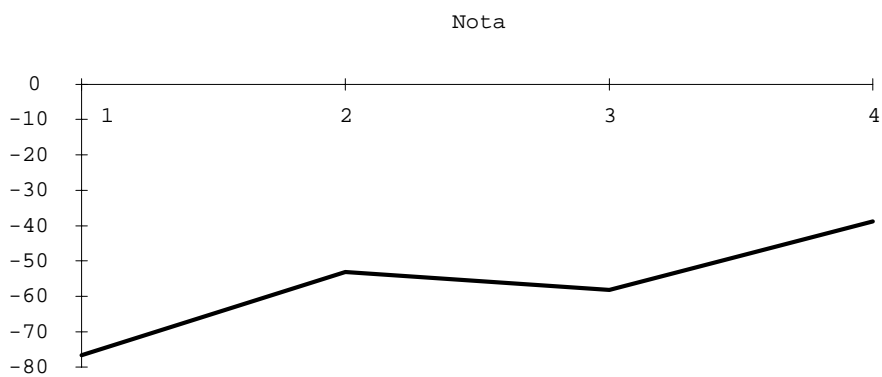
PÉREZ:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	33,6	0	15,3	8,6	2,8	0	0	3	3	0	7,6	8	-82,2
2ª	15,8	2	8,6	3	0,5	0,5	6,6	3	0	0	7,1	13,2	-46,4
3ª	8,4	1	1	3,1	0	4,2	12,7	0	0	0	4,2	7,4	-8
4ª	11,1	3,4	29,2	0	0	4,3	8,6	0,8	0	0	0	0,8	-32,6



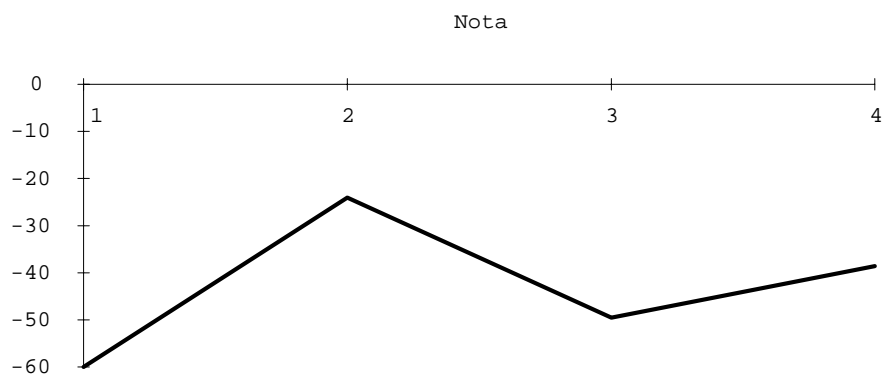
RODRÍGUEZ:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	6,6	3,3	28,3	9,1	1,6	0	0	5	5	0	15	2,5	-76,6
2ª	11,5	0,7	23,1	8,4	0	0,7	0,7	1,5	3,8	0	0,7	4,6	-53
3ª	5,1	1	10,2	0	0	0	0	1	13,2	0	26,5	1	-58,1
4ª	3	0	25,5	2	3	4	1	2	3	0	2	3	-38,7



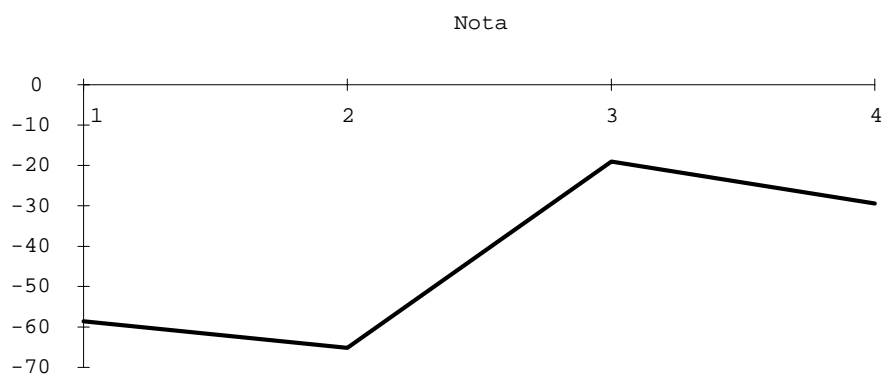
SEGURA:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1 ^a	6,8	1,1	10,2	15,8	1,1	0	0	0	6,8	0	14,7	3,4	-60
2 ^a	8	1,5	15,4	0	0,7	3,8	4,6	0	0,7	0	6,1	0	-24,1
3 ^a	2		11,1	0	1	0	1	1	0	0	34,3	1	-49,5
4 ^a	10,2	0	16,3	6,1	5,1	3	4	2	0	0	6,1	0	-38,6



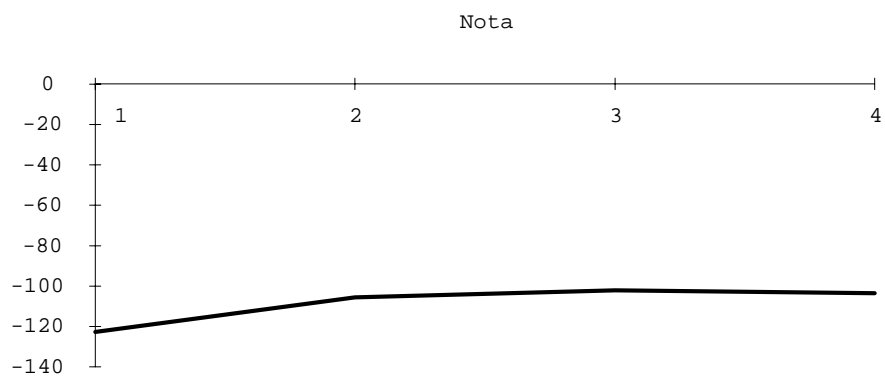
SERRANO:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1 ^a	6,1	1,5	26,2	3	0	0	0	0	21,6	0	0	0	-58,6
2 ^a	6,7	3,8	25,9	1,9	2,8	0	2,8	2,8	7,6	0	16,3	0	-65,2
3 ^a	9	2,2	5,6	0	0	6,7	6,7	0	0	0	15,8	0	-19,1
4 ^a	4	2	16,1	0	0	4	2	0	2	0	11,1	0	-29,4



TORRES:

	O1	O2	O3	S1	S2	S3	S4	L1	A1	A2	A3	A4	Nota
1ª	38,5	20,4	47,6	6,8	3,4	0	0	3	3	0	0	0	-122,7
2ª	36,9	6,1	24,6	1,7	2,6	0	1,7	0	15,8	2,6	16,7	0	-105,5
3ª	50,9	7,2	27	0	1	1	6,2	0	4,1	0	18,7	0	-102,1
4ª	40,2	6,1	37,8	2,4	1,2	0	3,6	1,22	12,2	0	6,1	0	-103,6



3.2.4 Todos los grupos

Las tablas y gráficas que siguen muestran la evolución tan favorable que ha experimentado la expresión escrita de los alumnos que desarrollaron el taller de novela, frente a la de los alumnos del GC, que acabó en el estancamiento.

Al objeto de hacer parangonables los datos de 1B y 2EyO con los de GC, hemos considerado los datos de los dos primeros grupos tal y como si hubiesen efectuado tan sólo cuatro pruebas, por lo que hemos promediado los datos de sus dieciséis secuencias de cuatro en cuatro (*vid.*: 3.2.4.1).

Para facilitar la visualización de las comparaciones entre grupos, ofrecemos, tras cada una de las gráficas que los muestran en común, otras que reflejan a cada grupo de modo individual (*vid.*: 3.2.4.1, 3.2.4.2, 3.2.4.3, 3.2.4.4).

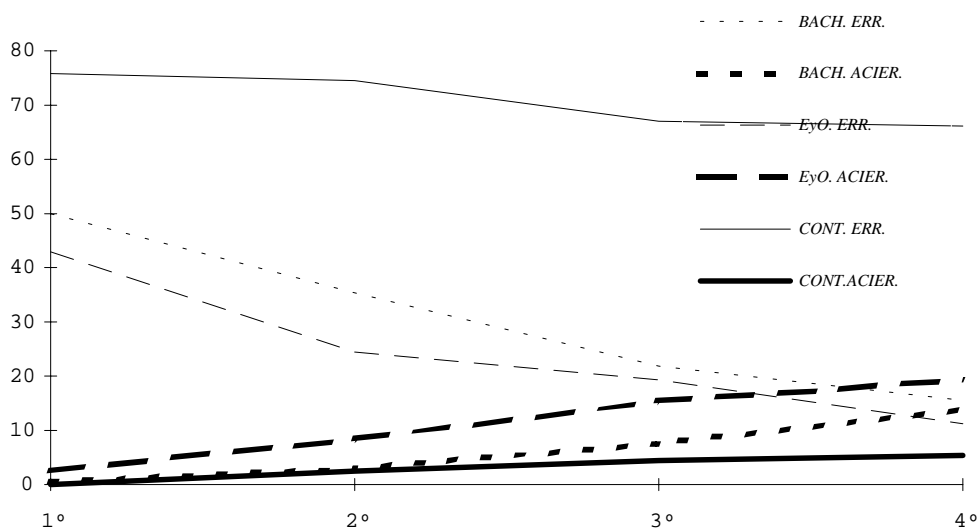
De los conjuntos de tablas y gráficas que siguen, el más significativo es, a nuestro juicio, el de promedios de notas, por reflejar la evolución de cada grupo en comparación con los demás, y porque, además, contrasta de modo eficaz los resultados de los grupos de la experiencia con los del GC (*vid.*: 3.2.4.4).

Si promediamos las notas del último grupo de secuencias de 1B y 2EyO (-1,7 y 8,1, respectivamente) y comparamos con este promedio (3,2) la nota de la última secuencia de GC (-60,7), observaremos que la diferencia es enorme (*vid.*: 3.2.4.4).

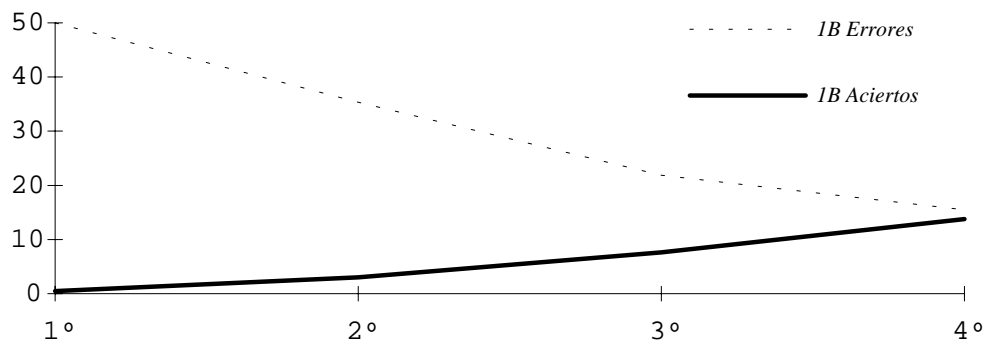
Además, durante todo el curso el GC ha evolucionado desde -75,8 hasta -60,7, es decir, un 20%. Mientras que la evolución conjunta y promediada de 1B y 2EyO, tomando como referencia las dieciséis secuencias, es desde -60,6 (-56,9 y -64,3) hasta 13,6 (6,6 y 20,6), es decir, una progresión del 122,4 % (*cf.* 3.2.1.8, 3.2.2.8, 3.2.3.8, 3.2.4.4).

3.2.4.1 Tabla y gráfica de promedios de aciertos y errores en cada uno de los grupos de alumnos de la experiencia

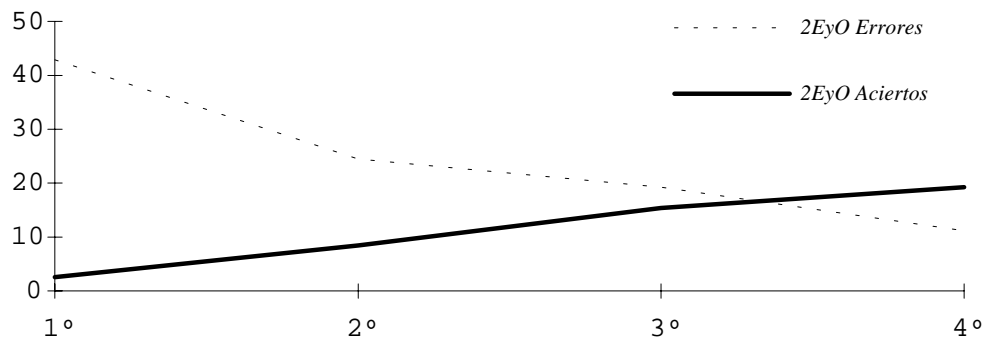
	1B		2EyO		GC	
	1B Errores	1B Aciertos	2EyO Errores	2EyO Aciertos	GC Errores	GC Aciertos
Primer grupo de secuencias	50	0,5	42,9	2,6	75,8	0
Segundo grupo de secuencias	35,4	3	24,5	8,4	74,5	2,5
Tercer grupo de secuencias	21,9	7,6	19,3	15,4	67	4,5
Cuarto grupo de secuencias	15,5	13,8	11,2	19,3	66,1	5,4



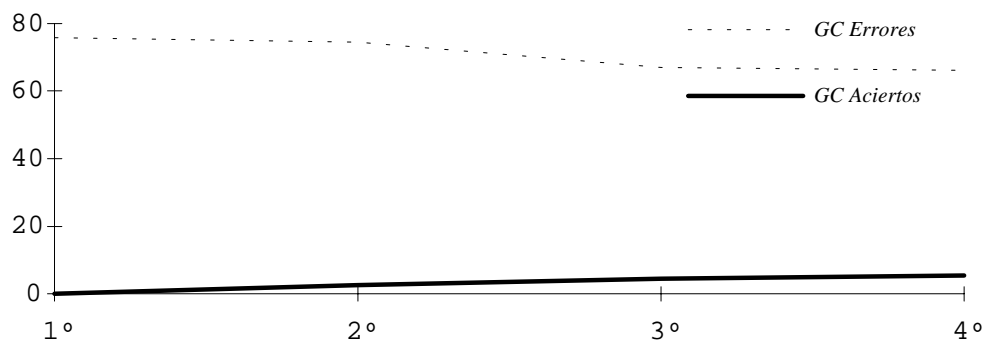
1B



2EyO

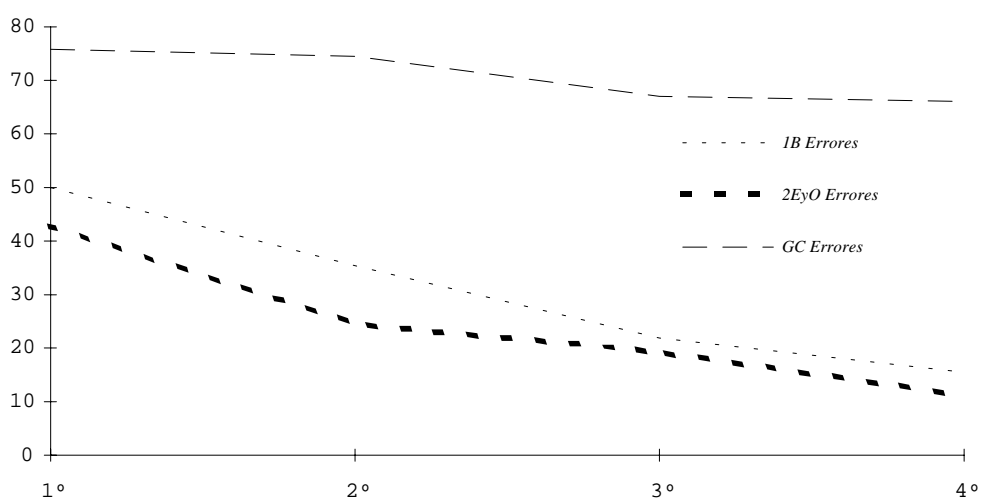


GC

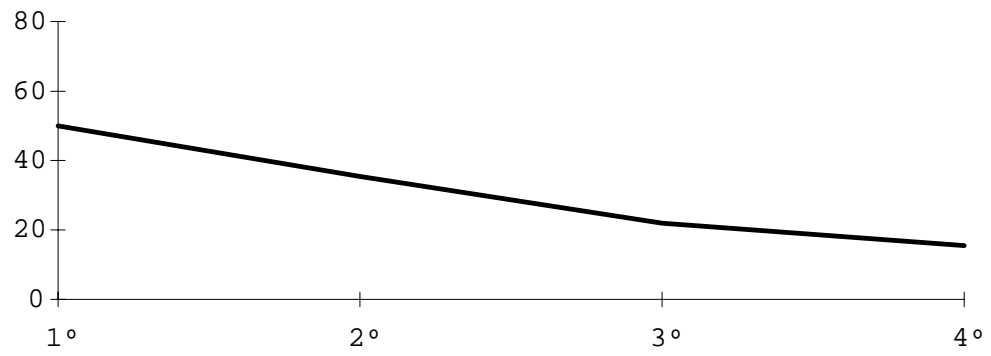


3.2.4.2 Tabla y gráfica de promedios de errores en cada uno de los grupos de alumnos de la experiencia

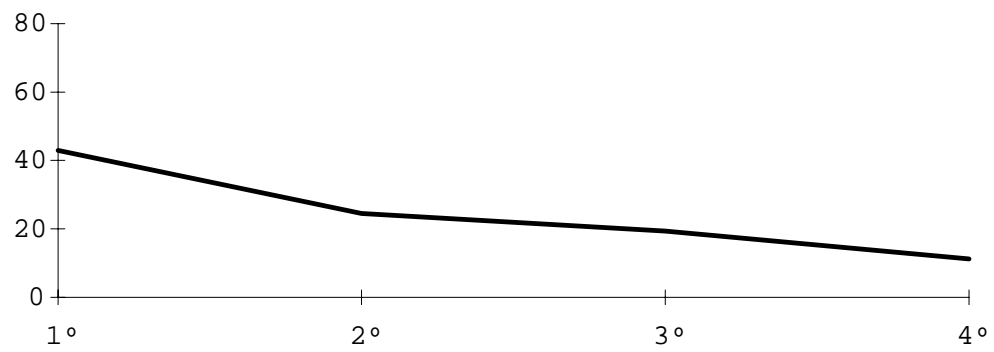
	1B	2EyO	GC
Primer grupo de secuencias	50	42,9	75,8
Segundo grupo de secuencias	35,4	24,5	74,5
Tercer grupo de secuencias	21,9	19,3	67
Cuarto grupo de secuencias	15,5	11,2	66,1



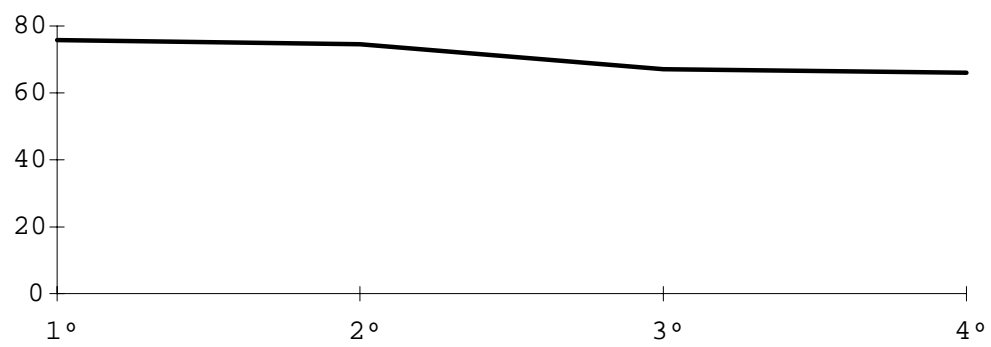
1B



2EyO

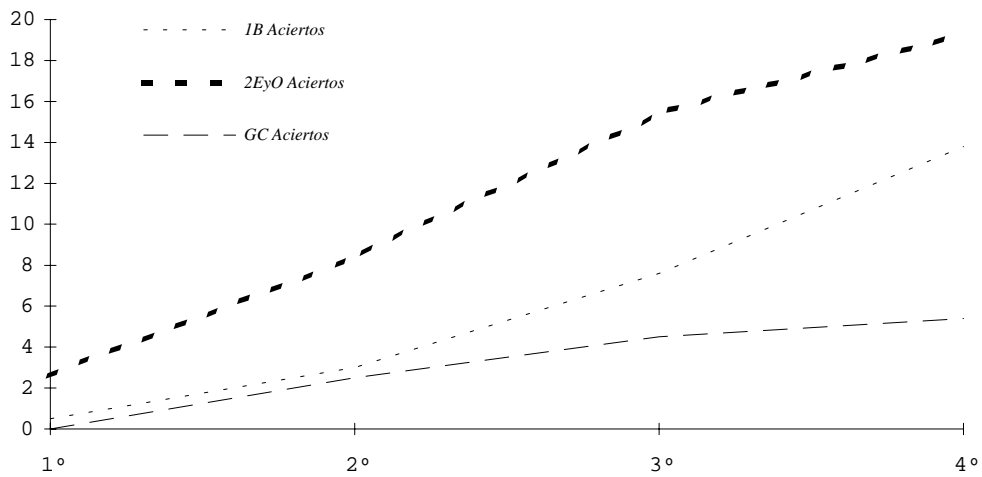


GC

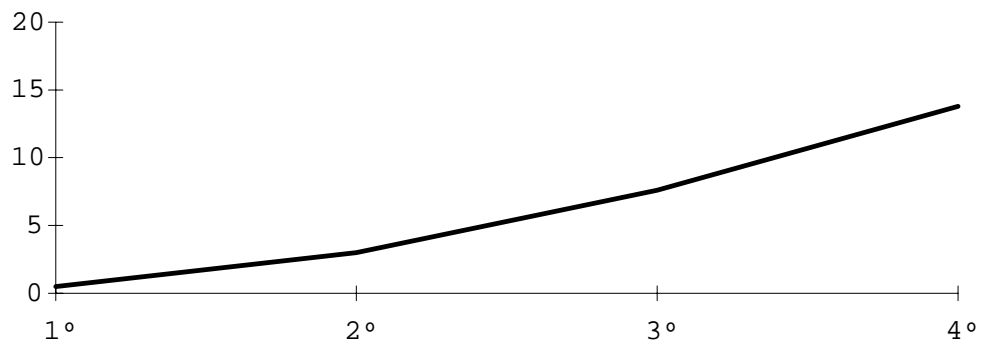


3.2.4.3 Tabla y gráfica de promedios de aciertos en cada uno de los grupos de alumnos de la experiencia

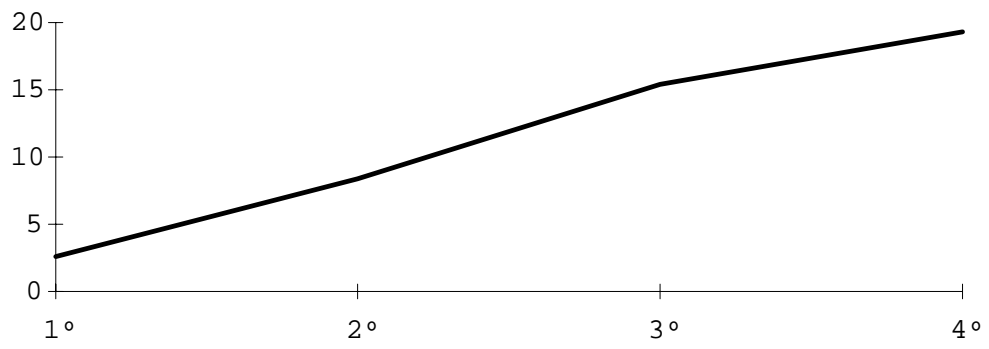
	1B	2EyO	GC
Primer grupo de secuencias	0,5	2,6	0
Segundo grupo de secuencias	3	8,4	2,5
Tercer grupo de secuencias	7,6	15,4	4,5
Cuarto grupo de secuencias	13,8	19,3	5,4



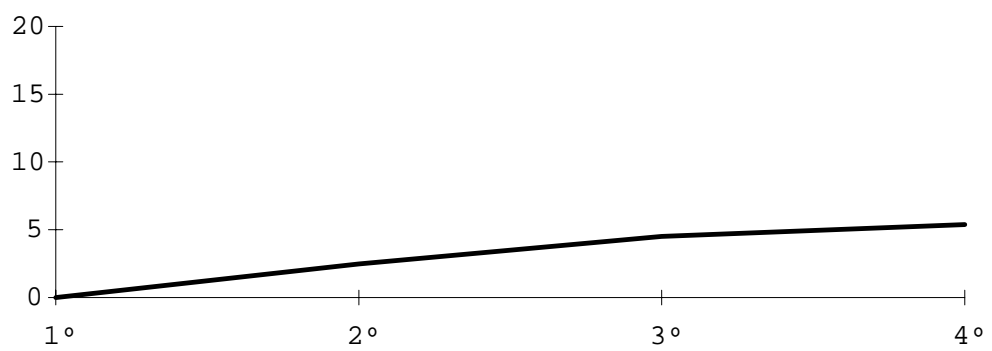
1B



2EyO

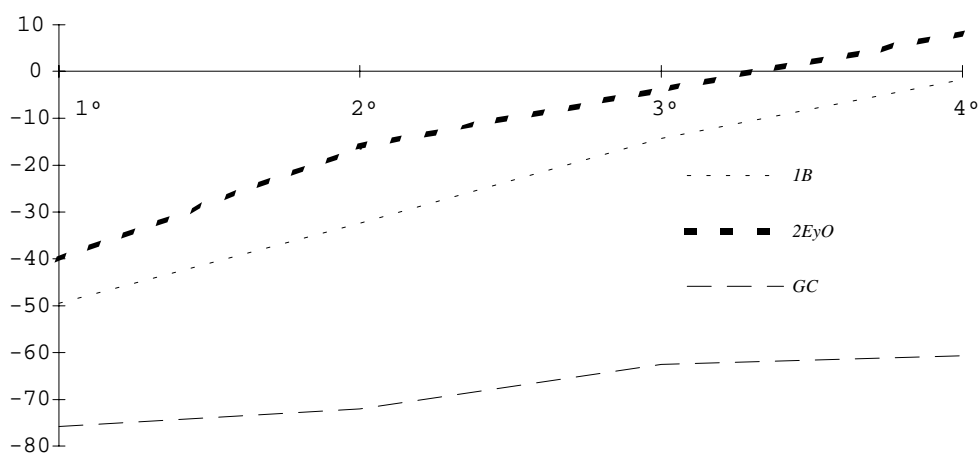


GC

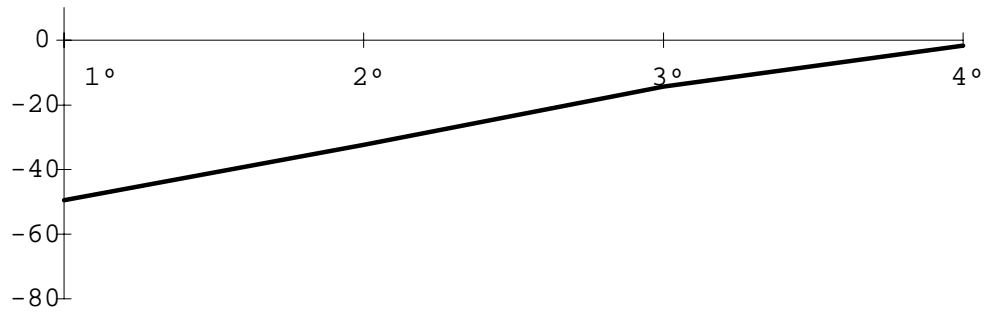


3.2.4.4 *Tabla y gráfica de promedios de notas en cada uno de los grupos de alumnos de la experiencia*

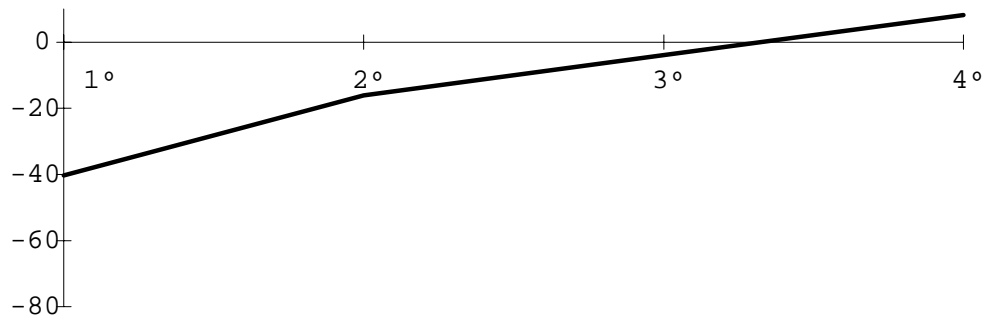
	1B	2EyO	GC
Primer grupo de secuencias	-49,5	-40,3	-75,8
Segundo grupo de secuencias	-32,4	-16,1	-72
Tercer grupo de secuencias	-14,3	-3,9	-62,5
Cuarto grupo de secuencias	-1,7	8,1	-60,7



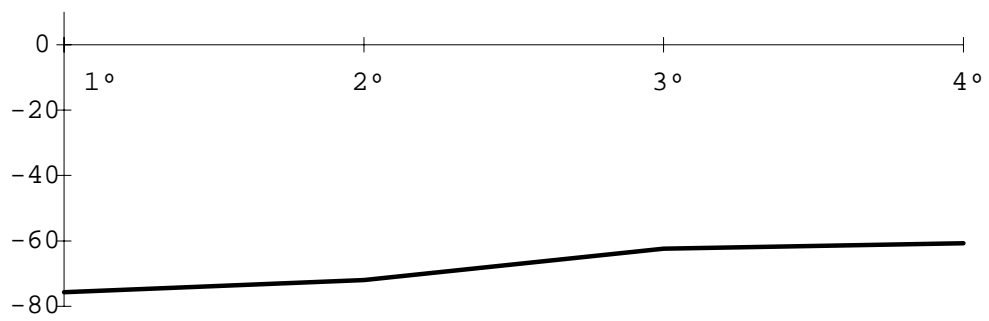
1B



2Ey0



GC



Conclusiones

Consideramos que nuestra propuesta puede contribuir a mejorar la metodología específica sobre expresión escrita para adolescentes, porque ha demostrado su eficacia, aporta reflexiones importantes acerca de los aspectos fundamentales de la didáctica de la expresión escrita y es una propuesta desarrollada en el contexto escolar, aplicable, por tanto, a situaciones similares.

La evolución general de la expresión escrita de los sujetos de la experimentación no deja lugar a dudas: todos han mejorado de un modo significativo. La progresión general, un 122,4%, constituye sin duda un éxito para la experiencia y una muestra de la eficacia de la propuesta.

A este respecto, conviene recordar aquí una consideración a la que, cuando anteriormente hemos analizado las tablas y gráficas de cada curso, nos hemos referido: las evoluciones no son homogéneas. Cada alumno y cada curso de la experiencia ha mostrado sus peculiaridades y ha observado, dentro de una clara tendencia común, un comportamiento, no obstante, diferenciado. Cada alumno posee su particular nivel de

partida al comienzo de una determinada actividad educativa, y en su transcurso convergen, además, todos los factores condicionantes de cualquier experiencia humana (culturales, familiares, económicos, sociales, afectivos, etc.). Ello se ve reflejado tanto en los resultados finales como en el perfil de su evolución. Aunque en nuestra experiencia del taller de novela haya gráficas de evolución de *notas* de alumnos parecidas¹⁷, y todas ellas caminen en la misma dirección¹⁸, lo más normal es que ninguna gráfica se parezca demasiado a otra: cada alumno ha tenido su propio comportamiento¹⁹.

Con los grupos ha ocurrido algo parecido. En el desarrollo de su currículum, curso tras curso, cada grupo va conformándose a unas características propias, tanto académicas como humanas, que también condicionan de modo importante el transcurso de las actuaciones educativas que en él se desarrollen. Nunca una programación de cualquier materia se desenvuelve igual en un grupo que en otro -a no ser que deliberadamente se prescindiera de los alumnos y de sus intereses y necesidades-. Por tanto, no es de extrañar tampoco las diferencias, ya comentadas (3.2.2), que hemos observado entre los grupos 1B y 2EyO: ambos marcan, en una misma tendencia, una evolución y una progresión muy parecidas, si bien los resultados en 2EyO son algo mejores, especialmente en los aspectos más complejos (S3 y S4). Mientras que en 1B la media de las últimas diez secuencias en S3 es de 3,8, en 2EyO es de 6,6. Y, mientras que en 1B la media de las últimas diez secuencias en S4 es de 5,6 en 2EyO es de 9,6.

¹⁷ *Vid.*, en 3.2.1.9, las gráficas de López y Mariscal.

¹⁸ *Vid.*, en 3.2.1.10, la tabla y la gráfica de *Alejamientos*.

¹⁹ *Vid.* 3.2.1.9 y 3.2.2.9.

Respecto a este particular, algunas de nuestras reflexiones intentan explicar la causa de tales diferencias.

Aparte de que la media de edad del curso sea en 2EYO de un año más, lo cual en estas edades puede ser un factor de importancia, aunque no siempre determinante, hemos considerado que hay otros factores, al menos dos, que sí han actuado con una marcada influencia. Veamos:

a) Los alumnos de 2EYO, por ser alumnos de Formación Profesional, han tenido cada semana, desde que iniciaron estos estudios, tres años antes, nueve horas de Taller de Prácticas de Delineación en su horario semanal. Ésta, que, junto con la Tecnología de Delineación y el Dibujo, es la asignatura fundamental en su especialidad, desarrolla una metodología típica de taller: los alumnos confeccionan proyectos (de viviendas, fundamentalmente), en los que se ven obligados a integrar de un modo eficaz todos aquellos conocimientos y habilidades de diverso tipo (geométricos, plásticos, motrices, de uso de determinadas herramientas, de aplicación de cálculos y normas de obligado cumplimiento, etc.) que requiere el proyecto -siempre personal: nunca un proyecto es igual a otro-, y que de un modo más o menos teórico el alumno debe conocer por otras asignaturas, sobre todo por las de Tecnología y Dibujo. En esos proyectos, que generalmente ocupan meses, el alumno realiza, pues, una continua labor de integración de conocimientos de diversa naturaleza, que confluyen en obligada y exigente eficacia, en una realidad común: el proyecto. Así, pues, consideramos que los alumnos de 2EYO, por ser alumnos de Formación Profesional, sabían ya, cuando iniciaron nuestra experiencia, trabajar en un taller, y ello pudo facilitarles su aprovechamiento y progresión en la expresión escrita. Por otro lado, los de 1B tenían algunas experiencias de taller en los dos últimos años de la Secundaria Obligatoria, en

asignaturas como Lengua, Ciencias y Tecnología -donde algunas partes del temario se trabajaron con esta metodología-, pero no desde luego con la complejidad y la importancia que adquiere el taller en las enseñanzas de Formación Profesional, donde, como hemos dicho, es asignatura fundamental e integradora de todos los conocimientos de la especialidad.

b) El currículum de la Rama de Delineación -los alumnos de 2EyO iniciaban su cuarto año en la rama- y de la Especialidad de Edificios y Obras -que se inicia después de los dos primeros cursos en la rama- es esencialmente técnico. Materias como Matemáticas, Tecnología, Física, Química, Dibujo y Prácticas configuran en el alumno un tipo de mentalidad característica, en la que la abstracción, la interiorización de conceptos y su interacción, juegan el papel dominante. A diferencia de ello, los últimos años del currículum de los alumnos de 1B (provenientes de la Secundaria Obligatoria) los constituyen materias de contenido mucho más formal que abstracto, y con una intención más generalista y, por tanto, menos profunda que en enseñanzas como las de la Rama de Delineación, en que se trabaja, desde un principio y durante todos los cursos, con unos objetivos muy específicos. A nuestro juicio la capacidad de abstracción de los alumnos de 2EyO facilitó su progresión en expresión escrita, en cuanto que favoreció la percepción e interiorización de las regularidades que determinan el funcionamiento del código de la misma.

Por otra parte, las aportaciones más significativas que acerca de la didáctica de la expresión escrita ofrece nuestra experimentación, esto es, las características de la misma que, a nuestro juicio, han contribuido de un modo más relevante a afianzar el éxito de esta actuación, son las siguientes:

1. La novela

Proponer la construcción de una novela supuso un acierto, en cuanto que ofrecimos a nuestros jóvenes alumnos participar en un reto creativo, repleto de dificultades pero, al mismo tiempo, muy adecuado a la manifestación de inquietudes personales y, por ello, de gran atractivo. Además, este texto y la prolongada actividad de aprendizaje de expresión escrita en torno a la que se generó, permitieron integrar con eficacia todos los aspectos de contenido (conceptuales, de procedimiento y actitudinales) previstos e, igualmente, integrar también eficazmente aquellos no previstos en principio, pero que, de carácter general o individual, se impusieron a lo largo del trabajo.

2. El proceso de composición

El proceso de composición utilizado, que ha sido asequible para los alumnos y asumible por una dinámica escolar normal, se ha mostrado como herramienta eficaz, pues ha sido posible establecer con ella, a nuestro juicio, una relación fructífera entre las revisiones de cada uno de los textos redactados y lo que el alumno, cada alumno por separado, necesitaba aprender sobre las propiedades generales del texto escrito y, en este caso, sobre las de la novela.

Dentro del proceso de composición, dos han sido los elementos, según nuestro criterio, fundamentales:

a) Las claves para la corrección utilizadas, que cumplieron satisfactoriamente el propósito de ofrecer en cada secuencia entregada por los alumnos un diagnóstico completo y transparente, que facilitaba la identificación de los errores y de los aciertos e influía de un modo eficaz en la construcción de un metalenguaje, con el que el alumno formalizaba progresivamente las reflexiones sobre su particular expresión escrita.

b) La actitud crítica mantenida sobre el propio texto, que obligaba al alumno a realizar varias revisiones del mismo, y a establecer en este proceso conclusiones más o menos adecuadas, que debía compartir con el profesor en las entrevistas, donde juntos intentaban llegar a un acuerdo al respecto.

3. La oportunidad y la autonomía en el aprendizaje

La autonomía en el aprendizaje -y la consecuente autonomía en la corrección del propio texto- ha sido un efecto de la actitud crítica a que se supeditaba el proceso de composición. También, claro está, han influido en el aprendizaje las condiciones de tipo cognitivo en que se encontraba en cada momento el alumno. Aunque el profesor haya insistido, cuando lo ha creído oportuno y con carácter general o particular, en trabajar sobre determinados aspectos de contenido, los resultados de las sucesivas correcciones iban mostrando que cada alumno tenía sus momentos para incorporar nuevos elementos y que el bagaje ya incorporado, en algunos casos, sufría regresiones. Es decir, que la inclusión de tales elementos dependía siempre de la voluntad del alumno y también de la capacidad de que dispusiera en cada momento para asimilarlos. Ello significaba, entre otras cosas, que abordar determinado aspecto de contenido no garantizaba que no hubiera que seguir haciéndolo en adelante. Esta circunstancia invalidaba un tratamiento sistemático de elementos de contenidos tan importantes como los referidos a la Gramática, que había de ser trabajada siempre que la situación lo requiriera, en el componente que en cada momento fuera útil, y cuantas veces se hiciera necesario individual o colectivamente. Cuando el alumno, porque así lo hubiera decidido o por encontrarse capacitado para ello, quería recabar la información necesaria para solucionar alguno de sus problemas

expresivos, esto es, cuando el alumno estaba en condiciones de aprender, contó con los siguientes recursos:

- a) Las entrevistas con el profesor, y
- b) La biblioteca de aula, en la que dispuso de suficientes material de consulta y libros de lectura.

4. La actitud del profesor

Cualquier profesional que se decida a poner en pie una intervención como la que nosotros hemos llevado a cabo, debe estar convencido, en primer lugar, de la importancia de la expresión escrita, para así transmitir esta convicción y motivar, con ello, a los alumnos. Además de esta actitud, se mostraron imprescindibles a lo largo de la experiencia estas otras cualidades:

- a) Flexibilidad, para amoldarse a las necesidades del grupo y de cada alumno en particular: éste no debe sentirse desasistido en ningún momento.
- b) Disposición a dedicarse intensamente a una labor cuyas exigencias son mayores que las planteadas normalmente por el desarrollo de cualquier tipo de programación al uso.

Hubiera sido muy importante, además, tener todas las ideas claras antes de comenzar la experiencia. En nuestro caso no fue así, pero esta deficiencia se compensó con todo lo que también nosotros aprendimos, sin duda decisivo para actuaciones futuras y que, en gran medida, estamos exponiendo en estas conclusiones.

5. La evaluación

Las características de que dotamos a la evaluación aplicada a nuestra experiencia jugaron un papel muy importante, ya que contribuyeron al

éxito de la misma. Las más decisivas fueron, a nuestro juicio, las siguientes:

a) Se consideró válido cualquier punto de partida. El alumno no quedaba relegado por insuficientes que fuesen los resultados en la prueba inicial. Esto sirvió de estímulo general para emprender la tarea, porque nadie se sintió «fuera»: cada uno tenía su espacio «dentro».

b) Poseer su propia hoja de recaudo ayudó al alumno a clarificar su situación en cada momento, a tomar conciencia de sus logros y de sus necesidades.

c) Establecer un nivel mínimo en la tercera evaluación, al que todos los alumnos debían acceder si querían aprobar la materia, fue eficaz en cuanto que activó la progresión, en muchos casos estancada. A ello se debe la evolución final tan positiva que mostraron muchos alumnos.

d) Que fuese la escritura el centro del trabajo de la materia, el único propósito del curso y, por tanto, fundamental para aprobar la asignatura, hizo que los alumnos la tomaran realmente en serio; sin querer esto decir que no la aceptarían, además, como un reto interesante.

En nuestra opinión, toda programación didáctica que incluyera la expresión escrita, debería, en cualquier caso, otorgarle a ésta una importancia definitiva en la calificación de la materia; no debería servir sólo para «redondear la nota».

Y por último, aunque sabemos que ninguna experiencia educativa es del todo generalizable, consideramos, no obstante, que, nuestra propuesta es válida, ya que ha sido experimentada con éxito, durante un curso académico completo, en un contexto educativo real.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, P., J. SÁNCHEZ DE ENCISO:
1993 **Puntería. cómo utilizar los puntos y las comas.** Barcelona: Octaedro.
- ALCOVERRO, C:
1993 **Llegir per escriure, escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari.** Barcelona: Barcanova.
- ALCUDIA, R., M. J. MONTÓN:
1994 "La enseñanza de la Lengua. Una experiencia de atención a la diversidad", en **Hablar, escuchar, leer, escribir. Aula de Innovación Educativa**, 26 mayo.
- ALONSO TAPIA, J:
1991 **Motivación y aprendizaje en el aula. (Cómo enseñar a pensar).** Madrid: Santillana.
- AMTZIS, W.:
1992 "Awakened at midnight: narrative writing for intermediate students", **English Teaching Forum**, January.
- ATKINSON, R., D. HERMANN, K. WESCOURT:
1974 "Search processes in recognition memory", en Solso (ed.).

- AUSTIN, J. L.:
1982 [1962] **Cómo hacer cosas con palabras.** Barcelona: Paidós.
(**How to do things with words.** Oxford. Oxford
Clarendon Press.)
- AUSUBEL, D. P., J. D. NOVAK, H. HANESIAN:
1989 **Psicología educativa.** México: Trillas.
- BACHMAN, L. F.:
1990 **Fundamental Considerations in Language Testing.**
Oxford. OUP.
- BACHMAN, L. F., A. S. PALMER:
1982 "The construct validation of some components of
communicative proficiency", **TESOL Quaterly**, 16/4.
- BAILEY, R. F.:
1987 **A Survival Kit for Writing English.** Melbourne:
Longman Chesire.
- BAKER, D.:
1989 **Language Testing. A Critical Survey and Practical
Guide.** London: Arnold.
- BEAMAN, K.:
1984 "Coordination and Subordination Revisited: Syntactic
Complexity in Spoken and Written Narrative
Discourse", en Tannen (ed.).
- BEAUGRANDE, R. de:
1980 **Text, Discourse and Process. Toward a
Multidisciplinary Science of Texts.** London:
Longman.
1984 **Text production: Toward a Science of Composition.**
New York: Ablex.
- BEAUGRANDE, R. de, W. U. DRESSLER:
1981 **Introduction to Text Linguistics.** London: Longman.
- BÉGUIN, A.:
1982 **Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au
collège.** Paris: L'École.
- BENITO LOBO, J. A.:
1992 a **Manual práctico de puntuación.** Madrid: Edinumen.
1992 b **La puntuación: usos y funciones.** Madrid:
Edinumen.

- BENNET, J. R.:
1986 **A Bibliography of Stylistics and Related Criticism 1967-1983.** New York: Modern Language Association of America.
- BEREITER, C.:
1980 "Development in writing", en L. W. Gregg-Sternberg (eds.).
- BEREITER, C., M. SCARDAMALIA:
1987 **Psychology of written composition.** Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- BERNÁRDEZ, E. :
1982 **Introducción a la lingüística del texto.** Madrid: Espasa-Calpe.
- BERNÁRDEZ, E. (ed.):
1987 **Lingüística del texto.** Madrid: Arco/Libros.
- BESSE, H., R. PORQUIER:
1984 **Grammaires et didactiques des langues.** Paris: Credif-Hatier.
- BOSCH, P.:
1983 **Agreement and Anahora. A Study in the Role of Pronouns in Syntax and Discourse.** London: Academic Press.
- BOIX, A. *et al.*:
1986 **The Art of Teaching Writing.** Portsmouth: N.H. Heinemann.
- BOLTON, S.:
1987 **Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère.** París: Credif-Hatier.
- BROWN G., G. YULE:
1993 [1983] **Análisis del discurso.** Madrid. Visor. (**Discourse Analysis.** Cambridge: CUP.)
- BRUMFIT, CH.:
1984 **Communicative Methodology in Language Teaching.** Cambridge: CUP.
- BRUMFIT, C. J., K. JOHNSON (eds.):
1979 **The Communicative Approach to Language Teaching.** Oxford: OUP.

- BÜHLER, K.:
1951 [1934] **Teoría del lenguaje**. Madrid: Revista de Occidente.
(**Sprachtheorie**. Jena: Fischer.)
- CALKINS, L. M.:
1986 **The Art of Teaching Writing**. Portsmouth: N.H.
Heinemann.
- CAMPS MUNDÓ, A.:
1990 "Modelos de proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". **Infancia y aprendizaje**, 49.

1992 "Hacia una renovación de la enseñanza de la expresión escrita en la escuela", **La expresión escrita. Aula de Innovación Educativa**, 2 mayo.
- CANALE, M.:
1983 "On some dimensions of language proficiency", en Oller (ed.).
- CANALE, M., M. SWAIN:
1980 "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", **Applied Linguistics**, 1.
- CASADO VELARDE, M.:
1993 **Introducción a la gramática del texto del español**. Madrid: Arco.
- CASANOVA, M. C. y M. T. PIERNA :
1987 **La expresión escrita. Sugerencias y ejercicios**. Málaga: Ágora.
- CASSANY, D.:
1989 **Describir el escribir**. Barcelona: Paidós.

1990 "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", **Comunicación, lenguaje y educación**, 6.

1993 **Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito**. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D., M. LUNA, G. SANZ:
1994 **Enseñar Lengua**. Barcelona: Graó.

- CASTELLÀ, J. M.:
1992 **De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic.** Barcelona: Empúries.
- CEREZO ARRIAZA, M.:
1994 **Texto, Contexto y Situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas.** Barcelona: Octaedro.
- CHAFE, W. L.:
1982 "Integration and Involvement in Speaking, Writing and Oral Literature", en Tannen (ed.) 1982b.
- CHARLES, M.:
1990 "Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique", **ELT Journal**, October.
- CHENOWETH, N. A.:
1987 "The need to teach re-writing", **ELT Journal**, January.
- CHONG-MAO, L.:
1991 "Helping students prepare psychologically to write in English". **English Teaching Forum**, 29 abril.
- COLOMER, T., T. RIBAS, M. UTSET:
1993 "La escritura por proyectos: Tú eres el autor", en **La innovación de la enseñanza de la lengua. Aula de Innovación Educativa**, 14 de mayo.
- CONDEMARTÍN, M., M. CHADWICK:
1990 **La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas.** Madrid: Visor.
- COOPER, CH., S. GREENBAUM (eds.):
1986 **Studying Writing. Linguistic Approaches.** London: Sage.
- COROMINA, E. , C. RUBIO:
1989 **Técnicas de escritura.** Barcelona: Teide.
- COSERIU, E.:
1981 **Textlinguistik. Eine Einführung.** Tübingen: Gunter Narr.
- CRYSTAL, D., D. DAVY:
1969 **Investigating English Style.** London: Longman.

- DALGALIAN, G., S. LIEUTAUD, F. WEISS:
 1983 **Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants.** Paris: CLE.
- DIJK, T. van:
 1980a [1977] **Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.** Madrid: Cátedra. (**Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse.** London: Longman.)
- 1980b [1978] **Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.** México: Siglo XXI. (**The structures and functions of discourse. An interdisciplinary introduction to textlinguistics and discourse studies.** Puerto Rico Lectures.)
- 1980c **Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition.** Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- 1983 [1978] **La ciencia del texto.** Barcelona: Paidós. (**Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding.** Utrecht: Spectrum.)
- DIJK, T. van (ed.):
 1984 **Handbook of Discourse Analysis.** New York: Academic Press. 4 vols.
- DILLON, G. L.:
 1981 **Constructing Texts. Elements of a Theory of Composition and Style.** Bloomington: Indiana University Press.
- DIMTER, M.:
 1981 **Textklassenkonzepte heutiger Alltagsprache. Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt als Kategorien alltagssprachlicher Textklassifikation.** Tübingen: Niemeyer.
- DRESSLER, W. U. (ed.):
 1978 **Current Trends in Textlinguistics.** Berlín, New York: De Gruyter.
- DUBOIS, J., F. EDELINE, J. M. KLINKENBERG, P. MINGUET, F. PIRE, H. TRINON:
 1970 **Rhétorique générale.** París: Larousse.

- EHLICH, K.:
1982 "Anaphora and Deixis: Same, similar or Different?", en Jarvella y Klein (eds.).
- EDWARDS, D., N. MERCER:
1988 [1987] **El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula.** Barcelona: Paidòs, MEC. (**Common knowledge. The development of understanding in the classrom.** London: Methuen)
- ENKVIST, N. E.:
1973 **Linguistic Stylistics.** The Hague: Mouton.
- ESCAÑO, J., M. GIL DE LA SERNA:
1993 "El mapa conceptual. Un recurso para el alumno y el profesor", en **La innovación en la enseñanza de la lengua. Aula de Innovación Educativa**, 14 mayo.
- ESCARPENTIER, J.:
1992 **Cómo puntuar correctamente.** Madrid: Playor.
- FAERCH, C., G. KASPER (eds.):
1983 **Strategies in Interlanguage Communication.** London: Longman
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G.:
1993 **Escribir correctamente. La comunicación escrita.** Madrid: Playor.
- FERREIRO, E., M. GÓMEZ PALACIO (eds.):
1982 **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México: Siglo XXI.
- FILLMORE, C. J.:
1971 "Toward a Theory of Deixis", **The PCCLLU Papers**, 3/4.
- FINOCCHIARO, M., CH. BRUMFIT:
1983 **The Functional-Notional Approach. From Theory to Practice.** Oxford: OUP.
- FLOWER, L.:
1981 **Problem Solving Strategies for Writing.** New York: Harnourt Brace Jovanovich.

- FLOWER, L., J. R. HAYES:
 1980 "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", **College Composition and Communication**, 31, págs. 21-32. Illinois.
 1981 "A Cognitive Process. Theory of Writing", **College Composition and Communication**, 32, págs. 365-387. Illinois.
- FREEDMAN, A., I. PRINGLE, J. YALDEN:
 1983 **Learning to Write: First Language/Second Language**. London: Longman.
- GHANI, S.A.:
 1986 "Group Writing:a technique that fosters creativity". **English Teaching Forum**, July.
- GONZÁLEZ, J., T. MOTOS, F. TEJEDO:
 1987 **Expresión escrita**. Madrid: Alhambra.
- GORDON ROHMAN, D., A. WLECKE :
 1964 "Pre-Writing. The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing", U.S. Office of Education, Cooperative Research Projecto No. 2174.
- GRAVES, D.:
 1991 [1983] **Didáctica de la escritura**. Madrid: Morata, MEC. (**Writing: teachers and children at work**. Portsmouth: Heinemann.)
- GRAY, B.:
 1974 [1969] **El estilo: el problema y su solución**. Madrid: Castalia. (**Style, the Problem and its Solution**. The Hague: Mouton.)
- GREGG, L. W., E.R. STEINBERG (eds.):
 1980 **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale (NJ), New York: Erlbaum.
- GREGORIO DE MAC, M. I. de, M. C. RÉBOLA DE WELTI:
 1992 **Coherencia y cohesión en el texto**. Buenos Aires: Plus Ultra.
- GREGORY, M, S. CARROLL:
 1978 **Lenguaje y situación**. México: F.C.E.
- GRIMES, J. E.:
 1975 **The Thread of Discourse**. The Hague: Mouton.

- GRONLUND, N. E.:
1985 **Measurement and Evaluation in Teaching.** New York. MacMillan.
- GUIRAUD, P.:
1954 **La Stylistique.** Paris: PUF.
- GUMPERZ, J. J., D. HYMES (eds.):
1972 **Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication.** New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HALTÉ, J. F.:
1989 "Savoir écrire-savoir faire", **Pratiques**, 61.
- HALLIDAY, M.A.K.:
1989 **Spoken and Written Language.** Oxford: OUP.
1982 [1973] **Exploraciones sobre las funciones del lenguaje.** Barcelona: Editorial Médica y Técnica. (Explorations in the Functions of Language. London: Arnold.)
- HALLIDAY, M. A. K., R. HASAN:
1976 **Cohesion in English.** London: Longman.
- HARWEG, R.:
1979 **Pronomina und Textkonstitution.** München: Fink.
- HEATON, J. B.:
1990 **Classroom Testing.** London: Longman.
- HEDGE, T.:
1991 **Writing.** Oxford: OUP.
- HEYDRICH, W., F. NEUBAUER, J. S. PETÖFI, E. SÖZER (EDS.):
1989 **Connexity and Coherence.** Berlín, New York: De Gruyter.
- HENDRIKSON, J. M.:
1980 "The Treatment of Error in Written Work", **Language Journal**, 64-2.
- HUGHES, A.:
1989 **Testing for Language Teachers.** Cambridge: CUP.

- HYLAND, K.:
1990 "Providing productive feedback", **ELT Journal**, October.
- HYMES, D.:
1972 "Models of the Interaction of Language and Social Life", en Gumperz y Hymes (eds.).
- IKE, N. J.:
1989 "Fostering creativity in essay writing through group work", **English Teaching FORUM**, January.
- JAMES, C., P. GARRET (eds.):
1991 **Language Awareness in the Classroom**. London: Longman.
- JARVELLA, R. J., W. KLEIN (eds.):
1982 **Speech, Place and Action. Studies in Deixis and Related Topics**. Chichester: Wiley & Sons.
- JOSEPHSON, M. I.:
1989 "Marking EFL compositions: a new method". **English Teaching Forum**, July.
- JUPP, T. C., J. MILNE:
1983 **Basic Writing Skills in English. Students' Book**. London: Heinemann.
1983 **Basic Writing Skills in English. Teachers' Handbook**. London: Heinemann.
- KAIFER, A.:
1992 "El análisis de textos escritos producidos en la escuela", en **La expresión escrita. Aula de Innovación Educativa**, 2 mayo.
- KALVERKÄMPFER, H.:
1981 **Orientierung zur Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer.
- KEMPEN, G. (ed.):
1987 **Natural Language Generation**. Dordrecht: Nijhoff.
- KOHAN, S. A.:
1992 **Consignas para un joven escritor. Introducción a la narración literaria**. Barcelona: Octaedro.
- KRASHEN, S.D.:
1984 **Writing. Research, Theory, and Applications**. Oxford: Pergammon Institute of English.

- KRESS, D.:
1986 **Linguistic Processes in Sociocultural Practice.** Oxford: OUP.
- LAMÍQUIZ, V.:
1994 **El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso.** Barcelona: Ariel.
- LAUSBERG, H.:
1966 [1960] **Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura.** Madrid: Gredos. 2 vols. (**Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft.** München: Hueber.
- LEVELT, W. J. M.:
1989 **Speaking. From Intention to Articulation.** Cambridge (MA): MIT.
- LEVINSON, S. C.:
1989 [1983] **Pragmática.** Barcelona: Teide. (**Pragmatics.** Cambridge: CUP.)
- LEWITT, P. J.:
1990 "How to cook a tasty essay: the secret of real rewriting." **English Teaching Forum**, January.
- LINARES, M.:
1979 **Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico.** Madrid: Paraninfo.
- LOMAS, C., A. OSORO, A. TUSÓN:
1993 **Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.** Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ GARCÍA, A.:
1988 **Psicolingüística.** Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ MORALES, H.:
1990 **Enseñanza de la lengua materna.** Madrid: Plaza Mayor.
- LOZANO, J., C. PEÑA-MARÍN, G. ABRIL:
1982 **Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual.** Madrid: Cátedra.

- LYONS, J.:
1979 "Deixis and Anaphora", en Myers (ed.).
- MACDONELL, D.:
1986 **Theories of Discourse. An Introduction.** London: Blackwell.
- MANGELSDORF, M. I.:
1992 "Peer reviews in the ESL compositions", **Tesol Quarterly**, July.
- MANN, W. C., S. A. THOMPSON:
1987 "Retorical Structure Theory: Description and Construction of Text Structures", en Kempen (ed.).
1988 "Retorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization", **Text**, 8.
- MARQUEZ, E. J.:
1981 "Teaching grammar and paragraph structure simultaneously", **English Teaching Forum**, 19 marzo.
- McCALL, D. M.:
1992 "Story completion as a writing exercise", **English Teaching Forum**, October.
- MILIÁN GUBERN, M.:
1993 "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas", en **Innovación de la enseñanza de la Lengua. Aula de Innovación Educativa**, 14 de mayo.
1994 "Aprender a escribir. Enseñar a escribir", en **Hablar, escuchar, leer, escribir. Aula de Innovación Educativa**, 26 de mayo.
- MOIRAND, S.:
1982 **Situations d'écrit.** París: CLE.
- MOLINIÉ, G.:
1989 **La stylistique.** Paris: PUF.
- MYERS, T. (ed.):
1979 **The Development of Conversation and Discourse.** Edinburgh: Edinburgh University Press.
- NISBET, J., J. SHUKSMITH:
1987 **Estrategias de aprendizaje.** Madrid: Santillana.
- NOVAK, J. D., D.B. GOWIN:
1988 **Aprendiendo a aprender.** Barcelona: Martínez Roca.

- NÚÑEZ LADEVÉZE, L.:
1991 **La construcción del texto.** Madrid: Paraninfo.
- NYSTRAND, M.:
1982 **What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse.** New York: Academic Press
1986 **The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers.** Orlando (FL.): Academic Press.
- NYSTRAND, M.:
1986 **The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers.** Orlando (FL.): Academic Press.
- OLLER, J. W. (ed.):
1983 **Issues in Language Testing Research.** Rowley (MA): Newbury House.
- OLSON, D. R., N. TORRANCE, A. HILYARD (eds.):
1985 **Literacy, Language, and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing.** Cambridge: CUP.
- OLUWADIYA, A.:
1992 "Some prewriting techniques for student riters". **English Teaching Forum**, 30 abril.
- ONIEVA MORALES, J. L.:
1991 **Curso básico de redacción.** Madrid: Verbum.
- ONTORIA, A., A. BALLESTEROS, C. CUEVAS, L. GIRALDO, I. MARTIN, A. MOLINA, A. RODRÍGUEZ, U. VÉLEZ:
1992 **Mapas conceptuales. Una técnica para aprender.** Madrid: Narcea.
- OXFORD, R. L.:
1990 **Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know.** New York: Newbury House.
- PARSONS, G.:
1990 **A Comparative Study of the Writing of Scientific Texts Focusing on Cohesion and Coherence.** Nottingham: University od Nottingham.

- PESO, M.T., P. VILLARRUBIAS:
1989 "La enseñanza de la lengua escrita". **Cuadernos de Pedagogía**, 171.
- PETITJEAN, R.:
1980 **La reconstitution de texte**. Paris: Cedic.
- PETÖFI, J., A. GARCÍA BERRIO:
1978 **Lingüística del texto y crítica literaria**. Madrid: A. Corazón.
- PINCAS, A.:
1982 **Teaching English Witing**. London: Macmillan.
- PORT ARÁN, R., T. RIBAS SEIX:
1994 "Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga", en **Hablar, escuchar, leer, escribir. Aula de Innovación Educativa**, 26 mayo.
- PORTLINE, H:
1983 **L'Argumentation écrite: expression et communication**. Paris: Hachette/Larousse.
- QUIYI, L.:
1993 "Peer editing in my writing class", **English Teaching Forum**, July.
- RAIMES, A.:
1987 **Techniques in teaching Writing**. Oxford: OUP.
1987 "Why write? From purpose to pedagogy", **English Teaching Forum**, October.
1991 "Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing", **Tesol Quaterly**, 25 marzo.
- RAMÍREZ, A. G.:
1988 "Análisis de discursos escritos por escolares". **Lingüística Española Actual**, X.
- RAUH, G.:
1978 **Linguistische Beschreibung deiktischer Komplexität in narrativen Texten**. Tübingen: Narr.
- REDEKER, G.:
1984 "On differences between Spoken and Written Language", **Discourse Processes**, 7.
1991 "Linguistic Markers of Discourse Structure", **Linguistics**, 29.

- REICHMANN, B:
1981 "Guided revision: a new approach to teaching composition". **English Teaching Forum**, July.
- REINHART, T.:
1982 **Anaphora and Semantic Interpretation**. London: Croom Helm.
- REPILADO, R. :
1975 **Dos temas de redacción**. La Habana: Pueblo y Educación.
- RICHARDS, J. C., TH. S. RODGERS:
1986 **Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis**. Cambridge: CUP.
- RICHTERICH, R.:
1985 **Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage**. París: Hachette.
- RIGAU, G.:
1981 **Gramàtica del discurs**. Barcelona: PUAB.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J.:
1982 **Útiles para el taller de novela**. Barcelona: U.A.B.
1985 **Los talleres literarios**. Barcelona: Montesinos.
- ROCKWELL, E.:
1982 "Los usos escolares de la lengua escrita", en Ferreiro-Gómez Palacio (eds.).
- RÜCK, H.:
1978 **Linguistique textuelle et enseignement du français**. París: Hatier-Credif.
- RUBIN, A.:
1980 "A Theoretical Taxonomy of the Differences between Oral and Written Language", en Spiro, Bruce y Brewer (eds.).
- SAMET, J., R. SCHANK:
1984 "Coherence and Connectivity", **Linguistics and Philosophy**, 7.
- SAMPSON, G. P.:
1981 "A functional approach to teaching writing". **English Teaching Forum**, July.

- SANDERS, W.:
1977 **Linguistische Stilistik. Grundzüge der Stilanalyse sprachlicher Kommunikation.** Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- SANDERS, T. J. M.:
1992 **Discourse Structure and Coherence. Aspects of Cognitive Theory of Discourse Representation.** Tillburg: Tillburg Universiteit.
- SANDIG, B.:
1986 **Stilistik der deutschen Sprachen.** Berlin: De Gruyter.
- SANDORD, A. J., S. C. GARROD:
1981 **Understanding Written Language. Explorations of Comprehension beyond the Sentence.** Chichester: Wiley & Sons.
- SANTAMARÍA, J.:
1992 "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica", en **La expresión escrita. Aula de Innovación Pedagógica**, 2 mayo.
- SCARDAMALIA, M., C. BEREITER:
1992 "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". **Infancia y aprendizaje**, 58.
- SCHMIDT, S. J.:
1977 [1973] **Teoría del texto.** Madrid: Cátedra. (**Texttheorie.** München: Fink.)
- SCINTO, L. F. M.:
1986 **Written Language and Psychological Development.** New York: Academic Press.
- SEARLE, J.:
1979 **Expresión and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts.** Cambridge: CUP.
1980 [1969] **Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje.** Madrid: Cátedra. (**Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language.** Cambridge: CUP.)

- SEMPERE, J. V.:
1992 "Aprender a leer y a escribir mediante la reflexión sobre el uso de los textos", en **Didáctica de los procedimientos. Aula de Innovación Educativa**, 3 junio.
- SERAFINI, M.T.:
1989 **Cómo redactar un tema. (Didáctica de la escritura)**. Barcelona: Paidós.
1994 **Cómo se escribe**. Barcelona: Paidós.
- SHIH, M.:
1986 "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing", **Tesol Quarterly**, 20, 4. págs. 617-648.
- SINGH, M.:
1992 "A students' guide to process writing", **English Teaching Forum**, 30 febrero.
- SOKMEN, A.:
1988 "Taking Advantage of Conference-Centered Writing". **TESOL Newsletter**, 22/1. p.1,5.
- SOLÉ, I.:
1994 "Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza", en **Hablar, escuchar, leer, escribir. Aula de Innovación Educativa**, 26 de mayo.
- SOLSO, R. (ed.)
1974 **Theories in cognitive psychology**. Hillsdale (NJ): LEA.
- SPANG, K.:
1979 **Fundamentos de retórica**. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- SPILLER, B. (ed.):
1984 **Methoden der Stilanalyse**. Tübingen: Narr.
- SPILLNER, B.:
1979 [1974] **Lingüística y Literatura. Investigación del estilo, retórica, lingüística del texto**. Madrid: Gredos. (Linguistik und Literaturwissenschaft. Stilforschung, Rhetorik, Textlinguistik. Stuttgart: Kohlhammer.)

- SPIRO, R. J., B. C. BRUCE, W. F. BREWER (EDS.):
 1980 **Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education.** Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- STEED, J. F.:
 1981 "Narrative Constructions", **English Teaching Forum**, July.
- STERN, H. H.:
 1983 **Fundamental Concepts of Language Teaching.** Oxford: OUP.
- TANNEN, D. (ed.):
 1982 a **Analyzing Discourse. Text and Talk.** Washington: Georgetown University Press.
 1982 b **Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy.** Norwood (NJ): Ablex.
 1982 c **Coherence in Spoken and Written Discourse.** Norwood (NJ): Ablex.
- TARRÉS, M.:
 1988 **Taller de escritura.** Madrid, Barcelona: MEC, Vicens Vives.
- TEBEROVSKY, A.:
 1988 **Psicopedagogia del llenguatge escrit.** Barcelona: IME.
 1992 **Aprendiendo a escribir.** Barcelona: ICE/Horsori.
- TOLCHINSKY LANSMANN, L.:
 1993 **Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas.** Barcelona: Anthropos.
- TOOLAN, M. J.:
 1990 **The Stylistics of Fiction. A Literary-Linguistic Approach.** London: Routledge.
- THORNTON, G.:
 1980 **Teaching Writing: The Development of Written Language Skills.** London: Edward Arnold.

- ULLMANN, S.:
 1968 [1964] **Lenguaje y estilo.** Madrid: Aguilar. (**Language and Style.** Oxford: Blackwell.)
 1979 [1973] **Significado y estilo.** Madrid: Aguilar. (**Meaning and Style.** Oxford: Blackwell.)
- VALLEJO, F.:
 1983 **Logoi. Una gramática del lenguaje literario.** México: FCE.
- VANNESTE, A. M. S.:
 1980 **Unicité et MulticPLICITÉ dans la langue. Essai d'introduction à la problématique de la norme et de la variabilité.** Bruxelles: Vrije Universiteit.
- VAN PEER, W., J. RENKEMA (eds.):
 1984 **Pragmatics and Stylistics.** Leuven: Acco.
- VIGNER, G.:
 1982 **Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite.** Paris: CLE
- VYGOTSKY, L. S.:
 1962 **Thought and Language.** Cambridge (MA): MIT.
- VILA, N.:
 1989 "La lengua escrita en el ciclo medio (I)", **Comunicación, lenguaje y educación**, 3-4.
 1990 "La lengua escrita en el ciclo medio (II)", **Comunicación, lenguaje y educación**, 5.
- WARNER, R. G.:
 1985 **Discourse Connectives in English.** New York: Garland.
- WEINRICH, H.:
 1981 [1976] **Lenguaje en textos.** Madrid: Gredos. (**Sprache in Texten.** Stuttgart: Klett.)
- WENDEN, A., J. RUBIN (eds.):
 1987 **Learner Strategies in Language Learning.** Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- WIDDOWSON, H. G.:

- 1978 **Teaching Language as Communication.** Oxford: OUP.
- 1990 **Aspects of Language Teaching.** Oxford: OUP.
- WHITE, R. V.:
1985 **Teaching Written English.** London: Heinemann.
- WUNDERLICH, D.
1976 **Studien zur Sprechakttheorie.** Frankfurt: Suhrkamp.
- ZAYAS HERNANDO, F., C. RODRÍGUEZ GONZALO:
1992 "La composición escrita y contenidos gramaticales", en **La expresión escrita. Aula de Innovación Pedagógica**, 2 mayo.

APÉNDICE I
TALLER DE NOVELA

1 PRIMERA PARTE : TALLER DE NOVELA

Durante las primeras semanas del taller, y a la vez que hacemos el resto de actividades, debes ir leyendo los libros que nos van a servir de ayuda.

Con ellos tendremos una referencia constante para el trabajo de composición y corrección de las producciones que vayamos realizando.

Estos libros aparecen citados con una abreviatura. Son:

- (EN) AMO, M. del:
1990 **La Encrucijada.** Madrid: S. M.
Colección *Gran Angular*. .
- (DR) STOKER, B.:
1991 **Drácula.** Madrid. Anaya.
- (HF) NÖSTLINGER, Ch.:
1987 **Una historia familiar.** Madrid:
Salvat-Alfaguara.
- (CH) LALANA, F.:
1990 **Morirás en Chafarinas.** Madrid:
S.M. Colecc. Gran Angular.
- (RE) HINTON, S. E.
1990 **Rebeldes.** Madrid: Alfaguara.

1.1 Tema y argumento

La mayor parte de las novelas son escritas con la intención de expresar la posición que el autor mantiene acerca de uno o varios temas. Para ello se vale del argumento más adecuado, el que apoye sus ideas.

El escritor desarrolla, pues, una historia manejando todos sus hilos para que el lector perciba la realidad que él desea y saque, a ser posible, determinadas conclusiones .

Las novelas que nos sirven como modelo plantean distintos temas y argumentos. Brevemente expuestos son los siguientes:

- en **La Encrucijada (EN)**:

- tema: el enfrentamiento de la utopía, los ideales, con la realidad.

- argumento: Joaquín, un joven español, llevado por sus deseos de cambiar su vida urbana en una sociedad consumista, por la experiencia de la tierra y de la sociedad solidaria, va a trabajar a un kibutz, en Israel, donde comprueba que la realidad es muy distinta a los planteamientos utópicos.

- en **Drácula (DR)**:

- tema: lo sobrenatural penetra en la vida de seres normales haciéndoles vivir una experiencia límite.

- argumento: Drácula, muerto viviente, planea instalarse en Inglaterra; para ello necesita urdir un plan, en el que utiliza inevitablemente a seres mortales. Ello hace que encuentre resistencias a las que finalmente sucumbe.

- en **Una Historia Familiar (HF)**:

- tema: los componentes de una familia luchan por encontrar su equilibrio y su libertad en el grupo familiar.

- argumento: Gretchen, joven adolescente, vive la experiencia de la separación de sus padres, provocada por los deseos de cambio personal de la madre.

- en **Morirás en Chafarinas (CH)**:

- tema: la ambición lleva a traficar con droga y a utilizar la vida de los demás para el propio provecho.

- argumento: dos soldados se adentran en una investigación, repleta de riesgos y de acción, para desvelar una red militar de tráfico de drogas.

- en **Rebeldes (RE)**:

- tema: los condicionamientos sociales que determinan la vida de los jóvenes.

- argumento: un joven pandillero de una ciudad estadounidense se ve envuelto en el asesinato de otro joven de una banda rival; su percepción de la realidad y su experiencia le hacen comprender lo que une y separa a estos dos grupos.

*** EJERCICIO 1:**

Vete planteando qué es lo que más te atrae contar de tus experiencias, de tus fantasías, del mundo que te rodea. Es necesario que empieces ya a emborronar algún folio con apuntes, embriones de historias que pudieran convertirse en tu novela.

Para empezar, decide sobre qué **tema** quieres expresarte. Sobre qué quieres hablar: el amor de pareja, las relaciones familiares, la injusticia social, los problemas medioambientales, la rebeldía,

Cuando lo tengas claro, construye un **argumento** en el que todas tus ideas sobre el tema elegido salgan a la luz: los personajes y los sucesos que vayan apareciendo a lo largo de la novela evidenciarán lo que tú piensas: todas tus certezas y tus dudas.

1.2 La estructura de una novela: cómo contar una historia

Para que una historia, cualquier historia, pueda ser una narración, debemos darle una determinada forma; debemos dotar al contenido argumental de una estructura narrativa que la convierta en un producto lo suficientemente ordenado para ser reconocido y asimilado por los lectores como una narración, una novela en este caso.

No nos vamos a detener en describir las posibilidades que a este respecto existen: los modelos para estructurar una narración son muchos. Nosotros vamos a utilizar uno que nos resultará eficaz, y al que puede amoldarse prácticamente cualquier historia.

Dividiremos nuestro argumento en cuatro partes:

- **introducción:** se presentan los personajes, su vida, los espacios donde inicialmente se desarrolla la novela, ...

- **aparición del conflicto:** la situación inicial se ve modificada por la aparición de algún elemento que altera la vida de los personajes y los coloca en una situación conflictiva.

- **desarrollo y agudización del conflicto:** el conflicto, que en un principio parecía tener solución, se complica y se agrava gradualmente.

- **final:** el conflicto, finalmente, llega a una solución de cualquier signo.

*** EJERCICIO 2 :**

Estructura tu historia, transformándola conforme sea necesaria, según la estructura narrativa que te acabamos de plantear.

1.2.1 Unidades narrativas

1.2.1.1 La elipsis narrativa

En toda narración, de la extensión que sea: da igual que cuentes un chiste, una película, cualquier cosa que te haya pasado, **no se cuenta todo**, sino que seleccionamos lo que es importante; lo demás se desecha, porque se sobrentiende o es superfluo.

Puede ser muy importante en una historia determinada que una escalera tenga cincuenta y seis peldaños, pero por regla general éstos son contenidos de la narración que resultan inútiles y que dificultarían, de ser relatados, la comprensión de la historia: cuando un personaje baja una escalera, normalmente no hace falta decir cuántos peldaños tiene. Es decir, que cuando se escribe una novela **hay que ir al grano**.

Otro ejemplo: un personaje emprende un viaje para encontrarse con alguien. Si lo importante en la historia es ese viaje, habrá que ir contándolo con

los pelos y señales que sean de interés; pero si lo importante es el encuentro, y lo que suceda en el viaje no aporta ningún dato de interés a la historia, habrá que saltárselo.

Se omitirá, pues, toda la información que no se necesite para la comprensión de la historia.

A este procedimiento, que consiste en omitir lo que es superfluo, lo denominaremos **elipsis narrativa**.

*** EJERCICIO 3:**

Fíjate en lo que has escrito hasta ahora: tienes el esqueleto de una historia. Repásala bien para determinar lo que es imprescindible para que la historia se entienda; lo que es fundamental y lo que no.

Quédate con lo que consideres más imprescindible; desecha lo demás. Ya tendrás tiempo de "engordar" tu novela si lo necesitaras.

Tendrás también que definir cuáles son los detalles que en esta historia podrían aparecer como fundamentales.

1.2.1.2 El capítulo

Es la unidad narrativa mayor. La novela se construye capítulo a capítulo; y cada uno de ellos es una parte fundamental, en la que van apareciendo y resolviéndose los conflictos mayores y menores de la historia.

Veamos un ejemplo: el capítulo 9 de *Rebeldes*.

1

Eran casi las seis y media cuando llegué a casa. La pelea estaba prevista para las siete, así que llegaba tarde a cenar, como de costumbre. Siempre llego tarde. Se me olvida la hora que es. Darry había preparado la cena: pollo asado con patatas y maíz; dos pollos, porque los tres comemos como leones. Sobre todo Darry. Pero aunque me encanta el pollo asado, apenas pude tragar nada. Sin embargo, me tomé cinco aspirinas sin que me vieran Darry y Soda. Siempre suelo hacer eso, porque no puedo dormir bien. Darry se cree que me tomo sólo una, pero por lo general me trago cuatro de golpe. Supuse que cinco me bastarían para afrontar la pelea y, con un poco de suerte, para quitarme el dolor de cabeza.

*Luego me di prisa en ducharme y cambiarme de ropa. Darry, Soda y yo siempre nos arreglamos bien para una pelea. Y, además, queríamos que a los **socs** les quedara bien claro que no éramos basura, que éramos tan buenos como ellos.*

--Soda -llamé desde el baño-, ¿cuándo empezaste a afeitarte?

--Cuando tenía quince años -contestó voz en grito.

--¿Y Darry?

--Cuando tenía trece. ¿Por qué? ¿Se te está ocurriendo dejarte barba para la pelea?

--Qué cachondo eres. Tendríamos que enviarte al **Reader's Digest**. Creo que pagan bien las paridas divertidas.

Soda se rió y siguió jugando al póquer con Steve en el cuarto de estar. Darry se había puesto una camiseta negra prieta que traslucía toda la musculatura del pecho y los músculos planos del vientre. No sería yo el **soc** que se las viera con él, pensé mientras me ponía una camiseta limpia y unos vaqueros recién lavados. Ojalá me quedara más prieta, pensé; soy fuerte para mi tamaño, pero en Windrixville había perdido mucho peso, y simplemente no me quedaba bien. La noche era fría y las camisetas no son precisamente la ropa más abrigada, pero nadie coge frío en una pelea, y además las chupas te restan libertad de movimiento.

Soda, Steve y yo nos habíamos puesto más gomina de la necesaria, pero es que queríamos que quedase claro que éramos **greasers**. Esta noche podríamos estar orgullosos de serlo. Es posible que los **greasers** no tengamos mucho, pero sí una reputación. Eso y el pelo largo. (¿Qué clase de mundo es éste en el que todo lo que puede enorgullecerme es tener una reputación de **hood** y el pelo lleno de gomina? No quiero ser un **hood**, pero aunque no robe cosas ni me líe a golpes con el personal ni me emborrache, estoy marcado, soy un piojoso. ¿Por qué habría de enorullecerme?) Darry nunca se ha dejado el pelo muy largo. Siempre lo lleva bien corto y limpio.

Me senté en el sillón del cuarto de estar, a la espera de que apareciese el resto del equipo. Claro que esta noche el único que iba a venir era Two-Bit; Johnny y Dallas no aparecerían. Soda y Steve jugaban a las cartas y, como siempre, discutían. Soda tenía abierto el grifo de las paridas y las payasadas, y Steve había puesto la radio tan alta que por poco me rompe los tímpanos. Claro que todo el mundo la oye así de alta, pero no es precisamente lo más adecuado para un dolor de cabeza.

--A ti te gustan las peleas, ¿no, Soda? -le pregunté a bote pronto.

--Sí, claro -se encogió de hombros-. Me gustan las peleas.

--¿Cómo es eso?

--No lo sé -me miró, confuso-. Por la acción. Es una competición. Como una carrera de **drags** o un baile o algo así.

--Venga -dijo Steve-. Quiero romperles la cabeza a esos **socs**. Cuando me lío en una pelea quiero machacarle al otro la cabeza. Me gusta.

--¿Cómo es que te gustan las peleas a ti, Darry? -le pregunté mirando hacia arriba, pues estaba detrás de mí, apoyado en la puerta de la cocina. Me soltó una de esas miradas suyas que ocultan lo que está pensando, pero Soda musitó:

--Le gusta enseñar los músculos.

--A ti te los voy a enseñar, coleguilla, si no te callas la boca.

Digería lo que Soda había dicho. Era la verdad. A Darry le gustaba cualquier cosa que requiriese fortaleza, como el levantamiento de peso o jugar al fútbol o reparar tejados, por muy orgulloso que estuviera de ser listo también. Darry nunca

decía nada sobre esto, pero sabía que le gustaban las peleas. Me sentí fuera de lugar. Estoy dispuesto a pelearme con cualquiera y cuando sea, pero no me gusta.

--No sé si deberías estar en esta pelea, Pony -dijo Darry lentamente.

¡Jo, no!, pensé aterrorizado, tengo que estar como sea. En ese momento lo más importante de mi vida era ayudar a los otros a machacar a los **socs**. Que no me haga quedarme en casa. Tengo que estar como sea.

--¿Y eso? Otras veces siempre he estado, ¿no?

--Sí -dijo Darry con gesto de orgullo-. Peleas pero que muy bien para el tamaño que tienes. Pero es que antes estabas en forma. Ahora has perdido peso, y no tienes un aire muy allá, chaval. Has sufrido demasiada tensión.

--Venga -dijo Soda intentando sacarse el as del zapato sin que lo viera Steve-, todos nos ponemos tensos antes de una pelea. Déjale pelear esta noche. Una de puños no hace daño a nadie; no hay armas, no hay peligro.

--Me lo haré bien -supliqué-. Me agarro a uno pequeño, ¿vale?

--Bueno, Johnny no va a estar esta vez... -Johnny y yo solíamos encararnos con algún tío grandullón-, pero, bueno, Curly Shepard tampoco va a estar, ni Dally, y necesitamos todos los hombres que podamos juntar.

--¿Qué le ha pasado a Shepard? -pregunté, acordándome del hermano pequeño de Tim Shepard. Curly, que era un tío duro, calmoso, rudo, una especie de Tim en miniatura, y yo, habíamos tenido una vez un desafío cada cual con el cigarro encendido contra los dedos del otro. Allí estábamos, haciendo muecas y apretando los dientes, sudando como cerdos y con el olor de la carne quemada mareándonos, los dos negándonos a chillar, hasta que resultó que Tim pasó por allí. Cuando vio que nos estábamos abriendo agujeros el uno al otro en la carne, hizo el amago de partirnos una cabeza contra la otra, jurando que nos mataría si nos daba por hacer otra proeza de ésas. Aún tengo una cicatriz en el dedo índice. Curly era un **hood** normal y corriente del centro de la ciudad, duro y no muy brillante, pero me gustaba. Era capaz de cualquier cosa.

--Está en la nevera -dijo Steve, a la vez que le sacaba a Soda el as del zapato-. En el reformatorio.

¿Otra vez?, pensé, y dije:

--Déjame pelear, Darry. Si fuera una de facas o cadenas o de eso, sería distinto. Pero nadie puede hacerme mucho daño en una pelea de puños.

--Bueno -consintió Darry-, supongo que puedes. Pero ten mucho cuidado, y si te metes en un aprieto, chilla, que ya te sacaré yo.

--Me lo haré bien -dije cautelosamente-. ¿Cómo es que nunca te preocupas tanto por Soda? A él nunca le das consejos.

--Hombre -Darry le pasó el brazo a Soda por el hombro-, éste es un hermano pequeño del que no tengo que preocuparme. Soda le dio un cariñoso puñetazo en las costillas.

--Este chavalote sabe usar la cabeza.

Sodapop me miró con un aire burlón de superioridad, pero Darry siguió a lo suyo.

--Ya ves que al menos la usa para algo: para dejarse el pelo largo -esquivó el gancho de Soda y se fue hacia la puerta.

Two-Bit metió la cabeza por la puerta justo cuando Darry salía volando. Según bajaba los escalones a saltos, dio un salto mortal por el aire, pegó en el suelo y dio un bote antes de que Soda pudiera cogerlo.

--¿Qué pasa? -dijo Two-Bit alegremente, alzando una ceja; ya veo que estamos en plena forma para una pelea. ¿Está contento todo el mundo?

--¡Sí! -gritó Soda, mientras daba él también un salto mortal. Hizo el pino, se puso a andar cabeza abajo y luego dio sin manos una voltereta lateral que mejoraba la de Darry. El entusiasmo nos iba cogiendo a todos. Aullando como un indio, Steve salió corriendo a saltos por el césped, se paró de repente y dio una voltereta hacia atrás. Todos sabemos hacer acrobacias, porque Darry había hecho un curso en el Instituto y después se pasó todo el verano enseñándonos a los demás todo lo que había aprendido, porque podía servirnos en una pelea. Y sí que nos vino bien más de una vez, pero también dio con Soda y Two-Bit en el maco. Estaban dando volteretas en medio de la acera, andando con las manos y demás, molestando a la gente y a la Policía. Tú deja que esos dos se líen en una de las suyas y verás.

Con un aullido de felicidad di también una voltereta lateral sin manos al bajar las escaleras del porche y rodé hasta ponerme en pie. Two-Bit me siguió de manera parecida.

--Soy un **greaser** -coreó Soda-. Soy un DJ y un **hood**. Ensucio el nombre de nuestra justa ciudad. Pego a la gente. Robo gasolineras. Soy una amenaza para la sociedad. ¡Tío, cómo me divierto!

--**Greaser... greaser... greaser** -salmodió Steve-. ¡Eh, víctima del ambiente, desclasado, podrido, **hood** de mala muerte!

--¡Delincuentes juveniles, no valéis para nada! -gritó Darry.

--¡Fuera de aquí, basura blanca! -dijo Two-Bit con voz de extravagante-. ¡Soy un **soc**! Soy el privilegiado y el bien vestido. ¡Me monto fiestas en el río, tengo coches modernos, rompo las ventanas de las fiestas elegantes!

--¿Y a qué te dedicas tú para divertirte? -pregunté con voz seria, atemorizada.

--¡Asalto a **greasers**! -chilló Two-Bit, y dio una voltereta.

Nos fuimos calmando al caminar hacia el solar. Two-Bit era el único que llevaba chupa; escondía dentro un par de botes. Siempre se coloca antes de una pelea. Antes de cualquier otra cosa también, si me paro a pensarlo. Sacudí la cabeza. Era incapaz de ver el día en que yo tuviera que sacar las fuerzas de una lata de cerveza. Una vez, hace tiempo, había intentado beber. Aquello sabía a rayos, me mareé, me entró dolor de cabeza, y cuando se enteró Darry me tuvo encerrado dos semanas enteras. Pero esa fue la primera y la última vez que

bebí. Ya había visto bastante de lo que hace la bebida en casa de Johnny.

--Eh, Two-Bit -le dije, decidido a completar mi estudio-, ¿cómo que a ti te gusta pelear?

Me miró como quien mira a un loco.

--Venga, a todo el mundo le gusta pelear.

Si todo el mundo se tirase de cabeza al río Arkansas, el viejo Two-Bit se les pegaría a los talones. Así que entonces lo completé. Soda peleaba para divertirse, Steve por odio, Darry por orgullo y Two-Bit por conformismo. ¿Por qué peleo yo? Me puse a pensarlo, y no encontré ninguna razón de peso. No hay ninguna razón de peso para pelear que no sea la defensa propia.

--Escucha, Soda, Ponyboy y tú -dijo Darry según bajamos a la calle-, si aparece la bofia os dais el piro inmediatamente. A los demás sólo pueden meternos en el maco. Pero vosotros podéis terminar en un correccional.

--Nadie en todo el barrio va a llamar a la bofia -dijo Steve sonriente-. Saben qué ocurriría si lo hicieran.

--Es igual, vosotros dos os largáis a la primera señal de que haya problemas. ¿Me oís?

--Desde luego, no necesitas un altavoz -dijo Soda, y le sacó la lengua a Darry a sus espaldas. Contuve una risita. Si quieres ver algo divertido, es un **hood** de los duros sacándole la lengua a su hermano mayor.

Tim Shepard y compañía estaban ya esperando cuando nosotros llegamos al solar, junto con la pandilla de Brumly, una de los suburbios. Tim era un tío flaco, con aire gatuno, de dieciocho años, que parecía el genuino DJ que se ve en las revistas y en las películas. Tenía el auténtico pelo negro rizado, ojos provocativos y una larga cicatriz desde la sien hasta el mentón: un vagabundo le había marcado con una botella rota. Tenía un aire duro y malvado; le habían partido dos veces la nariz. Como Dally, tenía una sonrisa inflexible y amarga. Era uno de éstos que disfrutaban haciéndoselo de hoods. El resto de su banda eran por un estilo. Los chicos de Brumly también. Jóvenes **hoods** que crecerían hasta convertirse en hoods viejos. Nunca me había parado a pensarlo, pero al crecer empeorarían, no se harían mejores. Miré a Darry. No se convertiría en ningún hood cuando se hiciera viejo. Iba a llegar a alguna parte. Ésa es la razón por la que es mejor que el resto de nosotros, pensé. Va a llegar a alguna parte. Y yo iba a ser como él. No iba a vivir en un barrio piojoso el resto de mi vida.

Tim tenía la mirada tensa y hambrienta de un gato de callejón; a mí siempre me ha recordado a eso, a un gato de callejón, y estaba constantemente inquieto. Sus chicos iban de los quince a los diecinueve años, personajes de aire endurecido que estaban acostumbrados a la disciplina más estricta que emanaba de Tim. Ésa era la diferencia entre su pandilla y la nuestra; nosotros éramos simplemente colegas que nos juntábamos, cada cual era su propio jefe. Quizá por esa razón fuéramos capaces de machacarlos.

Tim y el jefe de la pandilla de Brumly se adelantaron para darnos la mano a cada uno de nosotros, para demostrar que nuestras pandillas estaban en el mismo bando en esta pelea, aunque la mayor parte de los tíos de cualquiera de las dos pandillas no era exactamente lo que a mí me gustaría tener por amigos. Cuando Tim llegó a mi altura se detuvo a contemplarme; quizá se acordaba de cómo su hermano y yo nos habíamos desafiado.

--¿Tú y el chico tranquilo ese de pelo negro fuisteis los que matasteis a ese **soc**?

--Sí -dije, fingiendo estar orgulloso de ello; luego pensé en Cherry y en Randy, y el estómago se me encongió en una náusea.

--Bien hecho, chaval. Curly siempre dijo que eras un buen chaval. Curly va a estar en el reformatorio durante los próximos seis meses -Tim sonrió con algo parecido al arrepentimiento, pensando seguramente en el cabezota de su hermano-. Le pillaron atracando una bodega, al muy... -siguió llamando a Curly toda clase de epítetos imposibles de imprimir, que en su manera de pensar eran términos de efecto.

Contemplé la escena con orgullo. Era el más joven de los que estábamos allí. Incluso Curly, de haber estado, tenía ya quince años, así que era mayor que yo. Juraría que Darry también se dio cuenta de ello, y aunque le enorgullecía, supe que también estaba preocupado. Venga, pensé, voy a pelear tan bien esta vez que en el futuro no tendrá que preocuparse de mí nunca más. Le enseñaré que no sólo Soda sabe usar la cabeza.

Uno de los tíos de Brumly me hizo señas. Por lo general solemos permanecer con los de nuestra pandilla, así que estaba un poco receloso de acercarme hasta él, pero me encogí de hombros. Me pidió un cigarrillo y lo encendió.

--Ese grandullón que está con vosotros, ¿lo conoces bien?

--A la fuerza: es mi hermano -dije. No podría haber dicho «Sí» con honradez. Conocía a Darry tanto como él a mí, que no es decir gran cosa.

--¿En serio? Tengo la impresión de que le van a pedir que sea él quien encienda los fuegos artificiales. Es un buen pegador.

Quiso decir así que era bueno en la pelea. Aquellos chicos de Brumly tenían un extraño vocabulario. Dudo mucho que la mitad de ellos fueran capaces de leer el periódico o de deletrear mucho más que sus nombres, y se les nota en el habla. Es decir, te topas con un tío que a una pelea le llama «arrimar candela», y está claro que no tiene mucha educación.

--Sí -dije-. Pero, ¿por qué él?

Se encongió de hombros.

--¿Y por qué no?

Dí un repaso a nuestros equipos. La mayor parte de los greasers no tienen un cuerpo guay ni nada por el estilo. Mayormente son flacos y con cierto aire de pantera, por lo escurridizo de sus movimientos. Esto se debe, en parte, a que no

comen mucho y, en parte, a que son esquivos. Darry daba la impresión de ser capaz de machacar a cualquiera de los que estaban allí. Creo que la mayor parte de los tíos estaban nerviosos por la regla de «nada de armas». De los chicos de Brumly no sabía nada, pero sabía que la pandilla de Shepard estaba acostumbrada a pelear con cualquier cosa contundente: cadenas de bicicleta, facas, botellas rotas, trozos de tubería, bates de béisbol y, a veces, incluso pipas. Es decir, pistolas. Tengo un vocabulario desastroso, por muy educado que esté. Nuestra pandilla nunca iba de armas. Sencillamente, no somos tan duros, no. Las únicas armas que hemos usado alguna vez son las facas, y joder, mayormente las llevamos para impresionar. Como Two-Bit con su faca automática de cachas negras. Ninguno de nosotros había herido de verdad a nadie, ni de broma. Sólo Johnny. Y no era su intención.

--¡Eh, Curtis! -gritó Tim. Pegué un bote.

--¿Cuál de ellos? -Soda le devolvió el grito.

--El grande. Ven para acá.

El chico de Brumly me miró.

--¿Qué te dije?

Vi cómo Darry se acercaba a Tim y al jefe de los chicos de Brumly. No debería estar aquí, pensé de pronto. Yo no debería estar aquí y Soda no debería estar aquí y Steve no debería estar aquí y Two-Bit no debería estar aquí. Somos **greasers**, pero no **hoods**, y no tenemos nada que ver con este puñado de futuros convictos. Podríamos terminar como ellos. Podríamos. Y ese pensamiento no le sentó nada bien a mi dolor de cabeza.

Entonces volví a reunirme con Soda y Steve y Two-Bit, pues los socs iban llegando. Llegaron en cuatro coches llenos, y se alinearón silenciosamente. Conté veintidós. Nosotros éramos veinte, así que me hice a la idea de que estábamos tan igualados como era posible. A Darry siempre le ha gustado vérselas con dos a la vez. Parecían todos cortados por el mismo patrón: limpios y afeitados, con cortes de pelos a lo Beatle, con camisas de rayas o de cuadros y chaquetas rojo claro o marrón o anoraks de algodón. Vestidos igual que si fueran al cine en vez de a una pelea. Por eso a la gente nunca se les ocurre echar la culpa a los **socs** y, en cambio, están dispuestos a echársenos encima a la menor. Nosotros parecemos **hoods**, y ellos tienen un aspecto decente. Igual podría ser justo lo contrario: la mitad de los **hoods** que conozco son chavales muy decentes debajo de toda su gomina, y por lo que he oído, un montón de **socs** son malos y de sangre fría. Pero la gente suele moverse por las apariencias.

Se alinearon en silencio, encarados con nosotros, y nosotros hicimos otro tanto. Busqué a Randy, pero no lo vi. Ojalá que no estuviera allí. Un tío con una camisa de algodón dio un paso adelante.

--Dejemos las reglas bien claras: nada excepto nuestros puños, y el primero que eche a correr pierde. ¿Vale?

Se hizo un incómodo silencio. ¿Quién iba a empezar? Darry solucionó el problema. Se adelantó hasta quedar bajo el círculo de luz que formaba una farola. Por un momento, todo aquello pareció irreal, como sacado de una película de DJ. Entonces Darry dijo:

--Venga, empiezo con cualquiera.

Allí estaba, con sus anchos hombros, los músculos tensos bajo la camiseta y los ojos brillándole como el hielo. Por un segundo pareció que nadie iba a tener la valentía suficiente para enfrentársele. Luego hubo un cierto revuelo en el grupo sin caras de los **socs** y un tío rubio y fornido dio un paso adelante. Miró a Darry y dijo con tranquilidad:

--Hola, Darrei.

Algo parpadeó tras los ojos de Darry y luego se le volvieron de hielo.

--Hola, Paul.

Oí que Soda soltaba una especie de chirrido y me di cuenta de que el rubio era Paul Holden. Había sido el mejor defensa en el equipo de fútbol de Darry en el Instituto, y él y Darry solían andar por ahí de colegas. Ahora debe de estar en la Universidad, pensé. Estaba mirando a Darry con una expresión que no supe cómo calificar, pero que desde luego no me gustó ni un pelo. ¿Desprecio? ¿Compasión? ¿Odio? ¿Las tres cosas a la vez? ¿Por qué? ¿Porque Darry estaba allí y nos representaba a nosotros, o quizá Paul sentía desprecio y compasión y odio por los greasers? Darry no había movido un solo músculo ni había cambiado de expresión, pero ahora se veía que odiaba a Paul. No eran sólo celos; Darry tenía todo el derecho del mundo a estar celoso; le avergonzaba estar de nuestra parte, le avergonzaba que le vieran con los chicos de Brumly, con la pandilla de Shepard, puede que incluso con nosotros. Y nadie se había dado cuenta de ello excepto Soda y yo. A nadie le importaba, excepto a Soda y a mí.

Esto es absurdo, pensé de pronto, los dos son más inteligentes que eso. ¿Qué diferencia supone estar en un bando o en otro?

--Yo mismo -dijo Paul, y algo como una sonrisa cruzó la cara de Darry. Supe que Darry tenía muy claro que podría vérselas con Paul en cualquier momento. Pero eso era hace dos o tres años. ¿Y si Paul fuera ahora mejor? Tragué. Ninguno de mis hermanos había salido derrotado nunca de una pelea, pero yo no estaba apostando lo más mínimo para que alguien fuera a batir su récord.

Se movieron en círculo bajo la luz, en sentido contrario a las agujas del reloj, mirándose uno al otro, tomándose la talla, puede que recordando antiguos defectos y preguntándose si seguirían teniéndolos. El resto de nosotros esperaba con tensión creciente. Me acordé de los libros de Jack London, ya sabes, esos pasajes en que toda la manada de lobos espera que uno o dos de ellos caigan en la pelea. Pero aquí era distinto. En el instante en que cualquiera de los dos soltase un golpe, la pelea habría comenzado.

*El silencio se hizo más y más pesado; oía el áspero jadear de los chicos que tenía cerca. Darry y el **soc** seguían trazando lentos círculos. Hasta yo mismo podía sentir su odio. Antes fueron colegas, pensé, fueron amigos, y ahora se odiaban el uno al otro, porque uno tiene que currar para ganarse la vida y el otro viene del West Side. No deberían odiarse uno al otro... Yo ya no odio a los **socs**... No deberían odiarse.*

--¡Un momento! -gritó una voz conocida-. ¡Un momento!

Darry se volvió para ver quién era y Paul le tiró un derechazo a la mandíbula que habría tumbado a cualquiera excepto a Darry. La pelea había comenzado. Dallas Winston vino a todo correr para unírseles.

No pude encontrar a un soc de mi tamaño, así que agarré a uno parecido y me eché encima de él. Dallas estaba justo a mi lado, dispuesto a comerse a cualquiera.

*--Creía que estabas en el hospital -grité a la vez que el **soc** me tiraba al suelo y yo me echaba a rodar para evitar sufrir las patadas de turno.*

--Estaba -Dally lo estaba pasando mal porque su brazo izquierdo no estaba todavía en condiciones-. Pero ahora no.

*--¿Cómo? -me las arreglé para preguntarle mientras el **soc** con el que estaba peleando me saltaba encima y rodábamos cerca de Dally.*

--Le convencí a la enfermera con la faca de Two-Bit. ¿No sabes ya que una pelea no es una pelea a menos que esté yo en ella?

*No pude responder porque el **soc**, que era mucho más pesado de lo que yo creía, me tenía inmovilizado y me estaba aporreando hasta hacerme perder el sentido. Medio mareado, pensé que me iba a soltar un par de dientes o romperme la nariz o algo así, y supe que no tenía nada que hacer. Pero Darry no me quitaba ojo de encima; cogió al tipo aquel por el hombro y lo levantó del suelo antes de tirarlo con un mazazo de miedo. Decidí que sería justo que ayudase a Dally, ya que sólo podía usar un brazo.*

*Estaban aporreándose de lo lindo, pero Dallas se estaba llevando la peor parte, así que le salté al soc a la espalda, le tiré del pelo y lo abofeteé. se giró, me agarró por el cuello y me tiró al suelo por encima de la cabeza. Tim Shepard, que estaba peleando con dos a la vez, me pisó sin querer y me dejó sin respiración. Pronto estuve en pie, nada más recuperar el fuelle, y volví a saltarle al **soc** por detrás, haciendo todo lo posible por estrangularle. Mientras él intentaba deshacerse de mis dedos, Dally le soltó una en todo el morro, así que los tres caímos al suelo jadeando, soltando tacos y puñetazos.*

*Alguien me dio una patada en las costillas y grité aun sin querer. Algún **soc** había tumbado a uno de los nuestros y me estaba pateando con toda su fuerza. Tenía ambas manos cogidas al cuello del otro **soc** y me negaba a soltarlo. Dally lo estaba aporreando y yo seguía allí colgado, a la desesperada, aunque aquel otro **soc** me estaba dando patadas sin parar, y bien puedes creer que eso duele. Finalmente, me soltó una*

patada tan fuerte en la cabeza que me dejó sin sentido, y me quedé allí tumbado, intentando aclararme la mente y tratando de no perder el conocimiento. Oía todo el escándalo, pero muy apagado por el zumbido que tenía en los oídos. Las numerosas magulladuras que tenía en la espalda y en la cara me hacían daño, pero me sentía lejano del dolor, como si no fuera yo quien lo sufriese.

--¡Están corriendo! -oí que gritaba una voz con júbilo-. ¡Mira cómo corren los muy...!

Me pareció que la voz pertenecía a Two-Bit, pero no podía estar seguro. Intenté sentarme y vi que los **socs** se estaban metiendo en sus coches y se iban. Tim Shepard estaba jurando en arameo porque le habían vuelto a romper lanariz, y el jefe de los chicos de Brumly estaba dándole un capón a uno de los suyos porque había roto las reglas al usar un trozo de tubería en la pelea. Steve estaba doblado y gruñía a unos diez de donde estaba yo. Más tarde descubrimos que tenía tres costillas rotas. Sodapop estaba a su lado, hablándole en voz baja y reconfortante. Tuve que mirar dos veces cuando vi a Two-Bit: le chorreaba la sangre por un lado de la cara y tenía una mano completamente abierta pero sonreía completamente feliz porque los **socs** habían echado a correr.

--Hemos ganado -anunció Darry con voz cansada. Se le iba a poner un ojo morado y tenía un corte en la frente-. Hemos derrotado a los **socs**.

Dally se estuvo quieto a mi lado durante un minuto, intentando terminar de entender el hecho de que hubiéramos derrotado a los **socs**. Luego me agarró por la camisa.

--¡Venga! -y me puso en pie de un tirón. Medio me arrastró por la calle-. Vamos a ver a Johnny.

Intenté correr, pero tropezaba, y Dally me empujaba con impaciencia.

--¡Date prisa! Estaba empeorando cuando me fui. Quiere verte.

No me explico cómo podía Dallas correr tan deprisa, después de los golpes que se había llevado, y además con el brazo dolorido, pero procuré no quedarme atrás. Las carreras de atletismo nunca fueron como la de aquella noche. Seguía estando mareado y sólo tenuamente me daba cuenta de a dónde iba y por qué.

Dally tenía el carro de Buck Merrill aparcado enfrente de casa; entramos de un bote. Me senté rígidamente mientras Dally hacía rugir el motor calle abajo. Estábamos en la calle Diez cuando una sirena vino por detrás de nosotros y vi el reflejo de la luz roja girando en el parabrisas.

--Haz como que estás enfermo -me ordenó Dally-. Les diré que te llevo al hospital, lo que por otra parte es bien cierto.

Me apoyé contra el cristal frío de la ventana y procuré hacerme el enfermo, cosa que no me costó mucho trabajo, tal y como me encontraba en ese momento.

El policía parecía disgustado.

--Vale, colega, ¿dónde está el fuego?

--El chaval -Dally me señaló con el pulgar- se ha caído de la moto y le llevo a toda velocidad al hospital.

Gruñí, y no por fingir. Imagino que tenía mala cara, con todos los cortes y magulladuras que llevaba encima.

El madero cambió de tono.

--¿Está muy mal? ¿Necesitas una escolta?

--¿Cómo puedo yo saber si está mal o no? No soy médico. Bueno, la escolta no nos vendrá mal -y según volvió el policía a su coche, Dally susurró-: ¡Gilipollas!

Con la sirena por delante de nosotros llegamos al hospital en un tiempo récord. Durante todo el camino Dally no dejó de hablar, pero yo estaba demasiado mareado para enterarme de lo que decía.

--Estaba loco, ¿sabías eso, chaval? Loco por querer que Johnny no se metiera en líos, por intentar mantenerle alejado de las broncas y que no se echara a perder. Si hubiese sido como yo nunca se habría metido en esta historia. Si fuera listo como yo nunca hubiese entrado en esa iglesia. Eso es lo que sacas por ayudar a la gente. Editoriales en el periódico y un montón de problemas... Más te vale que espabiles, Pony... Tú vuélvete rudo como yo y no te dejes herir. Cúdate y no te pasará nada...

Dijo muchas más cosas, pero no lo entendí todo. Tenía la estúpida sensación de que Dally había perdido la cabeza por como seguía rajando, porque Dallas nunca hablaba así, pero ahora creo que lo habría entendido si no hubiese estado enfermo.

Los polis nos dejaron en el hospital mientras Dallas fingía ayudarme a salir del coche. En cuanto los polis se marcharon, Dally me soltó tan rápido que a poco me caigo.

--¡Deprisa!

Corrimos por la entrada, que estaba atiborrada de gente, hacia el ascensor. Unos cuantos nos gritaron, creo que porque teníamos un aspecto lamentable, pero Dally no tenía en la cabeza otra cosa que no fuera Johnny, y yo estaba demasiado confuso para enterarme de nada, excepto de que tenía que seguir a Dallas. Cuando llegamos por fin a la habitación de Johnny, el médico nos detuvo.

--Lo siento, chicos, pero se está muriendo.

--Tenemos que verle-dijo Dally, y sacó la faca de Two-Bit. Le temblaba la voz-. Vamos a verlo como sea, y si se te ocurre impedírmelo, ten por seguro que terminarás en tu propia mesa de operaciones.

El médico ni siquiera parpadeó.

--Podéis verle, pero porque sois sus amigos, no por esa navaja.

Dally le miró un momento y luego guardó la navaja. Entramos los dos en la habitación de Johnny y nos paramos un segundo a recuperar la respiración con pesados jadeos. Aquello estaba terriblemente en calma. Estaba tan en calma que daba miedo. Miré a Johnny. Estaba muy quieto, y por un momento pensé angustiado: «Ya se ha muerto; llegamos tarde».

Dally tragó, secándose el sudor del bigote.

--¿Johnnycake? -dijo con voz áspera-. ¿Johnny?
 Johnny se estiró débilmente, luego abrió los ojos.
 --Eh -consiguió decir con suavidad.
 --Hemos ganado -resolló Dally-. Hemos derrotado a los **socs**. Los hemos machacado, los hemos perseguido hasta echarlos de nuestro territorio.
 Johnny ni siquiera intentó sonreírle.
 --Inútil... pelear no sirve... -estaba terriblemente blanco.
 Dally se mojó los labios con nerviosismo.
 --Aún siguen escribiendo artículos sobre ti en el periódico.
 Por ser un héroe -hablaba demasiado deprisa y demasiado tranquilamente-. Sí, te llaman héroe y nos están convirtiendo en héroes a todos los **greasers**. Todos estamos orgullosos de ti, colega.
 A Johnny le brillaron los ojos. Dally estaba orgulloso de él. Eso es lo que Johnny siempre había querido.
 --Ponyboy.
 Apenas si le oí. Me acerqué y me incliné sobre él para oír lo que iba a decirme.
 --Sigue siendo dorado, Ponyboy. Sigue dorado... -la almohada pareció hundirse un poco, y Johnny murió.
 Habrás leído que la gente parece dormir tranquilamente cuando está muerta, pero no es cierto. Johnny simplemente parecía estar muerto. Como una vela de la que hubiese desaparecido la llama. Intenté decir algo, pero no conseguí emitir ni un sonido.
 Dally tragó y se acercó a echarle el pelo a Johnny hacia atrás.
 --Nunca lo pudo llevar bien peinado... eso es lo que consigues por intentar ayudar a la gente, pequeño idiota, eso es lo que consigues...
 Se giró de repente y se dejó caer hacia atrás, contra la pared. Se le contrajo la cara de dolor, y el sudor le cayó a chorros por la cara.
 --Mierda, Johnny... -suplicó descargando el puño contra la pared y martilleando, como si así pudiera hacer realidad su deseo-. Mierda, Johnny, no te mueras, por favor, no te mueras...
 De repente salió como una centella por la puerta y escapó corriendo.(RE, 142-161)

Observa cómo este capítulo que acabamos de leer contiene tres partes:

- la preparación de la pelea,
- la pelea
- y la muerte de Johnny.

Dentro de la historia que la novela nos ofrece la novela es éste un capítulo culminante, que va creciendo en tensión, por lo que el final incita al lector a seguir leyendo.

Muchas veces los capítulos se titulan; en este caso los títulos elegidos deben ser representativos del contenido:

2

1. *El kibutz.* (EN, 15)
2. *El Muro.*(EN, 35)
3. *El ciego.*(EN, 60)
4. *El proyecto.*(EN, 87)
5. *Los nómadas.*(EN, 96)
6. *Los otros muros.*(EN, 120)
7. *El monte Nebo.*(EN, 130)

En algunos casos los títulos son auténticos resúmenes del contenido del capítulo:

3

Capítulo 7: en donde se agrava bastante la situación doméstica de la familia Sakmeier, que Gretchen, sin proponérselo, todavía complica más. (HF, 123)

La novela que vas a construir tendrá cinco capítulos:

- **el primero** de ellos será la introducción: presentarás los personajes fundamentales, los espacios donde inicialmente se desarrolla la historia; la situación de partida. Quedará todo planteado para que el conflicto pueda sobrevenir.
- **el segundo** supondrá la aparición del conflicto, que alterará la vida de los personajes, y su puesta en situación para hacerle frente.
- en **el tercero** sigue pesando el conflicto sobre los personajes, pero se atisba una solución al final del capítulo.
- en **el cuarto**, cuando todo hace suponer que se va a solucionar, aparece un elemento que agrava la situación.
- en **el quinto**, el conflicto se soluciona definitivamente.

Para no aburrir en ningún caso, debemos procurar que cada capítulo de nuestra novela contenga al menos una situación conflictiva; y, si esto fuera posible, incluso una estructura dramática en cada uno de ellos: exposición, nudo, desenlace.

*** EJERCICIO 4:**

Estructura tu historia en cinco capítulos, intentando ajustarte a las características que para cada capítulo hemos enunciado anteriormente.

1.2.1.3 La secuencia

Es cada una de las partes de un capítulo. Veamos varios ejemplos:

4

Allí estábamos los tres sentados en una sala a la espera de saber cómo estaba Dally y Johnny. En ese momento llegaron los periodistas y la Policía. Empezaron a hacerme demasiadas preguntas demasiado deprisa, y me aturdieron. Si quieres que te diga la verdad, en primer lugar no me encontraba nada bien.

Más bien bastante mareado. Los periodistas disparaban una pregunta tras otra, y e llegaron a confundir hasta el extremo de no saber qué estaba ocurriendo. Por fin Darry les dijo que yo no estaba en condiciones de aguantar semejantes gritos, así que frenaron un poco. Darry es un tío grande.

Sodapop los estaba matando de risa. Había cogido el sombrero de uno y la cámara de otro, y daba vueltas entrevistando a enfermeras e imitando a los presentadores de la tele. Intentó levantarle la pistola a un policía, y cuando éste le cogió hizo tales muecas, que el propio policía tuvo que sonreír. Soda es capaz de hacer sonreír a cualquiera. Me las arreglé para conseguir un poco de gomina y me peiné antes de que me sacaran ninguna foto. Me moriría de ver mi foto en el periódico con un pelo tan chungo. Darry y Sodapop también salían en las fotos; Jerry Wood me dijo que si Darry y Sodapop no fueran tan apuestos, no les habrían hecho tantas. Aquello era una atracción pública, dijo.

Soda se lo estaba pasando verdaderamente en grande. Supongo que lo habría disfrutado más aún de no ser todo tan serio, pero es que no puede resistir nada que provoque semejante excitación. Te lo juro, a veces me recuerda a un potro. A un potro de patas muy largas, de esos que tienen que meter el hocico en todo. Los periodistas se le quedaron mirando con admiración; ya te dije que parece una estrella de cine y tiene una especie de aura.

Al final hasta el propio Sodapop se cansó de los periodistas -después de un rato todas las cosas aburren-, se estiró todo lo largo que es en el banco, y se durmió con la cabeza apoyada en el regazo de Darry. Imagino que los dos debían estar cansados; ya era tarde, y a lo largo de toda la semana no habían dormido gran cosa. Hasta mientras contestaba las preguntas me acordé de que sólo habían pasado unas cuantas horas desde que estaba durmiendo en la iglesia por culpa del tabaco. Aunque era del todo irreal, no podría haber imaginado otro mundo. Por fin los periodistas empezaron a irse junto con la Policía. Uno de ellos se volvió y me preguntó:

--¿Qué harías ahora mismo si pudieses?

Le miré cansinamente.

--Darme un baño.

Pensaron que aquello era muy divertido, pero lo dije en serio. Me sentía asqueroso. Después que se fueron, el hospital recuperó su calma. El único ruido eran los suaves pasos de las enfermeras y la ligera respiración de Soda. Darry le miró y sonrió compasivamente.

--Es que no ha dormido mucho esta semana -dijo en voz baja-. Prácticamente nada.

--Hhhmmmm -bostezó Soda somnoliento-, tú tampoco.
(RE, 111-112)

nos dijo que sólo estaba dispuesto a hablar con la familia, pero Darry, al final, consiguió meterle en la cabeza a aquel tío que nosotros éramos más o menos toda la familia que tenían Dally y Johnny.

Dally se pondría bien después de dos o tres días en el hospital, nos dijo. Tenía graves quemaduras en un brazo y le quedarían cicatrices para toda la vida, pero en un par de semanas podría usarlo. Dally se pondrá bien, pensé. Dallas siempre se lo hace bien. Es capaz de aguantar de todo. Era Johnny el que me preocupaba.

Estaba muy grave. Se había roto la espalda al caerle encima un enorme trozo de maderamen. Había sufrido un colapso y tenía quemaduras de tercer grado. Estaban haciendo todo lo posible por aliviarle el dolor, aunque al tener la espalda rota no era capaz de sentir las quemaduras de la cintura para abajo. No dejaba de llamar a Dallas y a Ponyboy. Si sobreviviera... ¿Cómo que si...? No, por favor, pensé, nada de **si**. Se me subió la sangre a la cara y Darry me puso un brazo sobre el hombro y apretó con fuerza... Incluso si sobreviviera quedaría lisiado para el resto de su vida.

--Lo queráis tal cual es y ahí lo tenéis -dijo el médico-. Ahora iros a casa y descansad.

Yo estaba temblando. Me crecía un dolor en la garganta y quise llorar, pero los **greasers** no lloran delante de desconocidos. Algunos de los nuestros no lloran nunca. Como, por ejemplo, Dally y Two-Bit y Tim Shepard se olvidaron de llorar a edad temprana. ¿Johnny lisiado para siempre? Estoy soñando, pensé en medio del pánico, estoy soñando. Me despertaré en casa o en la iglesia y todo volverá a ser como antes. Pero no me lo creí ni yo. Incluso si Johnny viviera quedaría lisiado y nunca más podría jugar al fútbol o ayudarnos en una pelea de pandillas. Tendría que quedarse en esa casa que odiaba, en donde no le querían, y las cosas nunca volverían a ser como antes. No tenía confianza en mí ni para hablar. Si dijese una sola palabra se me desharía el nudo que tenía en la garganta y me echaría a llorar, a pesar de mí mismo.

Respiré hondo y cerré la boca. Para entonces Soda había despertado, y aunque tenía la cara de piedra, como si no hubiese oído nada de lo que el médico dijo, tenía los ojos hostiles y aturdidos. A los hechos serios les cuesta trabajo abrirse camino para llegar hasta Soda, pero cuando llegan le golpean con dureza. Parecía estar como yo cuando vi a aquel **soc** pelo negro doblado sobre sí mismo y quieto bajo la luz de la luna.

Darry me frotaba la nuca con suavidad.

--Será mejor que nos vayamos a casa. Aquí no podemos hacer nada. (RE, 112-114)

6

En el Ford me quedé dormido de pronto. Me eché hacia atrás y cerré los ojos, y llegamos a casa sin que me diera tiempo a enterarme. Soda me sacudió amablemente.

--Eh, Ponyboy, despierta. Aún tienes que entrar en casa.

--Hhhmmmm -dije medio dormido, y me tumbé en el asiento. Habría sido incapaz de levantarme incluso para salvar la vida. Oía Soda y a Darry, pero como si estuvieran muy lejos.

--Venga, Ponyboy -me suplicó Soda, sacudiéndome un poco más fuerte-, también nosotros tenemos sueño.

Imagino que Darry estaba harto de hacer el idiota, porque me cogió en brazos y me llevó dentro.

--Se está haciendo un poco pesado para llevarlo en brazos -dijo Soda. Quería decirle que se callase y me dejara dormir, pero sólo conseguí bostezar.

--Pues seguro que ha adelgazado bastante -dijo Darry.

Somnoliento, pensé que por lo menos sería capaz de quitarme los zapatos, pero no. Me quedé frito en el mismo instante en que Darry me dejaba sobre la cama. Me había olvidado de lo verdaderamente blanda que es una cama. (RE, 114-115)

7

La cuestión de si la madre de Gretchen se preocupó realmente por ella ese día seguirá siendo un misterio, pues cuando Gretchen llegó a casa sólo encontró a Hänschen en ella. Hänschen estaba en el cuarto de los niños, sentado delante del escritorio, en cuyo lado izquierdo, que era el suyo -y también en el lado derecho, que era el de Gretchen-, había extendido su colección de plumas de pájaro que contemplaba cariacontecido. A Gretchen no le sorprendió que tuviese el dedo índice izquierdo dentro del agujero derecho de la nariz. Pero lo que sí le extrañó enormemente fue que tuviese puesto el pijama.

Gretchen preguntó a Hänschen por la razón de que estuviese en pijama, por la ausencia de mamá y Mädi y por los restos de la comida de mediodía. Hänschen refunfuñó resistiéndose a dar una respuesta concreta. Gretchen se dijo: ¡Algo raro está pasando!

--¡Hänschen, habla ya de una vez! -dijo Gretchen en tono imperioso.

Hänschen se sacó el dedo de la nariz, se encogió de hombros y dijo:

--¡La cosa está que arde, Gretchen!

Gretchen, contrariamente a su habitual forma de ser, sintió que la rabia se apoderaba de ella. Agarró a Hänschen por las solapas del pijama y lo zarandeó. Hänschen, que no estaba acostumbrado en absoluto a que le trataran de esa manera, dejó de refunfuñar y dio cuenta de lo sucedido atropellada y lentamente, eso es cierto, pero con coherencia e hilvanando muy bien una cosa tras otra:

Por la mañana, Hänschen se había ido a clase. Por el camino había empezado a no encontrarse muy bien del todo. Las tripas le habían hecho ruido y, al eructar, le había llegado a la boca sabor a pescado.

--Debían de ser los arenques en escabeche -dijo Hänschen-. Mamá me dijo que no se puede desayunar **müsli**, panecillos con miel y arenques en escabeche.

En clase, nada más terminar la primera hora, Hänschen se había sentido fatal y con ganas de vomitar. Los arenques en escabeche se negaban a quedársele en el estómago. Hänschen había estado luchando valientemente hasta las nueve y media con ellos, pero, al final, los arenques en escabeche habían ganado. Hänschen había tenido que irse a todo correr al servicio con las manos en la boca.

Al volver a clase, blanco como un cadáver y oliendo a agrio, el profesor de inglés le había enviado directamente a secretaría, a que le diesen las diez gotas de manzanilla habituales en estos casos.

Pero la secretaria del colegio se había negado a darle las gotas.

--Sackmeier -le había dicho preocupada-, ¡tu hermana no ha venido hoy a clase por enfermedad!

Hänschen había asentido con la cabeza. La secretaria había continuado diciendo:

--¡Y en el curso de tu hermana hay desde ayer un caso de paperas dobles!

¡La secretaria había concluido que Hänschen era sospechoso de paperas! Había avisado al director y éste, a su vez, había decidido enviar a Hänschen a casa inmediatamente para que las paperas dobles no se extendieran por el colegio a modo de epidemia.

Hänschen había insistido en que él no tenía nada en las glándulas yugulares, sino en el estómago, pero no habían hecho caso de sus protestas. Todas las enfermedades infantiles importantes, había dicho el director, comienzan con vómito. Lo sabía muy bien por sus propios hijos.

Pero, desgraciadamente, la cosa es así que la dirección del colegio no puede mandar solos a casa a los niños enfermos, aunque éstos digan que son capaces de hacer el camino solos. Así pues, la secretaria había llamado por teléfono a casa de Hänschen. Pero nadie lo había cogido, lo que extrañó bastante a la secretaria, que preguntó arrugando el ceño:

--¿No se ha quedado nadie con tu pobre hermana enferma? ¿Se ha tenido que quedar sola en casa? ¡Las paperas dan una fiebre muy alta!

Hänschen, para no tener que responder, hizo como si se estuviera muriendo, imitando una especie de estertor. La secretaria llamó entonces a la fábrica de pastas alimenticias y preguntó por el señor apoderado Sackmeier. Le contó a papá que tenía a dos hijos muy enfermos: la una estaba en casa sin que nadie le cuidase y demasiado enferma para levantarse a duras penas a coger el teléfono; el otro se encontraba a su lado, en secretaría, respirando agónicamente.

Un cuarto de hora después.... (HF, 123-125)

Éste que sigue es un ejemplo de secuencias muy breves:

8

Secuencia 1ª:

No podíamos perder de vista a Contreras. Si las previsiones de Cidraque resultaban acertadas, nuestro capitán recogería la mercancía en cualquier momento de las próximas dieciocho horas.

--¿Dieciocho horas vigilando al capitán Contreras? - exclamó León Zambrano, con el desagrado pintado en el rostro.

--Así es. No podemos desperdiciar esta oportunidad. Mientras que lo habitual es que disponga de dos meses para recibir la mercancía, ahora tiene que hacerlo dentro de las dieciocho próximas horas. Nunca lo volveríamos a tener tan fácil.

Secuencia 2ª

CONTRERAS PERMANECIÓ TODA LA TARDE encerrado en su despacho, confeccionando, primero, el relevo con el capitán Pujadas para, más tarde, tras recibir la noticia de la muerte de su mujer, realizar a su vez la misma tarea con el teniente Salvatierra, que quedaría al mando cuando él tuviera que marcharse al día siguiente.

Si Cidraque estaba en la verdad, para entonces debería haber recogido ya la droga. Eso significaba que, inevitablemente, tendría que efectuar la operación en las horas centrales de la noche.

Acordamos que León y Bereci vigilarían a Contreras la primera mitad de la noche, desde la hora de silencio hasta las tres de la madrugada. De tres a siete lo haríamos Cidraque y yo.

La suerte se alió con nosotros una vez más cuando Contreras decidió dormir en el cuarto del oficial de semana, dejando que tanto el capitán Pujadas como el teniente Salvatierra, ambos con familia, pasasen la noche en sus respectivas viviendas. Eso facilitó nuestra labor, ya que el cuarto del oficial podía ser vigilado sin ningún problema desde la oficina de Zambrano, puesto que ambas dependencias asomaban sus ventanas traseras a un patio común. Apenas veinte metros separaban una de otra.

Secuencia 3ª

MOMENTOS ANTES DEL TOQUE de silencio, Bereci entró en la oficina llevando en la mano un artilugio parecido a un teleobjetivo fotográfico.

--¿Qué diablos es eso? -preguntó León.

--Me lo ha prestado Horacio, el cabo armero.

--Bueno, pero ¿qué demonios es?

--Un visor nocturno para fusil de precisión, naturalmente.

--Naturalmente -exclamó León con un deje sardónico-

¿Cómo he podido no darme cuenta?

--¿De visión infrarroja? -quiso saber Cidraque.

--No, no. Se trata de un intensificador de rayos. Horacio me ha asegurado que en una noche como la de hoy se puede ver

con suficiente claridad incluso las zonas de sombra. Y que bajo la luz de la luna la sensación es como de pleno día.

Así era, ni más ni menos, tal como pudimos comprobar.

--Pasmoso -reconoció Cidraque tras echar un vistazo.

Tras colocar el visor sobre su soporte para uso independiente, y éste sobre un pequeño montículo de libros, enfocamos con precisión la ventana del cuarto que ocupaba Contreras.

--Listo -anunció el furriel, echando un vistazo-. ¡Fijaos...! Ahí tengo enfocada justamente la almohada de la cama. O sea que, cuando se acueste, le veremos la cara con absoluta perfección.

--A no ser que duerma cabeza abajo, como los murciélagos -comentó León jocosamente-, en cuyo caso le veremos con absoluta perfección los pies.

Cidraque parecía encantado.

--Bueno, bueno, bueno... Creo que la cosa difícilmente podría ir mejor. Lo tenemos todo bajo control.

Me miró fijamente unos segundos.

--Tú y yo nos vamos a dormir -me dijo. Y se volvió a continuación hacia Zambrano-: Si Contreras se levanta y hace mención de salir del cuarto, avisadnos a toda prisa. Pero venid uno solo. El otro, que no le pierda de vista ni un segundo. ¿Está claro?

Bereci saludó militarmente y dio un taconazo.

En ese preciso instante se escuchó el toque de silencio y, como por arte de magia, cesó el bramido de los generadores.

Indescriptible.

Secuencia 4ª:

No habían pasado ni veinte minutos desde que apoyé la oreja en la almohada cuando Bereci me zarandeó como si quisiera desmontarme en pedazos.

--¡Aaah...!

--¿Duermes?

--Ahora ya no...¿Qué... qué pasa?

--Ve hacia la oficina mientras yo despierto a Cidraque.

Al punto escuchamos su voz, acercándose.

--No hace falta. Ya estoy aquí. Vamos.

La única luz en la oficina era la que entraba por la ventana, procedente de la luna.

--¿Qué ocurre? -preguntó Cidraque en un susurro, nada más cerrar la puerta.

--No lo entiendo -dijo León, que seguía observando febrilmente a través del visor-. Es imposible. Estoy seguro de que no ha salido del cuarto y, sin embargo...

--¿Qué pasa?

--¡Que no está! ¡Contreras ha desaparecido! A no ser que lleve diez minutos sin moverse del rincón ciego...

--¿Qué? ¿Que lo has perdido hace diez minutos? -gritó Cidraque mirando por el visor.

-- Te aseguro que es imposible. Bereci te lo puede decir: no le hemos quitado ojo. Si hubiera abierto la puerta, le habríamos visto. Seguro.

--Vacío -murmuró Cidraque terminando su inspección ocular.

--No lo entiendo.

--¡Vamos! -exclamó entonces Cidraque, saltando por la ventana-. Coged linternas.

--¿Adónde vas?

Estaba clarísimo adónde se dirigía. En cuatro zancadas cruzó el patio y llegó junto a la ventana del cuarto del oficial de semana. Dos rápidos vistazos le convencieron de que lo imposible era obvio: Contreras había desaparecido.

Actuando siempre un paso por delante de nosotros, cuando llegamos junto a la ventana Cidraque ya había saltado al interior del cuarto. Y cuando nosotros lo hicimos, él ya tenía hecha toda su composición de lugar.

Sacó del bolsillo el plano de los pasadizos subterráneos y lo extendió sobre la cama. Señaló un punto concreto con el haz de una de las linternas.

--Utiliza las galerías -afirmó-. Una de ellas pasa justo por aquí debajo. Entre Gayarre y él deben de haber construido una entrada desde este mismo cuarto. Y si León no le ha visto esfumarse, es porque esa entrada se encuentra justo en el rincón que no nos era posible ver desde la oficina. Es decir...

--Allí -dijo León señalando un ángulo del cuarto.

Estaba clarísimo. En el suelo, un grupo de nueve baldosas rodeadas por un cerquillo metálico formaban un cuadrado de sesenta por sesenta centímetros con todo el aspecto de ser lo que buscábamos.

Sin embargo, pese a todos nuestros esfuerzos, no conseguimos alzar la losa ni un milímetro.

--Debe de estar asegurada por dentro -supuso Bereci-. Y da la impresión que de un modo sólido.

Sobrevinieron unos segundos de desánimo.

--¡Un momento! Si tenemos el plano, podemos saber dónde terminan los túneles y acudir allí por el exterior.

Cidraque sacudió la cabeza mientras iluminaba de nuevo el plano.

Hay tres salidas en el perímetro de la isla, y no creo que fuera posible aproximarnos a los tres sitios sin que nos descubrieran los centinelas. La única solución es conseguir entrar en las galerías.

--Pero ¿cómo?

Cidraque sonrió. Debio de pensar: «¡Qué pregunta!».

En el ejemplo siguiente podemos observar cómo el primer párrafo de la secuencia sirve de introducción:

9

A partir de ese instante todos mis recuerdos no conforman sino una pesadila, a ratos lúcida, pero también, por momentos, increíblemente confusa.

Seguramente estuve un tiempo inconsciente. Pudo ser desde unos segundos hasta, quizá, varios minutos.

Al regresar a la realidad, todavía entre brumas, escuché disparos; y, cuando al fin recobré el conocimiento, me sentí solo. Abandonado.

Al principio no supe qué significaba aquella sensación de orfandad. Pero pronto la realidad se encargó de indicármelo sin ningún género de dudas.

De nuevo oí una serie de disparos, respondidos inmediatamente por otros.

Me incorporé y corrí intentando alejarme de ellos, y lo hice en la dirección equivocada. Habría seguido corriendo toda la noche, quizá, pero tropecé de repente con un obstáculo que sólo alguien en mi estado habría dejado de ver.

Era León.

Estaba allí, tendido en mi camino, sobre la playa, con la cabeza una y otra vez bañada por las olas.

Me pregunté qué hacía allí, tan quieto, y el porqué de aquel agujero que le atravesaba el cuello de parte a parte y por el que aún manaba un líquido oscuro que enturbiaba el mar.

Cuando lo entendí, creí enloquecer. De rodillas en la arena, paseé a mi alrededor una mirada imprecisa de lágrimas con la que fui descubriendo el resto del horror que me faltaba.

A treinta pasos ... (CH, 186-187)

Veamos ahora un final de secuencia que pretende aumentar el interés del lector e incitarle a seguir leyendo:

10

Le oí cambiar sincopadas frases en francés, y con inusitada rapidez el hombre que permanecía a bordo de la lancha montó sobre la cubierta de la embarcación un voluminoso objeto que reconocí al momento:

*--¡No es posible...! -exclamé sin poder evitarlo-. ¡Un misil!
¡Tienen un misil! (CH, 183)*

Las secuencias que construirás en tu novela contendrán las siguientes características:

- serán tres en cada capítulo.
- se atenderán, como las que hemos visto, a las unidades de personajes, tiempo y lugar; es decir, no se alterarán ni el espacio, ni el tiempo, ni los personajes: serán los mismos personajes, en un único lugar, durante un intervalo determinado de tiempo.

Esto nos llevará a que cada secuencia sea una situación distinta, un trozo de la realidad de la historia que mostramos. En conjunto, serán lo suficientemente representativas para que la totalidad del relato se comprenda.

Debemos, pues, elegir los momentos más representativos de la historia, de cada capítulo, para que lo importante quede incluido en ellos, y la historia, pese a lo omitido (*elipsis narrativa*), sea completa.

*** EJERCICIO 5:**

Concreta el contenido de cada una de las tres secuencias de tus capítulos.

*** EJERCICIO 6:**

Escribe la primera secuencia del primer capítulo. Su extensión debe girar en torno a las cuatrocientas palabras, que deben ser la norma en todas las secuencia de tu novela.

1.2.1.4 El plano

Cuando leemos un relato, visualizamos lo que estamos leyendo. Cada lector realiza, pues, un acto creativo en el momento de la lectura: recrea en su mente el mundo que la narración le va ofreciendo página a página.

La unidad narrativa menor, el plano, facilita esta labor.

Un plano encuadra una figura o espacio de determinada manera. Veamos los diferentes tipos de planos :

1.2.1.4.1 Planos generales

- Ofrecen un paisaje o ambiente; ya sea éste interior o exterior.

11

Se ha desvanecido la bruma de la mañana, y el sol está muy alto en el horizonte distante, que parece quebrado, no sé si por árboles o colinas. Está tan lejos que las cosas pequeñas y las grandes se confunden. (DR, 13)

12

Detrás de las abultadas colinas verdes de la tierra de Mittel se alzaban inmensas pendientes boscosas que llegaban hasta las elevadas laderas de los Cárpatos propiamente dichos. (DR, 16)

13

A cada momento esperaba ver el destello de unos faros entre la negrura; pero todo estaba oscuro. (DR. 18)

14

Gretchen se fue a la cocina y se quedó mirando impresionada el suelo, todo cubierto de porcelana y de trozos de vidrio mezclados con pegotes de miel y manchas de mermelada, corteza de pan, cucharas, hueveras, un arenque en escabeche y terrones de azúcar. (HF, 126)

15

Allí, al otro lado del Torrente, frente a la ladera cubierta de olivos, en una colina que se puede abarcar totalmente con la mirada, rodeada por unas murallas que el sol apenas declinante tiñe de oro viejo, se alza la ciudad de Jerusalén.(EN, 39)

- seguidamente, este plano general se explica en cada uno de sus fragmentos, como en una panorámica:

--Mira allí, a la izquierda, todavía fuera de las murallas: la ciudadela de David. Y esa arista de piedra que se adelanta es el Pináculo del Templo, sobre el monte Moria. Fíjate bien. Debajo de esa cúpula dorada se encuentra la Piedra del Sacrificio. A la derecha, el torreón y los dos arcos de la Puerta Dorada, en la muralla. Un poco más allá, la de los Leones; y esa torre cuadrada que puede verse apenas al otro lado de la carretera es el Museo. Se encuentra enfrente de la puerta de Herodes, y después está la más grande de todas, la del camino de Damasco. Fuera de las murallas está el barrio de Mea Sharim, donde viven ...(EN, 39)

16

- un primer párrafo describe un ambiente, un segundo párrafo concreta en un personaje; pasa de una plano general a otro más corto.

Aunque se podía pasear por toda la zona de pasaje, tanto los oficiales como la tropa convergían en el único bar en servicio del barco, donde todos hablaban en voz altísima para hacerse oír por encima de los demás y del rumor de las máquinas, bebían mucho más de lo habitual a esas horas del día y gesticulaban con castrense comedimiento. En el ambiente, en las conversaciones, en las interjecciones, en los exabruptos se palpaba el disgusto generalizado que provocaba en la mayoría de los viajeros el inicio de aquel remedo de destierro.

Sólo Contreras parecía ausente. Había pedido un cubalibre y, sorbito a sorbito, iba trasegándolo, mirando el mar a través de uno de los ojos de buey. Solo. (CH, 152)

17

El estallido iluminó las Chafarinas por unos instantes. (CH, 184)

1.2.1.4.2 Plano entero

- Ofrece completa la figura humana.

18

...al aproximarme a la puerta, me topé con una anciana de talante jovial, que llevaba el vestido habitual de las campesinas: ropa interior blanca y delantal largo y doble, a la espalda y al pecho, de tela de colores, casi demasiado ceñido para la modestia. (DR, 12)

19

Allí estábamos los tres sentados en una sala, a la espera de saber cómo estaban Dally y Johnny. (RE, 111)

20

Dentro había un hombre alto y viejo, pulcramente afeitado, salvo por un bigote blanco y largo, y vestido de negro de la cabeza a los pies, sin una nota de color en parte alguna. (DR, 25)

21

Hänschen salió a tientas de la cocina, como un auténtico ciego. (HF, 133)

1.2.1.4.3 Plano medio

- Ofrece la figura humana de la cintura hacia arriba

22

Papá se llevó a Hänschen a casa con una mano en el bigote liándose signos de admiración y con la otra en el volante, y sin decir una palabra. (HF, 126)

1.2.1.4.4 Primer plano

- Desde los hombros.

23

Su rostro era fuerte, muy fuerte, aquilino, con el puente de la delgada nariz muy alto, y los orificios nasales arqueados de una forma muy peculiar; la frente amplia y abombada, y el pelo escaso entorno a las sienes, aunque abundante en el resto de la cabeza. Las cejas eran pobladas; casi se encontraban sobre la nariz, con un pelo espeso que parecía rizarse por su propia abundancia. La boca, a juzgar por lo que podía verse bajo el bigote, tenía una expresión fija y bastante cruel, con dientes blancos sumamente afilados; éstos sobresalían por encima de los labios, de un rojo notable, que demostraba una vitalidad asombrosa para un hombre de su edad. Por lo que respecta al resto, sus orejas eran pálidas y extraordinariamente puntiagudas en el extremo superior; tenía la barbilla amplia y recia, y las mejillas eran firmes, aunque delgadas. En conjunto daba una impresión de palidez excepcional. (DR, 27?)

24

Evidentemente, el extraordinario cochero oyó las palabras, porque alzó la vista con una sonrisa resplandeciente. (DR, 19)

25

Darry le miró y sonrió compasivamente. (RE, 112)

26

Aquella mierda de corte de pelo hacía que me sobresalieran las orejas. (RE, 115)

27

Y entonces Hänschen rompió a llorar. Se le caían verdaderos lagrimones. Y el labio inferior le temblaba. (HF, 128)

28

Hänschen sacó la cabeza del montón de manta. Tenía los ojos rojos de haber llorado. Se sorbió los mocos y las lágrimas. La nariz estaba también roja de haber llorado. Y mucho más gorda que de costumbre. (HF, 129)

29

La idea de una conversación a solas no pareció agradaarle demasiado. La expresión de su cara era de una cierta inseguridad, y, con el bigote, había empezado a liarse signos de interrogación. (HF, 139)

30

Gretchen dio a entender con un movimiento de cabeza que ella no tenía absolutamente nada que ver con la actitud de Hänschen. (HF, 145)

1.2.1.4.5 Plano de detalle

- Se detiene en ofrecer una parte, normalmente pequeña, de una figura.

31

Hasta entonces había observado la parte superior de sus manos, apoyadas en las rodillas, junto al fuego, y me habían parecido blancas y finas; pero al verlas de cerca, no pude evitar observar que eran toscas: anchas, con dedos cuadrados. Aunque parezca extraño, tenía pelos en el centro de las palmas. Las uñas eran largas y cuidadas, cortadas en pico. (DR, 27)

32

Se apretó las correas de su cazadora de esquiar. (RE, 139)

33

Tenía unos bonitos ojos verdes. (RE, 141)

34

Gretchen soltó los fondillos del pantalón de Hänschen. (HF, 127)

35

Gretchen se tiró de los dedos haciéndolos crujir. (HF, 140)

36

Escribió con el bolígrafo que iba sujeto al bloc con una cuerda: MAMÁ. Y luego: 67. En ese momento llamaron a la puerta. El timbrado fue tal que mamá, del susto, en vez de escribir las siguientes cifras, sólo trazó una raya temblorosa a través del bloc. (HF, 147)

37

Mamá le dio entonces un pisotón. Gretchen pudo verlo perfectamente. Mamá levantó lentamente una pierna, sesgó el pie para que el tacón del zapato cayese directamente sobre los dedos del pie de papá y pisó con fuerza y haciendo un ligero movimiento circular con el tacón. (HF, 151)

*** EJERCICIO 7:**

Subraya los planos que encuentres en la secuencia que escribiste e indica de qué tipo son.

1.2.2 LA NARRACIÓN

1.2.2.1 El narrador y los tipos de narrador

El narrador es la voz que nos relata la historia. Puede ser un protagonista, un personaje secundario, un observador externo, ... Los dos tipos de narrador que más comúnmente se utilizan en novela son el narrador protagonista y el narrador omnisciente.

1.2.2.1.1 Narrador protagonista

Cuando es el protagonista de la historia quien nos la cuenta, nos es transmitida, pues, por boca de alguien que la ha vivido; conocemos de primera mano su experiencia: sus sentimientos, sus preocupaciones y cómo vivió las situaciones con los demás.

Puede contarnos, como protagonista directo que fue, las palabras que se dijeron, los gestos y movimientos de los otros personajes de la historia, los espacios que vio, los olores que percibió, los ruidos, ...

Este narrador tiene la cualidad de resultar muy convincente, ya que es un testigo directo de los hechos, por lo que suele ser utilizado siempre que se quiere hacer más cercana al lector la historia.

38

No me dio lástima aquella mujer, porque sabía lo que le había ocurrido a su hijo, y estaba mejor muerta. (DR, 54)

39

Tenía cosas que hacer y no podía consentir que nada interfiriese en mi camino. Sin embargo, traté de hacerla levantar y le dije con toda la gravedad de que fui capaz que se lo agradecía, pero que mis deberes eran urgentes y que tenía que marcharme. Entonces se puso de pie y se secó los ojos; se quitó el crucifijo que llevaba en torno al cuello y me lo ofreció. No supe qué hacer, ya que, como anglicano, me han enseñado a considerar tales cosas como ídólatras en cierta medida, y sin embargo, me parecía poco elegante rechazárselo a una anciana con tan buenas intenciones y en semejante estado de ánimo. Supongo que vio la duda reflejada en mi rostro, porque me colocó el rosario alrededor del cuello y dijo:

--Hágalo por su madre -y salió de la habitación. (DR, 13)

40

Me estaba buscando. Ya tenía la droga; a fin de cuentas, la causa de toda aquella masacre, pero no emprendía el regreso. Al ver a Cidraque, le habría resultado fácil imaginar que yo no andaría lejos. Por eso sus movimientos eran tan claros: quería acabar conmigo, igual que yo con él. Si me eliminaba, borraría el último testigo y, una vez de regreso en las galerías, de cuya existencia sólo él y yo sabíamos, ya nadie podría probar que estuvo aquí y que llevó a cabo la operación. Por fortuna me buscaba en una dirección equivocada, de momento, al menos. (CH, 189)

41

Cidraque había recibido el mensaje del brigada con la misma prevención con que solía acoger cualquier acontecimiento inesperado. Sólo hacía falta echarle un vistazo para convencerse de que estaba evaluando los motivos, consecuencias y posibilidades que ofrecía la nueva situación. (CH, 158)

42

Intercambiamos miradas inquietas en las que se traslucía ya un hartazgo de tensión nerviosa, una saturación de desasosiego. (CH, 177)

43

En este caso, el narrador protagonista se dirige al lector:

Habrás leído que la gente parece dormir tranquilamente cuando está muerta, pero no es cierto. Johnny simplemente parecía estar muerto. Como una vela de la que hubiese desaparecido la llama. Intenté decir algo, pero no conseguí emitir ni un sonido. (RE, 160)

1.2.2.1.1.1 Monólogo interior

El monólogo interior es utilizado en determinadas situaciones por el narrador protagonista para expresar su discurso mental interno.

Puede utilizarse con gran eficacia en momentos de tensión.

44

Pero tampoco hubo suerte. El mecanismo estaba encasquillado por la arena. Mi tiempo se agotaba. Ahora ya no tenía a Contreras a la vista, y bien podía estar acercándose o, incluso, a punto de descubrirme. Hallé otra pistola, pero sin cargador. Traté de colocarle el de la anterior. No eran del mismo modelo.

«¡Maldita sea...! ¡Maldita sea!» (CH, 189)

45

Había recorrido la mitad del camino. Cien metros. Quince segundos. Pensé :«No lo conseguirás. Vas a morir aquí, en Chafarinas, en el último rincón del mundo, víctima de tu propia estupidez» (CH, 197)

46

Ahora volví a sentir el dolor del costado. Arriba. Vamos. Primer tramo. Más deprisa. ¡Más deprisa! No, mejor coger un ritmo, uno, dos, uno, dos... Segundo tramo. Bueno. ¿Cuánto tiempo llevo? ¡Arriba, arriba! Tercero. Uno, dos, Uno, dos... ¡Cuarto! Llevo un buen promedio, pero ya no puedo ni con mi alma. He de bajar el ritmo. Quinto. Esto está hecho, pero me falta el aire. Calma, calma. ¡Calma! Cuento con unos segundos. Los que tarde el agua en ascender por las escaleras... (CH, 198)

Sigo en medio de la oscuridad más absoluta.

Lo mismo podría estar ciego.

Pese a no ver nada, cuando logro serenarme no me resulta difícil reconocer lo que voy tanteando. El comienzo de la escalera..., el corto tramo hasta la galería principal... Bien, ya estoy en ella y sigo en tinieblas.

Voy a sentarme a descansar.

Quizá duerma un poco.

¿Qué hora será?... (CH, 199)

1.2.2.1.2 Narrador omnisciente

El narrador omnisciente, por otra parte, es el que permite más libertad al autor.

Omnisciente quiere decir "el que todo lo sabe": conoce el pasado, presente y futuro de los personajes, lo que sienten y piensan; lo que ocurre en distintos lugares: lo sabe todo. Domina absolutamente la novela.

Es por ello el narrador más utilizado.

A diferencia del narrador protagonista, que utiliza la primera persona, el omnisciente utiliza la tercera.

47

Gretchen cogió la escoba y barrió el suelo de la cocina. El cubo de la basura era demasiado pequeño para tal cantidad de cascos. Buscó un saco de plástico para meter todo aquello, preguntándose dónde estarían ahora mamá y Mâdi. Estarán en casa de esa Marie-Luise, pensó. Y, si no están allí, seguro que Marie-Luise sabe dónde están. Y el número de teléfono de

Marie-Luise, pensó Gretchen, está en la agenda de mamá. Y la agenda está junto al teléfono. (HF, 128)

48

--¡Anda, no seas bobo! -dijo Gretchen, a quien la respuesta le pareció muy diplomática, pues Hänschen, sin que ella se hubiese comprometido a nada en concreto, podía interpretarlo como quisiera. (HF, 129)

49

--¿Te ha llamado papá? -preguntó Gretchen poniéndose delante del monumento vivo a la «abuelidad» en que se había convertido la abuela.

50

La abuela vaciló. Parecía estar considerando qué parte de la conversación telefónica con papá podía ser apropiada para los oídos infantiles y cómo debía exponer la situación familiar: pintándola de color rosa o de una forma realista. (HF, 137)

51

Gretchen miró a papá en sus idas y venidas, y pensó: ¿Pero, qué está diciendo? ¡Está chiflado! ¡No hace más que tergiversar todo! ¿Por qué lo hace? (HF, 141)

52

Preparó las cosas de clase para el día siguiente y las guardó en la cartera. Al hacerlo, se acordó de Florian Kalb y entonces se preguntó cuál era ahora su situación con él; y la de él con ella. Gretchen reflexionó un momento, no más largo que tres puntas de lápiz, y sin que le latiera el corazón, sobre el asunto, llegando a la conclusión de que una empieza a tener una idea más clara de los asuntos amorosos cuando la propia familia está a punto de romperse. (HF, 143)

53

Joaquín retiene la respiración deslumbrado. Débora le observa gozosa. Y sin concederle pausa para la admiración, empieza a mostrársela, detallándola. Como si se la quisiera regalar piedra a piedra. (EN, 39)

54

Decididamente para Joaquín éste es el viaje de las sorpresas. Venía pensando en otras cosas: el final de «la Propina», la escapada de la polución y los negocios, el retorno a la tierra, el trabajo elemental que se hace con el cuerpo y las lmanos, la tarea colectiva y el esfuerzo anónimo. Para enfrentarse de pronto con el sol golpeando las murallas de la vieja Jerusalén, Débora al lado, no venía preparado. (EN, 40)

Débora sabe que los kibutznik venidos de lejos recuerdan y gustan de contar las impresiones de su primer encuentro con Jerusalén. Todos lo han vivido profundamente y sin embargo para todos es distinto. ¿Cómo está siendo para Joaquín, el español hermético que la admira por su entrega y la desconcierta por sus silencios?(EN, 40)

*** EJERCICIO 8:**

Escribe una nueva secuencia del primer capítulo de tu novela, en el que uses un narrador distinto al de la primera.

*** EJERCICIO 9:**

Considera cuál es el narrador más apropiado para tu historia y escribe ahora el primer capítulo de tu novela. Recuerda que debe contener tres secuencias; y que cada una de ellas debe guardar una extensión similar a la de las demás.

1.2.2.2 El tiempo en la narración

1.2.2.2.1 Elipsis temporal

Lo más conveniente para una novela corta como la que vas a escribir es contar una historia breve, que transcurra en unos días, semanas, o en unos cuantos meses.

En cualquier caso, siempre has de tener cuidado con la elipsis, en este caso elipsis temporal: debes procurar que el tiempo omitido guarde una regularidad a lo largo de la novela; y que ésta, en general, se desarrolle a intervalos no demasiado desiguales.

Dicho de otro modo:

- Entre el final de un capítulo y el principio de otro puedes omitir el tiempo que consideres oportuno, pero no ha de ser demasiado breve o extenso en comparación con el tiempo que hayas omitido en el resto de los capítulos.

- De igual manera, el tiempo de duración de un capítulo no ha de ser demasiado breve o extenso en comparación con el tiempo de duración del resto de los capítulos.

*** EJERCICIO 10:**

Repasa la distribución temporal de toda tu novela: ajusta las proporciones, teniendo en cuenta lo aparente y lo omitido.

Realiza, además, un esquema en el que se expresen de modo claro los tiempos de la novela que aparecen y los que se omiten (elipsis temporal) en cada momento.

1.2.2.2.2 *El tiempo verbal*

El pasado es el tiempo típico de la narración, ya que se supone que se cuenta algo que ya ha ocurrido. No obstante, en los diálogos y en determinados momentos de la narración, se hace inevitable el uso del presente, que en otros casos se utiliza deliberadamente para dar más cercanía a los hechos narrados:

56

Esto dio pie a una larga conversación; y como era evidente que el conde quería hablar, aunque no fuese más que por el placer de la charla en sí misma, le formulé muchas preguntas referentes a cosas que me habían ocurrido o en las que había reparado. A veces se desviaba del tema, o daba un giro a la conversación, fingiendo que no me entendía; pero en general contestó a todo lo que le pregunté con la mayor franqueza. (DR, 30)

57

Pero el camino fue largo todavía. Con kibutz en los labios fui a la biblioteca de la Facultad de Historia y Geografía, al aula del profesor de hebreo, a una agencia de viajes, a la trastienda de un joyero y, por último, a una oficina especial, siempre enviado personalmente de uno a otro sitio, y después de haber contestado a un sinfín de preguntas sobre mis estudios, mis aspiraciones y mi familia. (EN, 12)

58

La bomba no estalló al caer al suelo, pues el impacto fue demasiado débil. Pero cinco segundos más tarde el detonador químico cumplió su cometido y sobrevino la explosión. (CH, 195)

59

*Allí estaba, con sus anchos hombros, los músculos tensos bajo la camiseta y los ojos brillándole como el hielo. Por un segundo pareció que nadie iba a tener la valentía suficiente para enfrentársele. Luego hubo un cierto revuelo en el grupo sin caras de los **socs** y un tío rubio y fornido dio un paso adelante. Miró a Darry y dijo con tranquilidad:*

--Hola, Darrei. (RE, 153)

60

Papá se dio la vuelta, regresó junto a la mesa, se sentó, tomó un trago de cerveza y se limpió la espuma de la boca y del bigote (HF, 146)

61

- En *La Encrucijada*, las cartas se narran en pasado y los capítulos en presente; así se compensa la inmediatez que podría perderse en los capítulos por el cambio del narrador.

Se fija en las mujeres que sólo tienen para vender un montón de hojas de parra y unos manojos de rábanos y que se han colocado, sentadas en el suelo con tan pobre mercancía, precisamente delante del escaparate de una joyería. Pero el joyero no protesta. No le preocupa que su tienda quede así más distante de los que pasan, porque él no se limita a aguardar pasivamente la llegada de posibles compradores, sino que los elige y envía a un chiquillo con una bandeja y dos vasos de té para que se los ofrezca a los turistas ricos, tratando de atraérselos. (DR, 42)

62

- Cambio de tiempo verbal en la narración:

La boda de sus padres **fue** la primera que se celebró en la cooperativa, y él mismo **era** uno de los primeros kibutznik por derecho de nacimiento. ¿Cómo **podían** haberle llamado sino Yishaq, el hijo de la promesa, si **había llegado** al mundo cuando **empezaba** a cumplirse?

Pero los recuerdos del pasado no le **hacen** a Yishaq olvidar sus obligaciones de hoy. **Tiene** todavía que preparar el alojamiento para los que **están** a punto de llegar. (EN 19)

63

- En el diario se utiliza el tiempo pasado para la narración y el presente para las reflexiones al hilo de la escritura:

Cuando el conde me **dejó**, **entré** en mi habitación. al cabo de un rato, y al no oír ningún ruido, **salí** y **subí** la escalera de piedra, desde donde **podía** mirar hacia el sur. Comparado con la estrecha oscuridad del patio, aquel vasto panorama, aunque inaccesible, me **proporcionó** una cierta sensación de libertad. Cuando **miré** afuera me **sentí** realmente prisionero y necesitado de aire fresco, aunque **fuera** el aire de la noche. **Empiezo** a sufrir los efectos de esta existencia nocturna. Me **está** destrozando los nervios, Me **asusto** de mi propia sombra, y me **asaltan** horribles imaginaciones de todas clases. Dios **sabe** que **tengo** razones para temer cualquier cosa en este lugar maldito. **Contemplé** aquel hermoso panorama, bañado de tal modo por la suave luz amarilla de la luna, que casi **parecía** de día. Bajo la suave luz, las lejanas montañas **se disolvían** y las sombras de los valles y los barrancos **adquirían** una negrura aterciopelada. (DR, 42)

*** EJERCICIO 11:**

Observa los tiempos verbales que has utilizado. Subráyalos en cualquiera de las secuencias escritas.

Si acaso encuentras alguna incoherencia a este respecto, corrígela.

Una vez hecho lo anterior, escribe los distintos tipos de tiempos verbales de la conjugación presentes en esa secuencia, con un ejemplo en cada caso.

1.2.3 LA DESCRIPCIÓN

Cuando el narrador cree conveniente para el desarrollo de la historia dar información acerca de las personas, paisajes, o ambientes, que aparecen, suele mostrarlas al lector mediante la descripción.

Pueden describirse las características externas o internas de los personajes, sus movimientos, los espacios exteriores o interiores, ...

1.2.3.1 Descripción de personajes

1.2.3.1.1 Aspecto físico

64

Veinte años, uno setenta y cuatro de estatura, cincuenta y ocho kilos de peso, cabello y ojos castaños, tez morena, manos grandes, español, estudiante de filología. (EN, 6)

65

Dentro había un hombre alto y viejo, pulcramente afeitado, salvo por un bigote blanco y largo, y vestido de negro de la cabeza a los pies, sin una nota de color en parte alguna. (DR, 25)

66

Su rostro era fuerte, muy fuerte, aquilino, con el puente de la delgada nariz muy alto, y los orificios nasales arqueados de una forma muy peculiar; la frente amplia y abombada, y el pelo escaso en torno a las sienes, aunque abundante en el resto de la cabeza. Las cejas eran pobladas; casi se encontraban sobre la nariz, con un pelo espeso que parecía rizarse por su propia abundancia. La boca, a juzgar por lo que podía verse bajo el bigote, tenía una expresión fija y bastante cruel, con dientes blancos sumamente afilados; éstos sobresalían por encima de los labios, de un rojo notable, que demostraba una vitalidad asombrosa para un hombre de su edad. Por lo que respecta al resto, sus orejas eran pálidas y extraordinariamente puntiagudas en el extremo superior; tenía la barbilla amplia y recia, y las mejillas eran firmes, aunque delgadas. En conjunto daba una impresión de palidez excepcional.

Hasta entonces había observado la parte superior de sus manos, apoyadas en las rodillas, junto al fuego, y me habían parecido blancas y finas; pero al verlas de cerca, no pude evitar observar que eran toscas: anchas, con dedos cuadrados. Aunque parezca extraño, tenía pelos en el centro de las palmas. Las uñas eran largas y cuidadas, cortadas en pico. Al inclinarse el conde hacia mí, me rozó con una mano, y no pude reprimir un estremecimiento. Quizá fuese debido a la fetidez de su aliento, pero me invadieron unas terribles náuseas que, a pesar de todos mis esfuerzos, no pude ocultar. (DR, 27)

67

Parecían todos cortados por el mismo patrón: limpios y afeitados, con cortes de pelos a lo Beatle, con camisas de rayas

o de cuadros y chaquetas rojo claro o marrón o anoraks de algodón. (RE, 152)

68

*Empapado hasta el tuétano de agua dulce y salada, la piel color ceniza, ojerías de tuberculoso en fase terminal y un temblor generalizado como de alcohólico al borde del **delirium tremens**. (CH, 153)*

1.2.3.1.2 **Expresión corporal**

69

*Echamos a andar cuesta abajo, camino de la oficina. Aunque nos encontrábamos arropados por el ruido de los generadores, me habló casi al oído, con voz queda, pero apasionada ...
... Me detuve. Había visto una ligera luz (CH, 167)*

70

El estallido iluminó las Chafarinas por unos instantes. León y Cidraque quedaron petrificados ante la escena. Bereci, algo más expresivo, se llevó las manos a la cabeza mientras lanzaba un grito que el sonido de las explosiones ahogó por completo. Yo me arrojé de bruces al suelo, completamente aterrorizado. (CH, 184)

71

--¿No nos vas a dar nada esta noche? -preguntó una de las mujeres con una ligera carcajada, mientras señalaba la bolsa que el conde había tirado al suelo y que se movía como si hubiese algo vivo en su interior. (DR, 48)

72

Procuró sonreír de nuevo, pero de repente se puso blanco y cerró los ojos con fuerza. (RE, 132)

73

Y, pese a todos mis esfuerzos, hube de claudicar ante el embravecido Mare Nostrum e, inclinado sobre la barandilla en humillante postura, entregar a las profundidades abisales el desayuno ingerido por la mañana. (CH, 152-53)

74

Sólo la ayuda de Cidraque me permitió descender a tierra sin caer rodando por la escalerilla y, cuando al fin me vi sobre el espigón de cemento, literalmente me desmoroné. (CH, 153)

75

Justo en ese emocionante momento alguien llamó a la puerta de la oficina con insistencia. Dimos los cuatro un respingo y quedamos en vilo, mirándonos unos a otros. (CH, 160)

1.2.3.1.3 Descripción interior de los personajes

76

La verdad es que siento una gran ternura por ese hombre de ochenta años, cargado de experiencia, abierto aún al mundo, sereno, lúcido, que recibirá mis cartas en el umbral de la ancianidad. (EN, 6)

77

*«Le va el nombre -dicen de ella en el kibutz-. Es trabajadora, empeñosa, tenaz...»
«Y muy capaz de clavar el agujón cuando se tercia».(EN, 35)*

78

A Darry le gustaba cualquier cosa que requiriese fortaleza, como el levantamiento de peso o jugar la fútbol o reparar tejados, por muy orgulloso que estuviera de ser listo también. (RE, 144)

1.2.3.1.4 Retrato (descripción interior y exterior)

79

Tim era un tío flaco, con aire gatuno, de dieciocho años, que parecía el genuino DJ que se ve en las revistas y en las películas. Tenía el auténtico pelo negro rizado, ojos provocativos y una larga cicatriz desde la sien hasta el mentón: un vagabundo le había marcado con una botella rota. Tenía un aire duro y malvado; le habían partido dos veces la nariz. Como Dally, tenía una sonrisa inflexible y amarga. Era uno de esos que disfrutaban haciéndoselo de hoods. (RE, 149)

80

Dos de ellas eran morenas, de nariz larga y aquilina, como el conde, ojos oscuros y penetrantes que parecían casi rojos por contraste con la pálida luna amarilla. La otra era bella, muy bella, con una espesa cabellera ondulada de pelo dorado y ojos como zafiros pálidos. Su cara me resultaba familiar, de haberla conocido asociada con un temor de pesadilla, pero no pude recordar en ese momento ni cómo ni dónde la había conocido. Las tres tenían dientes blancos y relucientes que brillaban como perlas sobre los rubíes de sus labios voluptuosos. Había algo en ellas que me inquietó, un deseo vehemente y al mismo tiempo un miedo mortal. (DR, 46)

1.2.3.2 Descripción de espacios

1.2.3.2.1 Espacio interior

81

El gabinete era una habitación con muebles marrón oscuro situado junto al dormitorio, con un escritorio muy grande que papá utilizaba para clasificar sus sellos y pegarlos en el álbum. (HF, 134)

82

Insistió en llevar mis cosas por el pasillo, después por una gran escalera sinuosa, y a continuación por otro largo pasillo, en cuyo piso de piedra resonaron ruidosamente nuestras pisadas. Al llegar al final, abrió de golpe una pesada puerta, y me alegró ver una habitación bien iluminada en la que había una mesa preparada para la cena, y en cuyo amplio hogar ardía un gran fuego chisporroteante de leña.

El conde se detuvo y dejó mis maletas en el suelo, cerró la puerta y, tras atravesar la habitación, abrió otra puerta que comunicaba con una pequeña estancia octogonal iluminada por una única lámpara y que al parecer carecía de ventanas. Cruzó también aquella estancia, abrió otra puerta y me indicó por señas que entrase. Era un panorama acogedor, porque se trataba de un amplio dormitorio bien iluminado y caldeado por otro fuego de leña, que enviaba por el ancho tiro de la chimenea un fragor hueco. (DR, 26)

1.2.3.2.2 Espacio exterior

83

Se ha desvanecido la bruma de la mañana, y el sol está muy alto en el horizonte distante, que parece quebrado, no sé si por árboles o colinas. Está tan lejos que las cosas pequeñas y las grandes se confunden. (DR, 13)

84

Contemplé aquel hermoso panorama, bañado de tal modo por la suave luz amarilla de la luna, que casi parecía de día. Bajo la suave luz, las lejanas montañas se disolvían y las sombras de los valles y los barrancos adquirían una negrura aterciopelada. (DR, 42)

85

Ante nosotros se extendía una tierra verde y empinada, cubierta de bosques y selvas, con colinas escarpadas coronadas por grupos de árboles o por granjas, con el extremo romo del aguilón apuntando hacia la carretera. Por todas partes había masas desconcertantes de frutales en flor: manzanos, ciruelos, perales, cerezos; y a medida que avanzábamos veía sembrada

de pétalos caídos la hierba verde bajo los árboles. Por los recovecos de lo que aquí llaman tierra de **Mittel**, discurría la carretera, que se perdía al doblar una curva herbosa o desaparecía entre las copas de los pinos que se desperdigaban aquí y allá por las laderas de las colinas, como lenguas de fuego.(DR, 14)

86

Tras deshacer el petate, fuimos Cidraque y yo a dar un primer paseo de orientación general por la isla. Aunque el cielo seguía encapotado, había dejado de llover y pudimos acercarnos hasta la escollera, donde las olas se estrellaban con un ímpetu más propio del Cantábrico que del Mediterráneo.

La isla del Congreso se alzaba aproximadamente a medio kilómetro. Un auténtico lomo de ratón, redondo y gris, emergiendo de las aguas, sin vegetación alguna.

Algo que me sorprendió momentáneamente al mirar más allá fue el comprobar que más de la mitad del círculo de horizonte lo ocupaba una costa relativamente cercana. (CH,155)

87

Toda la vida de la isla de Isabel II, la única habitada del archipiélago, se desarrolla en construcciones levantadas sobre la misma roca en un equilibrio inconcebible. Destaca la iglesia, desproporcionada para el territorio y la población de la isla y cuyo campanario marca, con diferencia, el punto más alto de la plaza. A su lado, el helipuerto, con el sitio justo para que, en caso de auténtica emergencia, pueda tomar tierra un aparato de mediano tamaño.

La isla no es sino una montaña rodeada de agua, donde la palabra horizontal no tiene sentido alguno. Todas las calles poseen pendientes acentuadísimas, casi inverosímiles en ocasiones. Las distintas dependencias no están aquí o allá, más menos cerca o lejos, sino más o menos arriba o abajo. A nivel del mar se encuentran, claro, el puerto y la playa, diminuta. En la cima, la iglesia y el helipuerto, ya mentados. Todo lo demás está en medio. (CH, 153)

88

- En este caso, por tratarse de una descripción no literaria, hay una abundancia de los verbos *ser*, *estar*, *haber* y *tener*, dicho de otro modo: cierto descuido en la selección del léxico:

Le leí las notas que había tomado en su momento y que reproduzco a continuación:

«En Purfleet, en una calle lateral, encontré una casa que parecía ajustarse perfectamente a los requisitos, y en la que se exhibía un cartel desvencijado que indicaba que estaba en venta. Está rodeada por un muro alto, de estructura antigua, construido con grandes piedras, y no parece que lo hayan reparado desde hace muchos años. Las puertas, que estaban

cerradas, son de hierro y roble, pesadas y viejas, corroídas por el orín

*La finca se llama Carfax, sin duda una corrupción de la antigua **Qatre Face**, puesto que la casa tiene cuatro fachadas, siguiendo los puntos cardinales de la brújula. En total tiene una extensión de unos veinte acres, rodeados por el sólido muro de piedra anteriormente mencionado. Hay muchos árboles, por lo que en algunos puntos es sombría, y también hay un estanque o lago pequeño, profundo y oscuro, evidentemente alimentado por unos manantiales, ya que el agua es clara y discurre formando una corriente de considerables proporciones. La casa es grande, y yo diría que de época medieval; una parte es de piedra enormemente gruesa. con sólo unas cuantas ventanas altas provistas de pesados barrotes de hierro. Parece formar parte de una fortaleza, y está junto a una antigua capilla o iglesia. No pude entrar por no tener la llave de la puerta que comunica la casa con ella, pero he tomado apuntes desde diversos ángulos. La casa fue edificada posteriormente, pero de forma desordenada, y sólo puedo conjeturar la extensión de terreno que ocupa, que debe de ser grande. En los alrededores sólo hay unas cuantas casas, una de ellas muy amplia, de construcción reciente, convertida en manicomio privado. No obstante, no es visible desde la finca» (DR, 32)*

89

- El narrador confiesa que apenas permaneció un rato en la ciudad que describe; por esta razón, la información sobre ella es muy somera:

Budapest parece una ciudad maravillosa a juzgar por lo que pude vislumbrar desde el tren y por el corto paseo que di por sus calles. No me atreví a alejarme de la estación, ya que habíamos llegado tarde y partiríamos a la hora más aproximada a la señalada. La impresión que recibí fue que estábamos saliendo de occidente e internándonos en oriente. El más occidental de los puentes que cruzan el Danubio, que aquí alcanza una profundidad y anchura de proporciones verdaderamente nobles, nos sumergió en las tradiciones de la dominación turca. (DR, 9)

90

- Cuatro pinceladas sobre una ciudad:

El día llegaba a su fin cuando llegamos a Bistritz, que es una ciudad muy antigua e interesante. Por estar situadas prácticamente en la frontera -el desfiladero del Borgo lleva de allí a Bukovina-, ha tenido una existencia tormentosa, cuyas huellas son palpables. Hace cincuenta años tuvo lugar una serie de grandes incendios que causaron terribles estragos en cinco ocasiones. A principios del siglo XVII sufrió un asedio de tres semanas en el que perecieron trece mil personas, siendo incrementadas las bajas de guerra por el hambre y las enfermedades. (DR, 11)

91

- Situación geográfica de una zona:

Durante mi estancia en Londres me quedé tiempo libre para visitar el Museo Británico, en cuya biblioteca consulté libros y mapas relacionados con Transilvania. Pensaba que no me vendrían mal ciertos conocimientos previos sobre el país a la hora de tratar con un aristócrata del lugar. He descubierto que la comarca que él menciona se encuentra en el extremo oriental del país, en la frontera de tres Estados: Transilvania, Moldavia y Bukovina, en medio de los montes Cárpatos, una de las zonas más agrestes y menos conocidas de Europa. No di con obra ni mapa alguno que señalase la localización exacta del castillo de Drácula, pues no existen mapas de este país equiparables a nuestros mapas militares. (DR, 10)

1.2.3.2.3 Datos de ambientación: sonidos, frases, olor, clima, luz, costumbres, ...

92

Pese a que las nubes ocultaban por completo el sol, el calor era sofocante, húmedo, picante, apoyado por una brisa tórrida del sur.(CH, 156)

93

La única luz en la oficina era la que entraba por la ventana, procedente de la luna. (CH, 171)

94

De pronto -¿ha sido el claxon estridente de un autocar, los grititos de una turista, el bramido quejumbroso de un camello, el pregón de los vendedores ambulantes, la voz monótona del guía, el rebuzno protestón de un asno, el ruido de un motor, el chirrido de un frenazo?(EN, 39)

95

Las frases y los gestos se entremezclan y confunden:«Un dólar por una fotografía montado en el camello». «Cuidado con el escalón»

«Cuarenta postales un dólar y cuatro la colección de diapositivas».

«Circulen».«No se entretengan en las compras ahora».«¿Ese árabe estará aquí mucho rato? Se me ha terminado el carrete y me gustaría sacarle una foto». «Atiendan a mis explicaciones». «Medio dólar el paseo en burro, ir y venir hasta ese olivo».«¿Cuánto costaban en Nazaret las estampitas? Aquí hay uno que las da más baratas». «¡Que no se vaya el autobús! ¡Que falta Margarita!». «Rosarios, collares, pañuelos, medallas». «Como les iba diciendo, la ciudad fue conquistada mil años antes de...». «Paseo en camello cristiano, un dólar». (EN, 40-41)

96

He leído que todas las supersticiones del mundo se hallan allí reunidas en la herradura que forman los Cárpatos, como si éstos fueran el centro de una especie de torbellino imaginativo. (DR, 10)

97

No di con obra ni mapa alguno que señalase la localización exacta del Castillo de Drácula, ... (DR, 10)

98

En la población de Transilvania existen cuatro nacionalidades diferentes: los sajones al sur y, mezclados con ellos, los valacos, que descienden de los dacios; al oeste los magiares, y al este y al norte los szekelys. Yo voy a vivir entre estos últimos, quienes aseguran ser descendientes de Atila y los hunos. Es probable que así sea, puesto que, cuando los magiares conquistaron el país en el siglo XI, encontraron a los hunos allí asentados. (DR, 10)

99

Durante todo el día recorrimos a paso de tortuga una región repleta de bellezas de todas clases. A veces veíamos pequeños pueblos o castillos en las cumbres de escarpadas colinas, como los que se ven en los misales antiguos; otras veces seguíamos el curso de ríos y arroyos que, a juzgar por los anchos parapetos de piedra que protegían ambas orillas, sufrían grandes crecidas. Se necesita mucha agua y una corriente fuerte para barrer por completo la margen exterior de un río. En todas las estaciones había grupos de personas, a veces multitudes, ataviadas de las forma más variadas. Algunos eran como los campesinos de mi país, o como los que ví al atravesar Francia y Alemania, con chaquetas cortas y sombreros redondos y pantalones caseros; pero otros eran muy pintorescos. Las mujeres parecían guapas, hasta que te acercabas a ellas, pero de cintura desgarbada. Todas llevaban mangas blancas y largas de uno u otro tipo, y la mayoría, grandes cinturones de los que pendían múltiples cintas, como los vestidos de ballet, aunque, por supuesto, llevaban enaguas debajo. Las figuras más extrañas que vimos fueron los eslovacos, más bárbaros que el resto, con sus grandes sombreros de vaquero, amplios pantalones de un blanco ceniciento, camisa blanca de hilo y cinturones de cuero enormes y pesados de casi un pie de ancho, guarnecidos con clavos de latón. Calzaban botas altas, con los pantalones metidos por dentro, y tenían el pelo largo y negro y espesos bigotes negros. Son muy pintorescos, pero no resultan atractivos. En un teatro les adjudicarían inmediatamente el papel de una antigua cuadrilla de bandoleros orientales. No obstante me han dicho que son inofensivos y que carecen de agresividad. (DR, 11)

100

Estaba abierta y daba a un estrecho pasillo de piedra que llevaba a una escalera circular que descendía en peldaños empinados. La bajé, fijándome en dónde ponía los pies, ya que estaba oscura, únicamente iluminada por unas claraboyas abiertas en la gruesa mampostería. Al fondo había un pasadizo oscuro, como un túnel, por el que salía un hedor mortífero, nauseabundo, el hedor de la tierra vieja recién removida. Al atravesar el pasadizo el olor se hizo más cercano y pesado. (DR, 56)

101

Las dimensiones del primer pasadizo resultaron ser casi claustrofóbicas. Estaba formado por una bóveda apuntada de apenas metro setenta de altura y tan estrecha que los hombros rozaban en las paredes laterales al avanzar. Por lo demás, contaba con todos los ingredientes que uno habría podido esperar en semejantes circunstancias: humedad, pestilencia, ratas de respetable tamaño campando a sus anchas... (CH, 174)

102

En comparación con el comedor del grupo en Melilla, el de Chafarinas tenía un aire casi intimista. La sensación de histeria colectiva que producen mil doscientas personas peleando verbalmente de diez en diez por conseguir el mejor filete de la bandeja queda aceptablemente amortiguada cuando el número de comensales se reduce a la décima parte y se les acomoda en mesas de cuatro plazas.(CH, 157)

103

La cubertería es de oro, y tan bellamente labrada, que debe de tener un valor incalculable. Las cortinas, la tapicería de las sillas y los sofás, y las colgadura de mi cama están hechas de los materiales más caros y hermosos, y debieron de poseer un valor fabuloso cuando las fabricaron, ya que son de una antigüedad de siglos, aunque se encuentran en excelentes condiciones. (DR, 28)

1.2.3.2.4 Espacio activo

Estas descripciones aportan datos, detalles, que luego se muestran relevantes en el transcurso de la narración; no es una descripción simplemente ambientadora o esteticista, sino funcional desde el punto de vista narrativo.

104

La Isla del Congreso se alzaba aproximadamente a medio kilómetro. Un auténtico lomo de ratón, redondo y gris, emergiendo de las aguas, sin vegetación alguna.

Algo que me sorprendió momentáneamente al mirar más allá fue el comprobar que más de la mitad del círculo de horizonte lo ocupaba una costa relativamente cercana.

--Estoy sorprendido -reconocí-. No pensaba que Marruecos quedase tan cerca...

--Marruecos y Argelia -añadió Cidraque señalando un punto en la lejanía-. Aproximadamente allí está la frontera. Hacia la izquierda, ya es Argelia.

--Pues qué bien...

--Si siguiéramos la costa -continuó Cidraque, con tono de guía turístico, la primera ciudad que encontraríamos sería Chazaouet, a unos treinta u tantos kilómetros. Y a menos de doscientos, Orán, la segunda en importancia de Argelia.

--¿Qué pasa? ¿Quieres impresionarme? Pues no lo conseguirás. Ya no. Sé de sobra que eres una enciclopedia viviente.

Cidraque continuó hablando, sin apartar la vista de la costa argelina.

--No quiero impresionarte. Sólo hacerte notar que Orán posee un magnífico aeropuerto al que llegan vuelos diarios desde Marsella, que se encuentra a menos de dos horas de avión.

Ahora sí, se me encendió de nuevo la lucecita.

--¿Marsella dices?

--Eso es: es uno de los centros europeos del tráfico de drogas, por si no habías caído.(CH, 155-156)

105

- El espacio circundante ofrece elementos para superar las dificultades que se presentan:

Levantamos la losa haciendo palanca con unos enormes candelabros de forja que flanqueaban las gradas sobre las que se levantaba el altar. (CH, 173-4)

106

Las dimensiones del primer pasadizo resultaron ser casi claustrofóbicas. Estaba formado por una bóveda apuntada de apenas metro setenta de altura y tan estrecha que los hombros rozaban en las paredes laterales al avanzar. Por lo demás, contaba con todos los ingredientes que uno habría podido esperar en semejantes circunstancias: humedad, pestilencia, ratas de respetable tamaño campando a sus anchas... (CH, 174)

107

El castillo se halla en el mismo borde de un precipicio espantoso. ¡Una piedra que cayese desde la ventana recorrería mil pies sin tocar nada! Hata donde alcanza la vista se divisa un mar de copas de árboles verdes, y de cuando en cuando, una profunda hendidura allí donde hay un abismo. Aquí y allá se ven los hilos plateados de los ríos que serpentean en profundas gargantas por los bosques.

Pero no estoy de humor para describir bellezas, porque después de contemplar el panorama proseguí la expedición: puertas, puertas y más puertas por doquier, y todas cerradas a cal

y canto. Excepto las ventanas, no existe ninguna salida en las paredes del castillo. (DR, 35)

1.2.3.2.5 Descripción mediante estrategias indirectas: las acciones de los personajes, el diálogo, noticias en la prensa, ...

108

Se había puesto ya el uniforme de paseo y, a juzgar por el trato que estaba propinando al sufrido mueble, se veía a las claras que realizaba aquella operación con especial disgusto. (CH, 148)

109

Creí que no me iba a contestar pero, por fin, se dejó caer con aire abatido en el catre más cercano y se dignó abrir la boca. (CH, 148)

110

*--Si no recuerdo mal, tú mismo me comentaste que desde la llegada del coronel Cabeza al grupo, los turnos de los capitanes en Chafarinas se empiezan a llevar a rajatabla.
--Tú nunca recuerdas mal. (CH, 167)*

111

*Siempre consultando el plano, Cidraque se dirigió con paso seguro al centro de la nave principal. Allí, formando parte del suelo, hallamos una losa sepulcral.
--Bajo esa lápida -dijo simplemente-. ¡Vamos! Hay que tratar de levantarla.
Los intestinos se me anudaron inmediatamente.
--¿Quéeee? ¿No irás a profanar una tumba? Una tumba que, además, se encuentra en mitad de una iglesia. Si nos descubren, no sólo nos meterán en presidio. Posiblemente nos excomulgarán. (CH, 173)*

112

*Bereci se encontraba mal. Sudaba y temblaba de un modo exagerado. No tenía más miedo que nosotros. Es que lo asimilaba peor.
--¿Qué es esto? Por favor, decídmelo, ¿qué significa esto? -balbuceaba. (CH, 178)*

113

A Bereci semejante perspectiva le produjo una caída en picado de la tensión arterial, que dio con sus huesos en el suelo. (CH, 179)

114

--¡Por todos los santos! ¡Salgamos de aquí cuanto antes! -suplicó Bereci, pálido como el papel. (CH, 180)

115

Sentí que me rompía por dentro. Ni más ni menos. Recuerdo que quería llorar y no podía. Que Cidraque me sujetó por los hombros y me dijo varias cosas que yo no lograba entender.(CH, 161)

--Ha sido él, ¿verdad? -pregunté luchando contra el nudo de mi garganta...(CH, 161)

--¡Le mataré! Le mataré, aunque sea lo último que haga en esta vida... (CH, 161)

--Hecho polvo es poco -le corté, índice en alto-. Estoy... estoy al borde del cataclismo psíquico.(CH, 162)

116

Con la camisa caqui con hombreras de corte militar, y pantalón corto, cansada, sudorosa, pero ofreciendo el hombro a la carga con la débil protección de un saco doblado sobre el derecho, sin retrasar el paso, sin perder un viaje desde el camión a las despensas, como uno más del equipo, está Débora, la abeja. (EN, 35)

117

Débora coge al español por la muñeca:

--¡Ven conmigo!...

... --Por aquí. ¡Vamos!

... Arrastra a su compañero hacia las cocinas. (EN 37)

118

Terminada la comida, Débora friega sus platos, hace que Joaquín lave los suyos y se despide de todos (EN, 39)

119

--¡Silencio! -protesta Débora en tono de irritada autoridad...(EN 43)

120

Joaquín retrasa el paso haciéndose el remolón, pero es imposible zafarse de la garra que le atenaza la muñeca y tira de él con fuerza hacia delante. (EN 43)

121

Él y su mujer, la anciana que me había recibido, se miraron como atemorizados. Balbuceó que le habían enviado dinero en una carta y que eso era todo lo que sabía. Al preguntarle si conocía al conde Drácula y si podía decirme algo sobre su castillo, tanto él como su mujer se santiguaron y, tras asegurar que no sabían nada, sencillamente se negaron a seguir hablando. (DR, 12)

122

Busqué en la nevera y encontré unos cuantos huevos. A todos nos gustan los huevos, hechos de manera diferente. A mí me gustan más bien duros, Darry se los hace en un sandwich con tomate y bacon y Sodapop se los toma con jalea de uva. A los tres nos gusta la tarta de chocolate para desayunar. Mamá nunca nos la dejaba comer con huevos y jamón, pero Darry se deja convencer. La verdad es que no hace falta luchar con él a brazo partido; a Darry le gusta la tarta de chocolate tanto o más que a nosotros. Soda se asegura de que haya siempre un poco en la nevera, y si no hay, cocina una a toda velocidad. A mí me gustan más las tartas de Darry; Soda siempre les pone demasiado azúcar. No entiendo cómo es capaz de meterse la jalea y los huevos y la tarta todo a la vez, pero a él parece gustarle. Darry toma café solo, y Soda y yo batido de chocolate. Soda suele decir que si alguna vez fabrican cigarrillos de chocolates, seguro que no se me pasa (RE, 115-116)

123

Siempre metemos la cabeza en las casas de los otros, gritamos «Hey» y entramos sin más. La puerta de casa siempre está abierta, por si a alguno de los chicos lo echan de la suya a patadas y busca un sitio donde pasar la noche y calmarse un poco. Nunca se puede saber a quién vas a encontrarte tumbado en el sofá por la mañana. Por lo general era Steve, pues su padre le había dicho hacía una semana que se largara y que no se le ocurriera volver. A Steve eso le jode bastante, aunque al día siguiente su viejo le dé cinco o diez pavos para hacer las paces. O también Dally, que vivía en cualquier parte que encontrase. Una vez incluso encontramos a Tim Shepard, el jefe de la panda Shepard, lejos de su guarida, leyendo el periódico en el sillón. No hizo más que levantar la vista, decir «Qué pasa» y largarse sin quedarse siquiera a desayunar. La madre de Two-Bit nos había advertido que tuviéramos cuidado con los ladrones, pero Darry, flexionando los músculos de manera que abultasen como pelotas de béisbol más grandes de lo normal, dijo que tampoco teníamos nada que mereciera la pena robar. Prefería arriesgarse a un robo, dijo, si eso significaba mantener a alguno de los chicos apartado de robar una gasolinera o algo por el estilo. Así que la puerta nunca estaba cerrada. (RE, 116-117)

124

Por una vez en la vida no había acusaciones contra Dally, y supe que se iba a coger un cabreo de mucho cuidado, porque el periódico hablaba de él como de un héroe por haberle salvado la vida a Johnny, pero no decía nada de su ficha policial, de la que él estaba tan orgulloso. (RE, 119)

125

- Descripción de unas sinagogas intercalando los datos ofrecidos por el narrador y los que los personajes ofrecen en su diálogo:

--Mira -dice Débora parándose de pronto y pegándose de espaldas a un lado para que Joaquín pueda ver los edificios de la acera de enfrente-, las sinagogas sefarditas.

Son cuatro, una al lado de la otra, pequeñas de sencillas fachadas adornadas apenas con arcos ciegos y triple puerta entre columnas. Corona la más grande una cúpula achatada.

--Se elevaron en el siglo XVI, por los judíos expulsados de Sefarad -continúa Débora. (EN 43)

126

Había otra columna sobre Darry y Soda y yo: de cómo Darry trabajaba en dos curros y era bueno en los dos, y de sus récords fuera de serie en el Instituto; mencionaba que Sodapop dejó de estudiar para que pudiéramos seguir juntos, y que yo iba de maravilla en el Instituto y que quizás, en el futuro, podría llegar a ser una estrella del atletismo. (Ah, sí, me olvidaba: estoy en el equipo A de atletismo, en el que soy el más joven. Soy buen corredor.) Después decía que no deberíamos estar separados después de haber trabajado tanto para permanecer juntos (RE, 119)

1.2.3.3 Presentación de personajes y espacios durante la narración

En multitud de ocasiones la descripción se realiza en el momento en que aparece el motivo, procurando así que el lector lo visualice:

127

El oficinista de allí es un tipo estupendo. Si hay alguien que conozca las islas y el funcionamiento de la guarnición mejor aún que Contreras, ése es él. Se llama Zambrano. León Zambrano. El cabo de mantenimiento se llama Ballester y es de nuestra compañía. Ése es otro que va por Chafarinas como Pedro por su casa. Serán dos buenos aliados en caso de que surjan problemas. (CH, 150)

128

Cidraque y yo compartimos la nuestra con León, el oficinista, y con el furriel de la guarnición, un fornido y rubicundo muchachote, prototipo del vasco de vascas raíces hundidas en la noche vasca de los tiempos. Jon Bereciartúa se llamaba, aunque todos le decían Bereci.(CH, 157)

129

--Pasa, hombre, pasa -dijo León franqueando la entrada a un cabo no muy alto, rubio, de gafas redondas y que apareció más serio que un plato de habas. (CH, 160)

130

...al aproximarme a la puerta, me topé con una anciana de talante jovial, que llevaba el vestido habitual de las campesinas: ropa interior blanca y delantal largo y doble, a la espalda y al

pecho, de tela de colores, casi demasiado ceñido para la modestia. (DR, 12)

131

Yo no comprendía la razón, por que había cesado el aullar de los lobos; pero entonces apareció la luna deslizándose entre las nubes negras, tras la cresta dentada de una roca cubierta de pinos, y a su luz vi que nos rodeaba un anillo de lobos, de dientes blancos y lenguas rojas y colgantes, de miembros nervudos y cuerpos peludos. (DR, 22)

132

Ha llegado una cuadrilla de zíngaros que han acampado en el patio. Estos zíngaros son gitanos; he tomado notas sobre ello en mi cuaderno. Son característicos de esta región, aunque están emparentados con los gitanos corrientes de todo el mundo. Se encuentran a millares en Hungría y Transilvania, y carecen casi por completo de toda ley. Como norma general, se acogen a la tutela de un gran noble o boyardo, y adoptan su nombre. Son temerarios y no tienen religión, salvo las supersticiones, y sólo hablan las variedades de la lengua rumana que les son peculiares. (DR, 50)

133

Me precipité a la ventana con alegría y vi entrar en el patio dos grandes carretas, cada una de ellas arrastrada por ocho robustos caballos, y a la cabeza de cada pareja un eslovaco, con su ancho sombrero, su gran cinturón claveteado, una sucia piel de cordero y botas altas. También llevaban en la mano los largos bastones. (DR, 52)

134

Al entrar en la sala, vimos a la madre de Johnny. Yo la conocía. Era una mujer pequeña, con el pelo negro y grandes ojos negros como los de Johnny. Pero el parecido no iba más allá. Los ojos de Johnny eran temerosos y sensibles; los de ella eran baratos y duros. (RE, 134)

*** EJERCICIO 12:**

Clasifica, conforme a lo que acabamos de ver, las descripciones que aparezcan en tu primer capítulo. Para ello escribe junto a cada una de ellas el epígrafe (5.1.1., 5.1.2., ...) a que sus características remiten.

*** EJERCICIO 13:**

Realiza dos descripciones de al menos veinticinco líneas de extensión, cada una.

La primera debe ser de un personaje, y la segunda de un espacio. Puedes servirte, como base, de algunas de las ya realizadas en tu primer capítulo, e incorporarlas posteriormente a él.

1.2.4 Diálogo

El diálogo informa acerca de las conversaciones habidas entre los personajes.

Conviene, cuando escribas tu novela, que el diálogo esté presente en todas las secuencias o capítulos, y que guarde cierta proporción respecto a las partes no dialogadas (narración y descripción).

Las dos formas de expresar el diálogo son la directa y la indirecta; los llamados *estilo directo* e *indirecto*. Mientras que en el estilo directo se transcribe una conversación, en el indirecto se informa acerca de ella.

No hay reglas que marquen cuándo se debe usar un estilo u otro, como tampoco las hay acerca del aspecto gráfico del diálogo; elige en cada caso el que consideres más conveniente.

1.2.4.1 Diálogos: adecuación de su forma al contexto narrativo

1.2.4.1.1 Estilo directo

1.2.4.1.1.1 Con "plecas" o rayas

135

Antes de entrar en su oficina, Yishaq se acerca a la centralita y le pregunta al telefonista de turno:

--¿Se ha recibido alguna llamada de Tel Aviv?

--Sí.

A Yishaq se le alegra el gesto con algo parecido a una sonrisa.

--¿Cuántos nos llegan esta vez?

--Tres.

--¡Tres! ¡No está mal! -comenta Yishaq, satisfecho-. Y tenemos anunciado otro grupo para primeros de agosto.(EN, 15)

136

Dijo al cochero:

--Esta noche ha llegado pronto, amigo mío.

--El Herr inglés tenía prisa -respondió el cochero tartamudeando.

A lo que replicó el recién llegado:

--Supongo que ésa es la razón por la que usted quería que siguiera hasta Bukovina. No puede engañarme, amigo mío; sé muchas cosas y mis caballos son veloces. (DR, 19)

137

No obstante, en el momento en que traspasé el umbral, avanzó impulsivamente; extendí la mano y tomó la mía con una fuerza que me hizo estremecer, sensación que no alivió el hecho de que su contacto fuese frío como el hielo: parecía más la mano de un hombre muerto que vivo. Dijo una vez más:

--Bienvenido a mi casa. Entre libremente. ¡Váyase sin novedad, y deje un poco de la felicidad que trae!

La fuerza de su mano era tan semejante a la que había notado en el cochero, cuya cara no había visto, que por un

momento dudé si no estaba hablando con la misma persona. Para asegurarme, dije en tono interrogativo:

--¿El conde Drácula?

Hizo una reverencia cortés, al tiempo que respondía:

--Soy Drácula; y le doy la bienvenida a mi casa, señor Harker. Entre; el aire de la noche es frío, y necesitará comer y descansar.

Mientras pronunciaba estas palabras colocó la lámpara en un soporte de la pared, salió y cogió mi equipaje. Lo llevó al interior antes de que pudiese anticiparme a él. Protesté, pero él insistió.

--No, señor; es usted mi invitado. Es tarde, y mis criados no están disponibles. Permítame que me ocupe yo mismo de su comodidad. (DR, 25)

138

Los ojos del conde refulgieron, y dijo:

--Escúchelos: los hijos de la noche. ¡Qué música hacen!

Supongo que al ver una expresión de extrañeza en mi rostro, añadió:

--Ah, señor; ustedes, los habitantes de las ciudades no pueden comprender los sentimientos del cazador.

A continuación se levantó y dijo:

--Pero debe de estar usted cansado. Su habitación está lista; y mañana podrá dormir hasta la hora que desee. Yo estaré fuera hasta la tarde. ¡De modo que duerma bien y tenga felices sueños! (DR, 27)

139

--¡Johnny! -dije, alarmado-. ¿Estás bien?

Asintió, con los ojos cerrados.

--Sí, sólo que duele a veces. (RE, 132)

1.2.4.1.1.2 Con comillas

140

Al pasar a su lado la oímos decir: «Pero tengo derecho a verle. Es mi hijo. ¡Después de todos los problemas que hemos tenido su padre y yo para criarle, ésta es la recompensa que nos da! Prefiere ver a esos bestias que no cuentan para nada antes que a sus padres...» Nos vio y nos echó tal mirada de odio que a punto estuve de retroceder. (RE, 134)

141

De repente sentí una mano sobre mi hombro, y oí la voz del conde que me decía: «Buenos días». (DR, 34)

142

Johnny estaba allí tendido, con los ojos cerrados, pero cuando Two-Bit le dijo «¡Eh! Johnny, chaval», los abrió para mirarnos, procurando sonreír. (RE, 130)

143

Gretchen observaba un tanto irritada -escarbando con desgana en el asado de liebre- a sus parientes, ocupados en dar cuenta de la comida, y, al ver cómo la abuela le hacía un gesto compasivo a papá, diciéndole con la boca llena de salsa: ¡«El comer consueta!» y cómo papá asentía con la cabeza, se untaba un trozo de albóndiga con grosellas y decía suspirando, sin dejar de masticar: «¿Qué va a hacer uno si no?», ya no pudo aguantar más tiempo a la mesa. (HF, 142)

1.2.4.1.1.3 Mixto (plecas-comillas)

144

-- ...Me siento satisfecho cuando soy como los demás, de modo que ningún hombre se pare al verme, o haga una pausa al escuchar mis palabras, para decir: «¡Ah, jah!, un extranjero». (DR, 29)

145

*Mamá se puso a escuchar las voces que salían del salón, bajas y apagadas. «¡Menos diez!» Y: «¡Qué rabia, estaba a punto de hacer chinchón!» Luego miró hacia la cocina, vio, a través de la puerta, lo limpia y brillante que estaba, y preguntó:
--¿Ha limpiado papá toda la porquería? (HF, 144)*

146

--Si pudiera te ayudaría -dije- Me acordé de la voz de Cherry:«Las cosas están muy crudas por todas partes.» En ese momento supe qué quiso decir. (RE, 128)

147

- en este ejemplo una de las frases del diálogo, curiosamente, está dentro del inciso del narrador:

--Sí -dijo Gretchen, y luego dijo «buenas noches», porque Konni, el hijo de los vecinos, acababa de entrar en el portal. (HF, 153)

1.2.4.1.2 Estilo indirecto

148

Gretchen preguntó a Hänschen por la razón de que estuviese en pijama, por la ausencia de mamá y Mädi y por los restos de comida de mediodía. (HF, 123)

149

Todo le interesaba, y me formuló una miríada de preguntas acerca de la casa y sus alrededores. (DR, 31)

150

Nos enfrascamos en el asunto de la compra de la finca de Purfleet. Tras contarle los hechos y estampar el conde su firma en los documentos necesarios, y escribir una carta al señor Hawkins, para enviársela junto con otros documentos, empezó a formularme preguntas acerca de cómo había encontrado un lugar tan conveniente. (DR, 31-32)

151

Su respuesta fue un silencio hosco y glacial, aunque orlado de gruñidos irreproducibles. (CH, 148)

152

Responde que él nunca hizo ascos a nada que fuera comestible y menos se los hará ahora a ese cordero asado...(EN 37)

153

A Dally se le puso blanco el borde de la mandíbula mientras juraba con los dientes apretados. (RE, 136)

154

Darry y Sodapop también salían en las fotos; Jerry Wood me dijo que si Darry y Sodapop no fueran tan apuestos, no les habrían hecho tantas. (RE, 111)

155

El médico nos dijo que sólo estaba dispuesto a hablar con la familia, pero Darry, al final, consiguió meterle en la cabeza a aquel tío que nosotros éramos más o menos toda la familia que tenían Dally y Johnny.

Dally se pondría bien después de dos o tres días en el hospital, nos dijo. Tenía graves quemaduras en un brazo y le quedarían cicatrices para toda la vida, pero en un par de semanas podría usarlo. (RE, 113)

156

Gretchen ya no escuchó muy bien lo que mamá decía de «pensárselo bien» y «tal vez sea demasiado precipitado» y «no sea lo mejor». (HF, 151)

1.2.4.1.3 Mixto (directo-indirecto)

157

--Bien hecho, chaval. Curly siempre dijo que eras un buen chaval. Curly va a estar en el reformatorio durante los próximos seis meses -Tim sonrió con algo parecido al arrepentimiento, pensando seguramente en el cabezota de su hermano-. Le pillaron atracando una bodega, al muy... -siguió llamando a Curly toda clase de epítetos imposibles de imprimir, que en su manera de pensar eran términos de efecto. (RE, 150)

Se hallaba embargada por una angustia tan evidente que traté de consolarla, sin conseguirlo. Finalmente se arrodilló y me imploró que no me marchase; al menos, que esperase uno o dos días para partir. Era todo muy ridículo, pero no me sentía tranquilo. Tenía cosas que hacer y no podía consentir que nada interfiriese en mi camino. Sin embargo, traté de hacerla levantar y le dije con toda la gravedad de que fui capaz que se lo agradecía, pero que mis deberes eran urgentes y que tenía que marcharme. Entonces se puso de pie y se secó los ojos; se quitó el crucifijo que llevaba en torno al cuello y me lo ofreció. No supe qué hacer, ya que, como anglicano, me han enseñado a considerar tales cosas como ídólatras en cierta medida, y sin embargo, me parecía poco elegante rechazárselo a una anciana con tan buenas intenciones y en semejante estado de ánimo. Supongo que vio la duda reflejada en mi rostro, porque me colocó el rosario alrededor del cuello y dijo:

--Hágalo por su madre -y salió de la habitación. (DR, 13)

Naturalmente, dije todo lo que se me ocurrió acerca de mi buena voluntad y le pregunté si podía entrar en aquella habitación siempre que quisiera. El conde contestó:

--Sí, por supuesto -y añadió-: Puede ir a cualquier parte del castillo que desee, salvo donde las puertas están cerradas con llave, lugares en los que, naturalmente, no deseará entrar. Existe una razón para que todas las cosas estén como están, y si usted viese con mis ojos y conociese con mi conocimiento, quizá lo entendería mejor.

Dije que estaba seguro de ello, y él prosiguió:

--Estamos en Transilvania; y Transilvania no es Inglaterra. Nuestras costumbres no son sus costumbres, y para usted habrá muchas cosas extrañas. No; a juzgar por lo que me ha contado de sus experiencias, ya sabe algo sobre las cosas extrañas que aquí puede haber.

Esto dio pie a una larga conversación; y como era evidente que el conde quería hablar, aunque no fuese más que por el placer de la charla en sí misma, le formulé muchas preguntas referentes a cosas que me habían ocurrido o en las que había reparado. A veces se desviaba del tema, o daba un giro a la conversación, fingiendo que no me entendía; pero en general contestó a todo lo que le pregunté con la mayor franqueza. (DR, 30)

--¡Nos quedaremos aquí, por supuesto! -exclamó Hãnschen-. ¡Papá no dejará que nos vayamos! ¡A una mujer que se ha vuelto loca no piensa entregarle a sus hijos, dijo! (HF, 128)

161

--*Hänschen, ven aquí! -llamó Gretchen.*

Gretchen tuvo que llamarle varias veces hasta que Hänschen apareció, y, al oír las pretensiones de Gretchen, se tocó la frente con el dedo.

--*¿Es que te crees que soy una asistenta? -preguntó.*
(HF, 132)

162

La risa de Gretchen se vio interrumpida por un portazo. Papá acababa de entrar en casa y saludó a la abuela, a Hänschen y a Gretchen como si saludase a una pequeña familia perfectamente normal e intacta, como si en la casa nunca hubiese habido una mamá, preguntando incluso: «¿Qué hay de cena?» Y, cuando la abuela le dijo que liebre asada con albóndigas de patata y grosellas, y que la liebre se estaba descongelando en la bolsa de viaje, papá chasqueó la lengua de gusto; como si lo único que necesitara para ser feliz fuese liebre en salsa con albóndigas de patata. (HF, 138-139)

1.2.4.2 Fórmulas introductorias

Se utilizan para dar pie, es decir, introducir un diálogo:

163

- Un párrafo del narrador introduce el diálogo:

Aquella circunstancia me intranquilizó, aunque para Cidraque la cosa estaba clara:

--*Yo diría que tu amiga ha encontrado la manera de quedarse en tierra. (CH, 152)*

164

- Fórmula brevísima, y coloquial:

Y Dan:

--*Por mi parte, de acuerdo. Después de los hoteles tenemos que recoger maquinaria en la estación. Calcula que no habremos terminado antes de la cuatro y media. (EN, 36)*

165

- Inciso introductorio de la continuación del diálogo:

--*Tenga cuidado -dijo-; tenga cuidado con las cortaduras. En este país son más peligrosas de lo que se cree -cogió el espejo y añadió-: Y éste es el desdichado objeto causante del daño. Es una asquerosa chuchería de la vanidad humana. ¡Afuera con él! (DR, 35)*

166

- Frase introductoria sin dos puntos; inciso introductorio de la continuación del diálogo:

El madero cambió de tono.

--¿Está muy mal? ¿Necesitas una escolta?
--¿Cómo puedo yo saber si está mal o no? No soy médico.
Bueno, la escolta no nos vendrá mal -y según volvió el policía a su
coche, **Dally susurró-**: ¡Gilipollas! (RE, 158)

1.2.4.3 Incisos de narrador

En los incisos el narrador ofrece información complementaria al diálogo. Los incisos pueden tener una extensión muy variable. Se pueden expresar de varias maneras.

1.2.4.3.1 Entre guiones

167

-le dice el jefe de turno-
- y Yishaq lo anuncia con alegría y hasta con orgullo,
como si se tratara de un logro personal-
- anuncia a gritos desde la puerta-
- responde Jaqob con cierto tonillo de condescendencia-

(EN, 16)

1.2.4.3.2 En párrafos

168

Uno de ellos se volvió y me preguntó.
--¿Qué harías ahora mismo si pudieses?
Le miré cansinamente.
--Darme un baño. (RE, 112)

169

--... Con lo cual puedes pasar los tres meses de mili que
te quedan mucho más entretenido de lo que suponías.
El tonillo sarcástico de Cidraque me molestó
profundamente pero, por otro lado, deseé intensamente que
tuviera razón. (CH, 152)

1.2.4.3.3 Para indicar gestos, movimientos, formas de hablar

170

--Yo me encargo de cuidar al bebé -dijo Two-Bit, a la vez
que **me esquivó al tirarle yo un gancho-**. No tengo nada mejor
que hacer. (RE, 123)

171

--No teníamos que haber ido a aquella lavandería -
musitó.(CH, 161)

172

--Los zíngaros me han dado esto, y aunque no sé de
dónde provienen, voy a prestarles atención. ¡Vea! -debía de
haberlas mirado-: una es suya, y está dirigida a mi amigo Peter
Hawkins; la otra... -y **al llegar aquí su mirada se posó en los**

extraños signos al abrir el sobre, y volvió a su cara una expresión sombría, y sus ojos refulgieron malévolos. ¡La otra es una vileza, un atropello a la amistad y a la hospitalidad! No está firmada, así que no nos interesa. (DR, 51)

173

--¿Qué pasará cuando Contreras vuelva a Melilla? -me preguntó Cidraque, mientras **me obligaba a alternar la ingestión de café con la de agua mineral con gas**- ¿Enviarán a otro capitán o esperarán a que él regrese?

--Supongo que... oye, ya vale, que voy a aborrecer el café, hombre. (CH, 164)

1.2.4.3.4 Extensos

Con unos incisos tan extensos se consigue parar la fluidez normal de una conversación; se detiene el tiempo.

174

Se hizo un incómodo silencio. ¿Quién iba a empezar? Darry solucionó el problema. Se adelantó hasta quedar bajo el círculo de luz que formaba una farola. Por un momento, todo aquello pareció irreal, como sacado de una película de DJ. Entonces Darry dijo:

--Venga, empiezo con cualquiera.

Allí estaba, con sus anchos hombros, los músculos tensos bajo la camiseta y los ojos brillándole como el hielo. Por un segundo pareció que nadie iba a tener la valentía suficiente para enfrentársele. Luego hubo un cierto revuelo en el grupo sin caras de los **socs** y un tío rubio y fornido dio un paso adelante. Miró a Darry y dijo con tranquilidad:

--Hola, Darrei.

Algo parpadeó tras los ojos de Darry y luego se le volvieron de hielo.

--Hola, Paul.

Oí que Soda soltaba una especie de chirrido y me di cuenta de que el rubio era Paul Holden. Había sido el mejor defensa en el equipo de fútbol de Darry en el Instituto, y él y Darry solían andar por ahí de colegas. Ahora debe de estar en la Universidad, pensé. Estaba mirando a Darry con una expresión que no supe cómo calificar, pero que desde luego no me gustó ni un pelo. ¿Desprecio? ¿Compasión? ¿Odio? ¿Las tres cosas a la vez? ¿Por qué? ¿Porque Darry estaba allí y nos representaba a nosotros, o quizá Paul sentía desprecio y compasión y odio por los greasers? Darry no había movido un solo músculo ni había cambiado de expresión, pero ahora se veía que odiaba a Paul. No eran sólo celos; Darry tenía todo el derecho del mundo a estar celoso; le avergonzaba estar de nuestra parte, le avergonzaba que le vieran con los chicos de Brumly, con la pandilla de Shepard, puede que incluso con nosotros. Y nadie se había dado cuenta de ello excepto Soda y yo. A nadie le importaba, excepto a Soda y a mí.

Esto es absurdo, pensé de pronto, los dos son más inteligentes que eso. ¿Qué diferencia supone estar en un bando o en otro?

--Yo mismo -dijo Paul, y algo como una sonrisa cruzó la cara de Darry. Supe que Darry tenía muy claro que podría vérselas con Paul en cualquier momento. Pero eso era hace dos o tres años. ¿Y si Paul fuera ahora mejor? Tragué. Ninguno de mis hermanos había salido derrotado nunca de una pelea, pero yo no estaba apostando lo más mínimo para que alguien fuera a batir su récord. (RE, 153-154)

175

--La abuela quiere que juguemos al chinchón -dijo Hänschen. Pero Gretchen le hizo salir de la habitación con la advertencia de que no tenía ganas de jugar y que la familia restante podía jugar una partida de tres. Sacó del escritorio un buen montón de historias, ya leídas, de la alta nobleza y se tragó todos los finales felices. Esto es, fue pasando las hojas, folletín tras folletín, hasta llegar a la página 62, leyendo únicamente las dos últimas y venturosas páginas. Pero aquella tarde, evidentemente, Gretchen no estaba de humor para historias de príncipes. Aquella acumulación de situaciones felices, de estremecidas baronesas y de promesas de amor eterno hechas entre suspiros la dejaban más fría que una salchicha en aceite y vinagre. Toda su atención se centraba en un ruido que esperaba escuchar en el vestíbulo. El de la llave en la cerradura, el de la puerta al cerrarse; lo que Gretchen esperaba era la llegada de mamá. (HF, 143-144)

176

--¿Hay alguien en casa? -era una voz familiar la que se oyó en la puerta, y entraron Steve y Two-Bit. Siempre metemos la cabeza en las casas de los otros, gritamos «Hey» y entramos sin más. La puerta de casa siempre está abierta, por si a alguno de los chicos lo echan de la suya a patadas y busca un sitio donde pasar la noche y calmarse un poco. Nunca se puede saber a quién vas a encontrarte tumbado en el sofá por la mañana. Por lo general era Steve, pues su padre le había dicho hacía una semana que se largara y que no se le ocurriera volver. A Steve eso le jode bastante, aunque al día siguiente su viejo le dé cinco o diez pavos para hacer las paces. O también Dally, que vivía en cualquier parte que encontrase. Una vez incluso encontramos a Tim Shepard, el jefe de la panda Shepard, lejos de su guarida, leyendo el periódico en el sillón. No hizo más que levantar la vista, decir «Qué pasa» y largarse sin quedarse siquiera a desayunar. La madre de Two-Bit nos había advertido que tuviéramos cuidado con los ladrones, pero Darry, flexionando los músculos de manera que abultasen como pelotas de béisbol más grandes de lo normal, dijo que tampoco teníamos nada que mereciera la pena robar. Prefería arriesgarse a un robo, dijo, si eso significaba mantener a alguno de los

chicos apartado de robar una gasolinera o algo por el estilo. Así que la puerta nunca estaba cerrada.

--¡Sí, aquí! -grité, olvidándome de que Darry y Soda seguían dormidos-. No peguéis portazos. (RE, 116-117)

1.2.4.4 Valores y funciones narrativas del diálogo

El diálogo, ya lo dijimos anteriormente, tiene como misión fundamental transmitir al lector las conversaciones de los personajes. Pero, además de ello, el diálogo puede cumplir otras funciones.

1.2.4.4.1 Complemento a la narración

177

Saltamos los siete al suelo, ellos con sus respectivos petates y yo con las manos en los bolsillos.

--Esas manos fuera de los bolsillos, cabo -gruñó un teniente acodado en la borda. (CH, p 151)

178

--Pues bien; si no me he desorientado durante el descenso, la dirección del túnel es aproximadamente... ¡ésta!

Y mientras yo le alumbraba, arañó con el índice el papel, trazando una línea recta desde nuestra posición hasta...

--¡La isla del Congreso! -exclamé.(CH, 179)

179

A medio camino aproximadamente, León nos obligó a detenernos. Enfocó su linterna hacia el techo y pudimos comprobar con cierto desasosiego que a través de las piedras que conformaban la bóveda se iba filtrando agua en cantidad nada despreciable. De modo constante.

--La presión del agua tiene que ser enorme sobre esta zona -comentó León, impresionado.(CH, 180)

1.2.4.4.2 Como narración

180

- El diálogo de los personajes ofrece un avance de las conclusiones que sobre la trama podría entrever el lector:

-¿Acaso insinúas... que Gayarre y Contreras podrían comprar su mercancía directamente a traficantes marseleses?

-¿Por qué no? Doy por seguro que nuestros dos capitanes mueven gran parte de la heroína que se consume en Melilla, y si sólo se aprovisionan cuando uno de ellos viene aquí, esto es, una, o, como máximo, dos veces al año, sus pedidos tienen que ser, indudablemente, importantes. Lo bastante importantes como para justificar en cada caso un viaje ex profeso Marsella-Chafarinas, vía Orán.

Aquella sencilla deducción me dejó absolutamente anonadado. De repente caí en la cuenta del desmesurado

tamaño de nuestro enemigo. No teníamos enfrente a un par de militares listillos que habían encontrado una fuente de ingresos suplementaria. Estábamos incordiando al sindicato del crimen organizado en persona. (CH, 156)

181

- En este caso podemos observar un careo entre dos antagonistas como medio para aclarar la trama de la novela.

--De modo que el tercer muerto era Contreras. Tú le mataste, ¿no es cierto?

Cidraque se encogió de hombros.

--Sí, lo hice. Se trataba de él o de mí.

--Y también a Bereci. Y a León.

--¿Qué dices ¿Que yo...? No, no, no, por Dios, no... Contreras mató al vasco y al otro, y estuvo a punto de matarme a mí. Y también habría acabado contigo de haber tenido la ocasión...

--Mientes -le grité.

--¿A qué viene esto? ¿No querías acabar con Contreras? ¡Pues ya está! Lamento que no hayas podido hacerlo tú en persona, pero no tuve otro remedio. Logré arrebatarme el revólver y se lo vacié en la cara. Una atrocidad, de acuerdo, pero ¿qué habrías hecho en mi lugar?

--¡Cállate! ¡Mientes! Me das asco.

--No. Nunca te he mentado. Tú lo has visto. ... (CH, 192-193)

182

- Diálogo como narración:

--... Total, que andaba yo de paseo por el centro y cogí un atajo por uno de esos callejones -Two Bit me estaba contando una de sus innumerables proezas mientras lavábamos los platos. Es decir, mientras yo lavaba los platos. Él estaba sentado sobre el aparador, afilando esa faca negra suya de la que está tan orgulloso- ...y me di de morros con otros tres tipos. Dije «Vaya, vaya», y ellos se miraron unos a otros. Luego uno dijo: «Te asaltaríamos de buena gana, vaya que sí, pero como estás tan pelado como nosotros suponemos que no tienes nada que merezca la pena.» Yo le dije: «Tío, eso es cierto», y seguí mi camino. (RE, 124)

183

- El cambio momentáneo de personaje durante la conversación interrumpe brevemente la narración para aligerarla un poco:

--No. Todo parece estar muy claro. Debí ser hacia las diez y cuarto. Seguramente lo hicieron dos tipos, pues se usaron dos clases distintas de munición. Ella les abrió la puerta. Quizá los conocía, y la cosieron a balazos allí mismo, en el vestíbulo. Debieron de usar silenciador porque ningún vecino oyó nada. Luego, se fueron sin tomarse otra molestia que la de cerrar la

puerta del piso. Unos minutos después, el del piso de enfrente, un tal Torrente o Tridente...

--Trullenque.

--¡Justo! Salió con intención de pasear a su perro y se encontró con un charco de sangre que se deslizaba por debajo de la puerta de su vecino y avanzaba por el rellano. (CH, 165)

1.2.4.4.3 Adecuación del léxico y del discurso

184

- En el diálogo la ordenación lógica de la exposición, por contra de lo que ocurre en la narración es menos rigurosa; en este ejemplo vemos cómo el personaje parece que va a enumerar una serie de ventajas de un modo ordenado (empieza diciendo "en primer lugar"); pero, por tratarse de un *discurso coloquial*, no es así:

--Y os adviero que esto, pese a las apariencias, está lleno de ventajas. **En primer lugar**, no gastas una perra. El bar es el más barato de España. Hay un vídeo en el que vemos más películas que vosotros en todos los cines de Melilla, ¡y gratis! No hay apenas arrestos, porque ya me diréis qué sentido tiene aquí el que te arresten. Tampoco hay marchas nocturnas ni zarandajas de esas. No se da ni golpe. La comida es buena y abundante. Cada quince días tenemos correo, con lo que a casi nadie le falta, al menos, una carta en cada barco... Ya os digo: Jauja. (CH, 154-55)

185

- Lenguaje coloquial en los diálogos, al objeto de ofrecer mayor veracidad:

--**Bien, hombre, bien.** ¡De modo que te quedas!

--**Eso parece.**

--¡**Mira por dónde...**! Así podrás conocer la isla más a fondo.

--Hay poco que ver, **no creas...** (CH, 158)

186

- Lenguaje coloquial:

--Venga, Cidraque, no quieras **quedarte conmigo.** (CH, 159)

1.2.4.5 El monólogo

En el monólogo interviene un solo personaje.

187

- Este texto está construido para que supongamos, por lo que oímos al personaje que habla, lo que los otros personajes expresan en la conversación.

¡Mira! ¡Un jersey nuevo! Gris, como tú querías. He estado tejiendo estos días sin parar para terminarlo a tiempo. ¿Te gusta?

Sí, ya sé. Pero dicen que las noches del desierto son frías. ¡Llévatelo! Aunque sólo sea para darme gusto. Yo te lo meto. Ya verás cómo cabe.

Quino, ¿estás seguro de que admiten mochilas en los aviones? Para ir de excursión, bien está, pero en los viajes no hay como una buena maleta. ¡En fin, tú sabrás! Termina tu equipaje.

¿Qué estás diciendo del autobús de línea? ¿Iba a consentir tu madre verte marchar solo a un viaje tan largo? Carlos nos llevará a los tres al aeropuerto. Sí, yo también voy. Y no pongas mala cara a tu hermano. No intenta protegerte. Soy yo la que le he pedido que viniera cuando le salió a tu padre ese asunto imprevisto que le impide estar ahora con nosotros. ¿El timbre? Será Carlos. (EN, 7)

*** EJERCICIO 14:**

Repasa de nuevo tu capítulo e indica, conforme a las características del diálogo que acabamos de ver, las que poseen los que tú escribiste (anota las referencias a los epígrafes).

*** EJERCICIO 15:**

Sitúate, ya en la primera secuencia del segundo capítulo, en una conversación cualquiera que tengas que componer en él.

Escríbela como pienses que es más adecuado. Una vez hecho esto, recuerda las distintas posibilidades que tienes de expresar de modos diferentes la misma conversación.

Inténtalo:

- escríbela al menos de tres maneras distintas.
- procura que su extensión mínima sea de unas quince líneas en cada caso.

Una vez terminado el ejercicio, deberás fijar el tipo de diálogo que vas a usar para toda tu novela. Aunque en determinados momentos, y según las necesidades narrativas, decidas incluir modificaciones, conviene que uses un tipo de expresión gráfica del diálogo predominante en toda la novela.

1.2.5 Estrategias para situaciones particulares de la narración

Es necesidad del escritor transmitir al lector, de la manera más eficaz posible, las situaciones que el desarrollo del relato imponen.

Vamos ahora a dar un repaso a algunas de las estrategias de las que se sirven los escritores en tales momentos.

1.2.5.1 Estrategias para transmitir rapidez

1.2.5.1.1 Mediante la acumulación de acciones, conseguido por el uso de oraciones breves

188

Corrió al cuarto de los niños, cogió su cartera, sacó algunas camisetas, bragas y calcetines de los cajones y los lió, no encontrando nada mejor, en una falda plisada, se colocó el envoltorio bajo el brazo y corrió de nuevo hacia mamá. (HF, 151)

189

La puerta está cerrada, y las cadenas rechinan; la llave chirría en la cerradura; oigo que retiran la llave. Se abre otra puerta y a continuación se cierra; oigo el crujir de la cerradura y el cerrojo. (DR, 62)

190

Allí saluda a todos por su nombre, bromea con uno, pregunta por el otro, se desliza ante los camareros cargados sin rozar las bandejas, evita al cocinero jefe, llega a los fogones, levanta tapaderas, elige el menú, se hace servir cuatro platos llenos hasta el borde, busca un rincón reservado y se acomoda. (EN 37)

191

¡No te pares! ¡No les hagas caso! ¡Vamos! (EN 42)

192

Pero el camino fue largo todavía. Con kibutz en los labios fui a la biblioteca de la Facultad de Historia y Geografía, al aula del profesor de hebreo, a una agencia de viajes, a la trastienda de un joyero y, por último, a una oficina especial, siempre enviado personalmente de uno a otro sitio, y después de haber contestado a un sinfín de preguntas sobre mis estudios, mis aspiraciones y mi familia. (EN, 12)

193

Debió ser hacia las diez y cuarto. Seguramente lo hicieron dos tipos, pues se usaron dos clases distintas de munición. Ella les abrió la puerta. Quizá los conocía, y la cosieron a balazos allí mismo, en el vestíbulo. Debieron de usar silenciador porque ningún vecino oyó nada. Luego, se fueron sin tomarse otra molestia que la de cerrar la puerta del piso. (CH, 165)

1.2.5.1.2 Mediante la selección del léxico utilizado

194

--Vacío -murmuró Cidraque terminando su inspección ocular.

--No lo entiendo

--**¡Vamos!** -exclamó entonces Cidraque, saltando por la ventana-. **Coged** linternas.

--¿Adónde vas?

Estaba clarísimo adónde se dirigía. **En cuatro zancadas** cruzó el patio y llegó junto a la ventana del cuarto del oficial de semana. Dos **rápidos vistazos** le convencieron de que lo imposible era obvio: Contreras había desaparecido.

Actuando siempre **un paso por delante** de nosotros, cuando llegamos junto a la ventana Cidraque **ya** había saltado al interior del cuarto. Y cuando nosotros lo hicimos, él **ya** tenía hecha toda su composición de lugar.(CH, 171)

195

De nuevo oí una serie de disparos, respondidos **inmediatamente** por otros.

Me incorporé y **corrí** intentando alejarme de ellos, y lo hice en la dirección equivocada. Habría seguido corriendo toda la noche, quizá, pero tropecé **de repente** con un obstáculo que sólo alguien en mi estado habría dejado de ver. (CH, 186-187)

196

- Observemos a continuación un listado de palabras utilizadas en las páginas 184 y 185 de *Morirás en Chafarinas*..:

Visto y no visto.

por unos instantes

en unos segundos

rápidamente

acto seguido

justo antes

de uno momento a otro

por fin

la aceleración fue fulminante

se precipitó a una velocidad casi impensable

las decisiones se tomaron con rapidez

velocísima embarcación

competir en rapidez

ya muy pocos segundos

se intentó a la desesperada

estrellas fugaces,

persiguiéndose enloquecidamente

197

- En este ejemplo se utilizan oraciones breves y selección del vocabulario:

--Ni se te ocurra. Si das un solo paso, volaremos los dos.

--No eres capaz -dijo él con estudiada ligereza.

Abrió el maletín, sacó una bolsa de kilo y la depositó en el suelo.

--Eso es para ti. Cómprate un Ferrari. Y ahora, adiós.

Avanzó hacia mí.

--Adiós, Cidraque -dije.

Aún aguardé **un instante**, para ver su expresión de infinita incredulidad. A continuación **eché a correr** hacia la isla de Isabel II.

Cidraque, sin soltar el maletín, **huyó** en sentido opuesto, gritando como un poseso.

--¡Siempre fuiste un imbécil!

La bomba no estalló al caer al suelo, pues el impacto fue demasiado débil. Pero **cinco segundos** más tarde el detonador químico cumplió su cometido y sobrevino la explosión. (CH, 195)

1.2.5.2 Estrategias para transmitir lentitud

198

- El personaje no tiene prisa; su discurso mental en ese momento lo constituye la detenida contemplación de lo que ocurre a su alrededor:

Débora está acostumbrada, pero es la primera vez que Joaquín se adentra en el bazar y todo le interesa.

Se fija en las mujeres que sólo tienen para vender un montón de hojas de parra y unos manojos de rábanos y que se han colocado, sentadas en el suelo con tan pobre mercancía, precisamente delante del escaparate de una joyería. Pero el joyero no protesta. No le preocupa que su tienda quede así más distante de los que pasan, porque él no se limita a aguardar pasivamente la llegada de posibles compradores, sino que los elige y envía a un chiquillo con una bandeja y dos vasos de té para que se los ofrezca a los turistas ricos, tratando de atraérselos. Joaquín observa luego divertido que es el joyero de al lado, que ofrece coca-cola, el que consigue rematar el negocio. ¡También para vender a la manera oriental hay que ir a la moda y estar a la última! Más allá, un hombre que vende conejos los mata y los despelleja ahí mismo, a petición de sus compradores. Y otro despluma gallinas, lanzando una nube de plumitas volanderas sobre los viandantes.(EN 42)

199

- Estos incisos son tan extensos que consiguen ralentizar extraordinariamente el tiempo de la acción narrada:

Se hizo un incómodo silencio. ¿Quién iba a empezar? Darry solucionó el problema. Se adelantó hasta quedar bajo el círculo de luz que formaba una farola. Por un momento, todo aquello pareció irreal, como sacado de una película de DJ. Entonces Darry dijo:

--Venga, empiezo con cualquiera.

Allí estaba, con sus anchos hombros, los músculos tensos bajo la camiseta y los ojos brillándole como el hielo. Por un segundo pareció que nadie iba a tener la valentía suficiente para enfrentársele. Luego hubo un cierto revuelo en el grupo sin caras de los socs y un tío rubio y fornido dio un paso adelante. Miró a Darry y dijo con tranquilidad:

--Hola, Darrei.

Algo parpadeó tras los ojos de Darry y luego se le volvieron de hielo.

--Hola, Paul.

Oí que Soda soltaba una especie de chirrido y me di cuenta de que el rubio era Paul Holden. Había sido el mejor defensa en el equipo de fútbol de Darry en el Instituto, y él y Darry solían andar por ahí de colegas. Ahora debe de estar en la Universidad, pensé. Estaba mirando a Darry con una expresión que no supe cómo calificar, pero que desde luego no me gustó ni un pelo. ¿Desprecio? ¿Comasión? ¿Odio? ¿Las tres cosas a la vez? ¿Por qué? ¿Porque Darry estaba allí y nos representaba a nosotros, o quizá Paul sentía desprecio y compasión y odio por los greasers? Darry no había movido un solo músculo ni había cambiado de expresión, pero ahora se veía que odiaba a Paul. No eran sólo celos; Darry tenía todo el derecho del mundo a estar celoso; le avergonzaba estar de nuestra parte, le avergonzaba que le vieran con los chicos de Brumly, con la pandilla de Shepard, puede que incluso con nosotros. Y nadie se había dado cuenta de ello excepto Soda y yo. A nadie le importaba, excepto a Soda y a mí.

Esto es absurdo, pensé de pronto, los dos son más inteligentes que eso. ¿Qué diferencia supone estar en un bando o en otro?

--Yo mismo -dijo Paul, y algo como una sonrisa cruzó la cara de Darry. Supe que Darry tenía muy claro que podría vérselas con Paul en cualquier momento. Pero eso era hace dos o tres años. ¿Y si Paul fuera ahora mejor? Tragué. Ninguno de mis hermanos había salido derrotado nunca de una pelea, pero yo no estaba apostando lo más mínimo para que alguien fuera a batir su récord. (RE, 153-154)

200

- Se ofrece un dato con la misma rapidez casi con que se produce, y a continuación se comenta en detalle; es como si se utilizara una velocidad normal, analógica, en el primer momento y otra mucho más pausada, a cámara lenta, que es la que permite explicar, al detalle, lo ocurrido:

Y cuando ya parecía que la planeadora conseguiría escapar, **una de las ráfagas logró interceptar su trayectoria.** Fue una chiripa, claro. De hecho, sólo tres de los cientos de proyectiles disparados por la patrullera hicieron impacto en la fueraborda. Pero fue bastante.

Uno de ellos tan sólo causó ligeros desperfectos en la armadura de babor. Pero el segundo atravesó al piloto de la nave de parte a parte, abriéndole a la altura del abdomen un boquete por el que cabía toda su vida. Ni siquiera consiguió gritar.

El tercer proyectil se estrelló en la popa, rompiendo el sistema de guiado del motor situado más a estribor. Como resultado, esos trescientos caballos dejaron de empujar en línea recta y la inesperada sacudida hizo volar a los dos tripulantes, uno ya cadáver, por encima de la borda. (CH, 185)

201

- Los pensamientos del personaje aparecen en estructuras sintácticas complejas; los hechos, puesto que son evidencias que se manifiestan de inmediato, en estructuras más simples:

Gretchen anduvo de un lado a otro sobre la capa de ropa para, de esta manera, secar del todo el agua de fregar del suelo con la presión de su peso, y, entonces, llamaron a la puerta. Gretchen supuso que el que llamaba era papá, demasiado perezoso para sacar la llave del bolsillo, y tuvo la esperanza de que quien llamaba pudiera ser mamá, que quizá no tenía la llave consigo. Corrió a la puerta y abrió. En el umbral apareció la abuela de Zwettl. (HF, 133-134)

202

- También en este caso, las reflexiones ocupan frases complejas (son lo que más detenidamente se muestra) y los hechos, las acciones, no:

Y mamá, a no ser que con «tarde» hubiera querido decir a primeras horas de la noche, tampoco tardaría mucho en llegar. Gretchen dejó a la abuela con su mimoso nieto, fue a sentarse al cuarto de estar y encendió la televisión. (HF, 138)

203

- En este ejemplo observamos un evidente contraste entre las dos mitades de la frase: en la primera, se transmite rapidez acumulando acciones mediante una serie de oraciones muy breves separadas por coma; en la segunda mitad, el abatimiento del personaje se expresa con una oración compuesta subordinada, en la que se remansa la rapidez anterior:

*Al descubrir que estaba prisionero, me invadió una especie de locura. **Subí y bajé la escalera precipitadamente, intenté abrir todas las puertas y me asomé a todas las ventanas que encontré;** pero al cabo de un rato la convicción de que era impotente dominó al resto de mis sentimientos. (DR, 35)*

1.2.5.3 Selección del léxico para conseguir un determinado efecto

204

- Tono épico:

*En el ejercicio de su misión, Yisshaq **no temía** tanto la **bala mortal** que pudiera alcanzarle en uno de los frecuentes **tiroteos** que su equipo se veía forzado a mantener con las patrullas de vigilancia como **ser detenido**. Lo que verdaderamente le aterraba era la posibilidad de verse expulsado del territorio por las autoridades británicas. **Aceptaba el riesgo como la más terrible ofrenda que podía ofrecer por la libertad de Herez Israel y el fin de la Diáspora.** (EN 21)*

205

- Sufrimientos de la posguerra:

*Durante los últimos años del Mandato, finalizada ya la Segunda Guerra Mundial, la situación se hizo más y más **dramática**. Sólo llegaban niños y ancianos **aterrorizados** y*

hambrientos, fantasmales supervivientes de un sistemático **exterminio** del que habían escapado no sin pagar un elevado precio de **horror** y **sufrimiento**. (EN, 22)

206

- Optimismo :

Llegó a continuación la oleada **alegre** de los que regresaban a la **tierra libre** después de la Proclamación del Estado de Israel. Ya no venían empujados por la persecución sino **alentados** por la **esperanza**.

Las solicitudes de admisión llegaban a centenares a la oficina del Comité de Recepción desde **todos los rincones del mundo**. Los puertos **se engalanaban** para recibir los barcos del Aliot y el **naciente** Estado se **enriquecía** con nuevos ciudadanos. Llegaban intelectuales, mecánicos, ingenieros, agricultores, profesionales de todas clases. El kibutz **ensanchó sus tierras de cultivo** con el trabajo de tantos **brazos fuertes** como venían a **sumarse** a la tarea. (EN, 23)

207

- En esta descripción no hay aspectos negativos; cualquier aspecto aparentemente negativo, se matiza. Todo ello expresa la visión optimista del protagonista que cree haber llegado al lugar durante mucho tiempo anhelado.

He visitado las guarderías y las habitaciones donde duermen los niños agrupados de cuatro en cuatro desde su nacimiento. Por lo que he entendido, parece ser que esos cuatro permanecen juntos hasta llegar a la escuela secundaria, lo que crea entre ellos unos lazos especiales de **fraternidad**, basada no ya en la sangre, sino en **el ideal** del colectivismo del kibutz. **No quiere decir esto que pierdan a sus padres. Nada de eso.** Al terminar su jornada, los padres que lo desean van a visitar a sus hijos a la guardería y hasta pueden llevárselos a su apartamento y mantenerlos en su compañía durante tres o cuatro horas.

...Se está construyendo también un edificio destinado a fábrica de conservas de frutas y vegetales para obtener la **máxima productividad**, en vista del **progresivo rendimiento de las cosechas**.

...Y todo ello, campos y dependencias, está poblado y **animado** por un variopinto **grupo humano laborioso, atareado**, que **aporta su trabajo** dentro de una **organización cuidadosamente estudiada...**

...**Ninguna fuente de producción permanece baldía.** El trabajo de los jóvenes estudiantes y hasta el de los niños **se integra en el esfuerzo común** con unas escalas progresivas de horas de enseñanza y trabajo agrícola que se gradúan en proporción a la edad del escolar. **Me parece bien.** En otras partes, al niño se le está tratando como si fuera un objeto de lujo inútil y frágil...

...En resumen, el kibutz es una gran colmena donde la abeja reina ha sido destronada y sustituida por la **autoridad de todos los miembros**, representada por la Asamblea General.

*Me parece -estoy casi seguro- haber encontrado **el sitio donde pueden hacerse realidad todos mis sueños de futuro, donde poder vivir de espaldas a la sociedad de consumo, en un ambiente de solidaridad y justicia, donde cada uno rinde según su capacidad y recibe según sus necesidades, de modo que la ambición personal muera y el dinero deje de circular. Estoy contento.** (EN, 32-33)*

208

- En CH (172-177) la selección del léxico ayuda a configurar en el lector una determinada ambientación:

*iglesia
oscuridad de la noche
losa sepulcral
lápida
tumba
presidio
enormes candelabros de forja
restos mortales
tenebroso tramo de escaleras
dimensiones... casi claustrofóbicas
humedad,
pestilencia,
ratas de respetable tamaño
angosta
barrotes encarcelados
vislumbrar
polvorín
medianoche
pasadizo
trampa faraónica
laberinto
los intestinos se me anudaron
profanar una tumba
presidio
nos excomulgarán
murió
perdedor
sobrecogidos
inquietud
minando el espíritu
insensatez
susurró
desazón infinita
perdido
grité
pánico
¡jamás saldremos de aquí!
laberinto
miradas huidizas
corazón lanzado a galope tendido
matarnos de un infarto*

conjeturas
poca convicción
linternas

209

- La utilización del adjetivo matiza continuamente la información:

*Avanzar es **difícil**. Se apretuja en la calle una muchedumbre **abigarrada** compuesta de turistas **ociosos**, compradores **entregados** al regateo, vendedores **ambulantes**, chiquillos **juguetones**, peatones **apresurados**. (EN 41)*

210

- Serie de diez sustantivos, que condensa la realidad del bazar y refleja su mezcla.

Y todo, joyas, sangre, sedas, pan, higos, cristal, hierbas, cobre, naranjas y basura, en inmediata vecindad, en increíble confusión. Es en Oriente donde estalla la vida. (EN 43)

1.2.5.4 Estados de alteración del ánimo

Ya vimos que en situaciones de ese tipo se usaba el monólogo interior; además de ello, son la interrogación y la exclamación los recursos más directos para expresar alteraciones del estado de ánimo de los personajes.

211

- La interrogación expresa el estado de confusión del personaje:

¿Qué haré? ¿Qué puedo hacer? ¿Cómo escapar de esta espantosa esclavitud de noche, tinieblas y terrores? (DR, 54)

212

- Las exclamaciones, los verbos que designan las acciones y el alargamiento de la última palabra describen la exaltación de ánimo del protagonista; los personajes que le acompañan reaccionan ante sus gritos:

--¡Sí, lo haré! -grité, golpeando la mesa con el puño-. Le meteré cien tiros a ese hijoputaaa!

Cidraque, azoradísimo, lanzó un par de miradas a nuestro alrededor. Afortunadamente, el local se encontraba vacío. Sólo el camarero carraspeó levemente e intercambió con Cidraque un gesto lleno de compasión. (CH, 163)

1.2.5.5 Aumento de la intriga

213

- Mediante la colocación de determinados sintagmas que confieren un ritmo a la narración:

*Calculé que estaba a unos **doscientos metros** del final del túnel, allí de donde partía el primero de los nueve tramos de escaleras, camino de la galería superior.*

*En mis buenos tiempos de atleta podía correr los **doscientos metros** lisos en **veintiocho segundos**. ¿En cuánto tiempo sería capaz de hacerlo ahora? Y en todo caso, ¿sería*

suficiente para escapar de aquel infierno de agua salada que se precipitaba desde el fondo del mar?

Había recorrido la mitad del camino. **Cien metros. Quince segundos.** Pensé: «No lo conseguirás. Vas a morir aquí, en Chafarinas, en el último rincón del mundo, víctima de tu propia estupidez».

Las escaleras estaban a tan sólo **cincuenta metros.** Pero para entonces habrían entrado ya en el túnel más de medio millón de litros. El agujero en la bóveda había aumentado de tamaño. El agua se precipitaba a una velocidad espeluznante y con una fuerza sobrecogedora.

¡Diez metros tan sólo! Pero el agua me llegaba ya a la rodilla. Con un último esfuerzo, con el costado taladrado por el dolor, con los pulmones ardientes y el corazón... (CH, 197)

214

- Mediante la inserción de elementos correlativos:

Fuimos descendiendo los cuatro en silencio hasta una profundidad escalofriante. Pequeños descansillos servían de enlace a los tramos de treinta escalones que se sucedían en direcciones opuestas. **Uno... dos...** La atmósfera, aparentemente, se iba enrareciendo a cada paso y a cada paso nos daba la sensación de que resultaba más dificultoso llenar los pulmones. La humedad aumentaba con la profundidad, empapando literalmente el suelo y las paredes y haciendo de cada escalón un riesgo. **Cuatro... cinco...** Pronto el ruido de nuestras pisadas se vio acompañado, y aun oscurecido, por el de nuestros jadeos. Y si a poco de iniciado el descenso podíamos tener la sensación de que estábamos llevando a cabo la bajada a los infiernos, al cabo de un rato ya no teníamos la menor duda de ello. **Siete... ocho...** (CH, 177)

215

- Mediante la enumeración de una serie, intercalando sus elementos en el relato:

Ahora volví a sentir el dolor del costado. Arriba. Vamos. **Primer tramo.** Más deprisa. ¡Más deprisa! No, mejor coger un ritmo, uno, dos, uno, dos... **Segundo tramo.** Bueno. ¿Cuánto tiempo llevo? ¡Arriba, arriba! **Tercero.** Uno, dos, Uno, dos... **¡Cuarto!** Llevo un buen promedio, pero ya no puedo ni con mi alma. He de bajar el ritmo. **Quinto.** Esto está hecho, pero me falta el aire. Calma, calma. ¡Calma! Cuento con unos segundos. Los que tarde el agua en ascender por las escaleras... (CH, 198)

216

- Se demora la presentación de un foco de atención, en este caso de un escrito, lo que crea expectación en torno a él:

Acto seguido, el recién llegado le alargó un papel al mismo tiempo que se sentaba sobre el canto de la mesa del brigada.

--Acabo de recibir este cable. Es para el capitán Contreras, pero yo, desde luego, no me atrevo a entregárselo.

El oficinista leyó el papel y lanzó un largo silbido. Inmediatamente, Cidraque, que se había puesto alerta en cuanto escuchó el nombre de Contreras, se lo arrebató. Lo leyó en un suspiro. Quedó serio, muy serio, y me lanzó acto seguido una mirada desconcertante.

--¿Qué ocurre? -pregunté.

León fue a contestarme, pero Cidraque le cortó con un gesto.

--Siéntate, anda -me aconsejó.

--Pero ¿qué pasa? ¿A qué viene tanto misterio? Vamos, dame ese papel...

--Se trata de... la mujer de Contreras.

--¿Elisa? ¿Le ha ocurrido algo? ¡Le ha ocurrido algo! ¿Qué ha pasado?

--León, Edo y Bereci nos miraron con estupor. A mí sobre todo.

--Según dice aquí, ha... muerto. La han encontrado esta mañana en su propia casa. Al parecer... la han asesinado. (CH, 161)

217

- Se anticipan los hechos para aumentar la expectación del lector:

No sé cómo logré darme cuenta. Supongo que fue una intuición. El sonido, los reflejos que la luz de la luna me enviaba... Lo cierto es que presentí el peligro abalanzándose sobre mí desde la oscuridad. Supe que la embarcación, convertida ahora en un bólido sin control, se me echaba encima. Lo supe. Corrí tan aprisa como pude, sin pensármelo dos veces, y eso me salvó.

La fueraborda alcanzó la orilla de la isla a más de ciento treinta kilómetros por hora. Tomó impulso sobre la rampa que formaba la corta playa e inició un vuelo de casi cuarenta metros de longitud hasta ir a estrellarse contra la falda de la colina, justo encima de donde yo me encontraba hacía unos segundos. Tras el terrorífico impacto y el inmediato estallido de los tanques de gasolina, no quedó de la lancha trozo mayor de tres palmos. (CH, 186)

*** EJERCICIO 16::**

Piensa ahora en situaciones de tu novela en las que convenga utilizar las estrategias que acabamos de ver.

Haz un repaso, secuencia a secuencia, e indica en cada una de ellas qué estrategias podrías utilizar.

*** EJERCICIO 17::**

Escribe ahora tres textos, que puedas luego insertar en tu novela, en los que se utilice determinada estrategia; por ejemplo:

- texto en que se transmita rapidez.
- texto en que se transmita lentitud.

- texto con una selección léxica para un objetivo determinado.

*** EJERCICIO 18:**

Podemos decir que en este momento ya has planificado de un modo suficiente tu novela como para desarrollarla por completo (¡ya era hora!).

No dudes, durante el proceso de composición, repasar esta primera parte de los materiales y servirte de los textos que en ella se ofrecen como útil referencia.

De modo que ¡ánimo! y ¡adelante!

2 SEGUNDA PARTE : BANCO DE RECURSOS

En el Banco de Recursos disponemos de material, tanto teórico como práctico, para mejorar aquellos aspectos de tu propia expresión escrita que lo necesiten.

Al ritmo que precises, o indique tu profesor, debes consultarlo para ejercitar esas habilidades en las que necesitas progresar.

2.1 Ortografía: algunos aspectos que conviene tener en cuenta

A continuación te ofrecemos información acerca de aquellos aspectos ortográficos en los que, según nuestra experiencia, fallan más los jóvenes.

2.1.1 Acentuación

2.1.1.1 Agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas

Cada palabra tiene una sílaba que es pronunciada con mayor grado de fuerza. Esta es la llamada **sílaba tónica**. Según la sílaba tónica esté situada, las palabras pueden ser:

- **agudas** : son aquellas cuya sílaba tónica es la última. Ej.- co-ci-na-rás, cla-vel, bu-zón.

Todas las palabras tienen acento. En unos casos se escribe y en otros, no.

En las palabras agudas se escribe el acento siempre que acaben en vocal, en **-n** o en **-s**. Ej.- so-fá, co-gí, bam-bú, com-pás.

- **llanas** : son aquellas cuya sílaba tónica es la penúltima. Ej.- me-si-ta, ni-ño.

Llevan acento gráfico cuando la palabra termina en consonante que no sea **-n**, ni **-s**. Ej.- Men-gí-bar, fér-til.

- **esdrújulas** : son aquellas cuya sílaba tónica es la antepenúltima. Ej.- Má-la-ga, cán-ta-ro, plá-ta-no.

Todas las palabras esdrújulas llevan acento gráfico.

- **sobresdrújulas** : son aquellas cuya sílaba tónica es anterior a la antepenúltima. Ej.- vén-de-me-la, es-crí-ba-me-lo.

Todas las palabras sobresdrújulas llevan acento gráfico.

2.1.1.2 Localización de la sílaba tónica

Para acentuar gráficamente es, pues, imprescindible localizar bien la sílaba tónica de cada palabra. Es simplemente una cuestión de oído, aunque para algunas personas resulta especialmente difícil.

2.1.1.3 Acentuación de algunas palabras homónimas

Hay palabras que, según lleven o no acento gráfico, realizan uno u otro oficio gramatical:

- **aun**: no se acentúa cuando equivale a *hasta, también, incluso, ...*

- **aún** : se acentúa cuando puede reemplazarse por *todavía*.

Ej.- Lo saben aun los más despistados. No ha venido aún.

- **de** : no se acentúa cuando es preposición propia.

- **dé** : se acentúa cuando es forma del verbo *dar*.

Ej.- Viene de Jaén. Dile que se lo dé.

- **este, ese, aquel** : no se acentúan cuando son adjetivos demostrativos.
- **éste, ése, aquél** : se acentúan cuando son pronombres demostrativos.
Ej.- Este amigo me dio la pluma. Dijo éste que no quería ir con ésta. Ese niño no quiso esa bicicleta. Vinieron a casa ése y ésa. Aquel perro mordió a aquella niña. Aquél y aquélla no pueden venir con nosotros.
Las mismas reglas se aplicarán para los plurales.
Esto, eso y aquello no se acentúan, ya que no admiten confusión, pues sólo son pronombres.
- **mas** : no se acentúa cuando es conjunción y significa *pero*.
- **más** : se acentúa cuando es adverbio de cantidad.
Ej.- Te lo daré, mas antes debes venir a mi casa. Quiero más caramelos.
- **mi** : no se acentúa cuando es adjetivo posesivo.
- **mí** : se acentúa cuando es pronombre personal.
Ej.- Le di mi reloj. Me lo dio para mí.
- **se** : no se acentúa cuando es pronombre.
- **sé** : se acentúa cuando es una forma del verbo *ser* o del verbo *saber*.
Ej.- Antonio se acercó a mí. Sé bueno. Yo sé que tú vendrás.
- **te** : no se acentúa cuando es pronombre.
- **té** : se acentúa cuando es nombre.
Ej.- Te vendré a buscar. Tomamos el té con mis tíos.
- **si** : no se acentúa cuando es conjunción.
- **sí** : se acentúa cuando es pronombre personal o adverbio de afirmación.
Ej.- Te lo daré si me cantas una canción. Dijo que sí vendría.
- **solo** : no se acentúa cuando es adjetivo o nombre.
- **sólo** : se acentúa cuando es adverbio.
Ej.- Lo hizo él solo. Sólo quiero que vengas.
- **tu** : no se acentúa cuando es adjetivo posesivo.
- **tú** : se acentúa cuando es pronombre personal.
Ej.- Toma tu libro. Tú eres mi amigo.
- **que, cual, quien, cuyo, donde, cuando, cuanto, como, ...**: sólo se acentúan cuando sirven para preguntar, exclamar o dudar. En estos casos se pronuncian con énfasis, es decir, con mayor fuerza de voz.
Las oraciones interrogativas pueden ser indirectas. Por tanto, aunque no veamos los signos de interrogación, las palabras de las que estamos tratando se pronunciarán con énfasis y llevarán acento gráfico.
Ej.- Quiero que vengas. El hombre que vino ayer. Cuando vengas te lo diré. Vete donde te he dicho. ¿Qué quieres?. ¿Quién lo dijo?. ¡Cuánto sufrimos!. ¿Cómo era?. No sé dónde estaba. Pregúntale

cuánto vale. Dime cuándo volverás. ¿Cuando llegue, dices?. ¿Quieres que vayamos?.

2.1.1.4 Acentuación de palabras compuestas

- El vocablo simple que forma parte, como primer elemento, de uno compuesto, no llevará el acento ortográfico que como simple le correspondería. Se escribirá: decimoséptimo, decimoprimer, tiovivo, baloncesto, etc.

Se exceptúan los adverbios finalizados en **mente**, que conservarán en el adjetivo el acento gráfico que le pertenezca como simple.

Ej.- dó-cil-men-te, co-mún-men-te, sim-ple-men-te.

- En los compuestos de dos o más adjetivos unidos con guión, cada componente mantendrá su acentuación, tanto prosódica como ortográfica.

Ej.- estudio gramático-crítico-histórico.

- Las formas verbales que llevan acento ortográfico, lo conservarán, aun cuando aumenten su terminación con pronombre enclítico.

Ej.- es-cri-bió-me, ro-gué-le.

- También se acentuarán gráficamente, conforme a las reglas generales, las que se convierten en esdrújulas o sobresdrújulas por añadirle enclíticos.

Ej.- á-ta-los, có-me-lo, pí-de-se-lo.

2.1.1.5 Acentuación de diptongos, triptongos e hiatos

- **diptongo** : es la reunión de dos vocales en una sola sílaba. Para que haya diptongo, ha de haber una vocal débil (*i, u,*) y una fuerte (*a, e, o,*) o dos débiles.

Ej.- mie-do, bes-tia, co-lum-pio, cua-dra, sue-lo, li-rio, ciu-dad, ha-béis.

- **triptongo** : es la reunión de tres vocales en una misma sílaba. Para que haya triptongo, ha de haber una vocal fuerte (*a, e, o*) entre dos débiles (*i, u*).

Ej.- a-ve-ri-guáis, con-fiéis.

- **hiatos** : cuando carga el acento en una vocal débil, tanto el diptongo como el triptongo se deshacen.

Ej.- le-í, dú-o, Ma-rí-a, ha-cí-a; es-ta-rí-ais, can-ta- rí-ais.

La combinación **ui** a los efectos de acentuación se considera como diptongo y únicamente se acentúa gráficamente, en su segunda vocal, cuando expresamente lo prescribe alguna de las reglas fundamentales de la acentuación. Por consiguiente, llevará acento ortográfico **cuídate**, como esdrújula, y **sustituí**, como aguda finalizada en vocal; pero no se pondrán acentos en voces llanas como **huida**, **fluido**, **jesuita**, etc., ni en los infinitivos terminados en **uir**, que seguirán escribiéndose sin acentuar: **huir**, **derruir**, **contribuir**, **construir**.

2.1.1.6 Acentuación de monosílabos

Las palabras que tienen una sola sílaba no se acentúan; a no ser que sean homónimas, en cuyo caso se acentuarán, o no, dependiendo de su función.

Ej.- dio, vio, ti, di, sol, no, es, fue, fui, fe, vi, ...

Sin embargo, cuando con ellos se formen palabras esdrújulas por la adición de enclíticos, deberán acentuarse.

Ej.- dió-se-les, vió-se-les, fué-se-les.

2.1.2 **Porque, el porqué, por que, por qué**

- **porque** : se escribe así cuando es conjunción causal.
Ej.- Voy porque me gusta.
- **el porqué** : funciona como sustantivo y equivale a la palabra "motivo" y a sus sinónimos (causa, razón,...).
Ej.- El porqué de tu visita ya lo sé.
- **por que** : en este caso "por" es una preposición y "que" un pronombre relativo, que equivale a el cual, la cual, los cuales, o las cuales. Este es un uso culto.
Ej.- Ignoro las razones por que viniste = ignoro las razones por las que viniste.
- **por qué** : se utiliza para preguntar, tanto en interrogativas directas, como indirectas.
Ej.- ¿Por qué no me sonríes?. No sé por qué no me sonríes.

2.1.3 **Acerca de los signos de puntuación**

Para el uso de los signos de puntuación no existe el mismo acuerdo que para otros aspectos ortográficos. A poco que un usuario de la lengua escrita compare textos de diversos autores reconocidos, o incluso escritos de un mismo autor, difícilmente concluiría normas de aplicación claras acerca del uso de los signos de puntuación: observaría que por evidentes motivos expresivos unas veces y por pura elección personal, otras, el uso de la coma, el punto, los dos puntos, ... mantiene en cada caso características dispares. Dicho de otro modo: existe una gran arbitrariedad en el uso de los signos de puntuación.

A este respecto, pues, consideramos que lo más conveniente es que uses los signos de puntuación de un modo respetuoso con las reglas sintácticas, que rigen el orden en la construcción de las oraciones, para que en ningún caso el texto pueda propiciar error alguno de comprensión.

Y, por supuesto, cuando lo consideréis necesario, utilizad los signos de puntuación en función de las características expresivas de vuestros textos.

Tened claro lo que queréis decir, y luego consruidlo del modo más eficaz posible.

2.1.4 **La coma**

2.1.4.1 **Para separar una serie de sintagmas u oraciones**

218

Avanzar es difícil. Se apretuja en la calle una muchedumbre abigarrada compuesta de turistas ociosos, compradores entregados al regateo, vendedores ambulantes, chiquillos juguetones, peatones apresurados. (EN 41)

219

Allí saluda a todos por su nombre, bromea con uno, pregunta por el otro, se desliza ante los camareros cargados sin rozar las bandejas, evita al cocinero jefe, llega a los fogones,

levanta tapaderas, elige el menú, se hace servir cuatro platos llenos hasta el borde, busca un rincón reservado y se acomoda. (EN 37)

2.1.4.2 Para separar una oración principal de otra subordinada

220

Mientras serpenteábamos por la interminable carretera y el sol se hundía cada vez más a nuestra espalda, empezaron a envolvernos las sombras de la noche, acentuadas por el hecho de que en la cumbre nevada de las montañas se demoraba el crepúsculo, que parecía difundir un brillo de un rosa delicado y frío. (DR, 16)

221

Al subir al coche, el cochero aún no había ocupado el pescante. (DR,14)

222

Después de asearme apresuradamente, me dirigí a la otra habitación. (DR, 26)

2.1.4.3 En el vocativo

Dentro de las funciones que los sintagmas realizan en una oración, se encuentra la función de vocativo. Una palabra (o palabras) funciona como vocativo cuando se utiliza para llamar la atención de alguien o de algo

Ej.- Préstame el bolígrafo, Alberto.

En este ejemplo estamos llamando la atención de Alberto, es decir, el sintagma **Alberto** cumple la función de vocativo.

El vocativo siempre **va entre comas**. Puede ir en cualquier lugar de la oración. De tal modo que llevará una coma delante y otra detrás sólo en el caso de que vaya en el interior de la oración, porque, como ocurre en el anterior ejemplo, si va al final sólo lleva una coma.

El vocativo no tiene por qué ser obligatoriamente referido a persona. Puede ser también un adjetivo o un sustantivo con el que nos referimos a ella.

Ej.- Mira, niño, me tienes hartito.

Además, también puede hablársele a una cosa, a un animal, una planta, a alguien o algo inexistente; incluso podemos hablarnos a nosotros mismos.

Pues bien, cada vez que, mientras nos dirigimos a quien hablamos, lo nombramos, estamos utilizando un sintagma con valor de vocativo.

Ej.- Vale, tío.

223

*-¿Tiene que irse? Oh, **joven Herr**, ¿tiene que irse?*(DR, 12)

2.1.4.4 En aposición

224

*Su rostro era fuerte, **muy fuerte**, aquilino.* (DR, 27)

2.1.4.5 Cuando se altera el orden lógico de la frase

225

La enviaré, **naturalmente**, ya que la ha escrito usted.
(DR, 51)

226

La expresión de su cara era de una cierta inseguridad, y, **con el bigote**, había empezado a liarse signos de interrogación.
(HF, 139)

2.1.5 El punto

2.1.5.1 Para separar las ideas-partes de un párrafo

227

Bienvenido a los Cárpatos. Le espero con impaciencia. Duerma bien esta noche. La diligencia partirá mañana a las tres hacia Bukovina. En ella hay un asiento resservado para usted. En el desfiladero del Borgo le esperará un carruaje que lo traerá hasta aquí. Confío en que haya tenido un feliz viaje desde Londres, y que disfrute de su estancia en mi hermosa tierra. (DR, 12)

2.1.5.2 Para resaltar una parte del escrito con intención expresiva

228

Ya cerca de la frontera tuvieron la mala fortuna de ser sorprendidos por una patrulla de vigilancia y cercados en un desfiladero del que sólo pudo zafarse Yishaq, gracias a la agilidad y resistencia de sus piernas. **Una lástima.** (EN 22)

229

Faltando apenas cinco minutos para la salida, vimos llegar también a Contreras. **Solo.** (CH, 151)

230

Me pareció que Cidraque dudaba un momento, pero cuando contestó lo hizo con total decisión. **Con ganas.** (CH, 167)

231

Y, cuando, al fin recobré el conocimiento, me sentí solo. **Abandonado.** (CH, 187)

2.1.5.3 Como aclaración

232

Se encogió de hombros, al fin, aceptando su suerte. **Su mala suerte.** (CH, 177)

2.1.5.4 En vez de...

En estos ejemplos se evidencia la arbitrariedad dominante en el uso de los signos de puntuación.

233

- En vez de conjunción copulativa:

Los hombres a la izquierda. Las mujeres a la derecha.
(EN, 46)

234

- En este ejemplo los puntos podían haber sido cambiados por otros signos gráficos o por nexos:

Bien sé que, si me moviera y hablara en su ciudad de Londres, nadie dejaría de reconocerme como extranjero. Eso no es suficiente para mí. Aquí soy noble. Soy boyardo; las gentes sencillas me conocen, y soy el amo. Pero un extranjero en tierra extraña no es nadie. Los hombres no le conocen, y no conocer es no estimar.(DR, 29)

235

- En vez de dos puntos; o de una construcción con subordinada sustantiva:

Ya lo habrás notado. Estas últimas frases no son más, por muy pedante que yo sea. (EN, 14)

236

- En vez de *porque*:

Pero no te preocupes. Continuamente están llegando furgonetas al almacén para descargar.(EN, 16)

237

- En vez de la coma:

Hermanados por la desgracia, judíos y gitanos habían recorrido en su huida tierras y mares. Pero en Palestina debían separarse.(EN 22)

2.1.6 Punto y coma

2.1.6.1 Para separar elementos de una serie

238

Le contó a papá que tenía a dos hijos muy enfermos: la una estaba en casa sin que nadie le cuidase y demasiado enferma para levantarse a duras penas a coger el teléfono; el otro se encontraba a su lado, en secretaría, respirando agónicamente. (HF, 125)

239

Este estado de excitación continuó durante cierto tiempo; y finalmente vimos ante nosotros el desfiladero, que se abría en el extremo oriental.(DR, 18)

240

No obstante, en el momento en que traspasé el umbral, avanzó impulsivamente; extendí la mano y tomé la mía con una fuerza que me hizo estremecer. (DR, 25)

241

Su rostro era fuerte, muy fuerte, aquilino, con el puente de la delgada nariz muy alto, y los orificios nasales arqueados de una forma muy peculiar; la frente amplia y abombada, y el pelo escaso entorno a las sienes, aunque abundante en el resto de la cabeza. Las cejas eran pobladas... (DR, 27)

242

En la primera, el 12 de junio; en la segunda, el 19 de junio y en la tercera, el 29 de junio. (DR, 50)

2.1.6.2 Para completar el significado de lo anterior

243

Los odiaba. Era culpa suya que Bob estuviera muerto; era culpa suya que Johnny estuviera muriéndose.(RE, 126)

244

Volvió a mirarme; tal como miraba podría haber tenido diez años más de los que tenía. (RE, 128)

245

Pero Dally y Tim Shepard siempre habían sido colegas; no importaba que se dieran de leches, eran dos de la misma especie, y ambos lo sabían. (RE, 135)

246

Darry y Sodapop también salían en las fotos; Jerry Wood me dijo que si Darry y Sodapop no fueran tan apuestos, no les habrían hecho tantas. (RE, 111)

247

Los periodistas se le quedaron mirando con admiración; ya te dije que parece una estrella de cine y tiene una especie de aura. (RE, 112)

248

Soda debía haberme quitado los zapatos y la camisa; sólo tenía puestos los vaqueros. (RE, 115)

249

Me gusta el viejo Two-Bit; es un colega ideal.(RE, 117)

250

Había otra columna sobre Darry y Soda y yo: de cómo Darry trabajaba en dos curros y era bueno en los dos, y de sus récords fuera de serie en el Instituto; mencionaba que Sodapop dejó de estudiar para que pudiéramos seguir juntos, y que yo iba de maravilla en el Instituto y que quizás, en el futuro, podría llegar a ser una estrella del atletismo. (RE, 119)

251

Solemos llamar a Darry «Supermán» o «Músculos» de vez en cuando, pero una vez Steve cometió el error de referirse a él diciendo «todo fuerza pero nada de coco», y a poco le rompe la mandíbula; Darry nunca ha superado eso de no ir a la Universidad. (RE, 120)

252

A Soda y a Darry les daba casi tanto miedo como mí; noche tras noche, durante semanas interminables, tenía este sueño y me despertaba bañado en sudor frío y chillando. (RE, 121)

253

Estoy sumido en un mar de dudas. Dudo; tengo temores; pienso cosas extrañas que no me atrevo a confesar ni a mi propia alma. ¡Que Dios me proteja, aunque sólo sea por mis seres queridos! (DR, 28)

254

Cuando hube terminado, busqué una campana para hacer saber a los criados que había acabado; pero no la encontré. (DR, 28)

255

Los libros eran de la índole más diversa: historia, geografía, política, economía política, botánica, geología, derecho; todos ellos relativos a Inglaterra y a la vida y costumbres inglesas. (DR, 29)

256

--Soy Drácula; y le doy la bienvenida a mi casa, señor Harker. Entre; el aire de la noche es frío, y necesitará comer y descansar. (DR, 25)

257

Cuando esté listo, entre en la otra habitación; su cena ya está servida. (DR, 26)

258

Le entregué la carta lacrada que me había confiado el señor Hawkins. La abrió y la leyó con grave expresión; a

continuación, y con una sonrisa encantadora, me la tendió para que la leyese yo. (DR, 26)

259

Yo no comprendía la razón, por que había cesado el aullar de los lobos; pero entonces apareció la luna deslizándose entre las nubes negras, tras la cresta dentada de una roca cubierta de pinos, y a su luz vi que nos rodeaba un anillo de lobos, de dientes blancos y lenguas rojas y colgantes, de miembros nervudos y cuerpos peludos. (DR, 22)

260

Mientras avanzábamos veloces, el tiempo parecía interminable; las tinieblas eran casi absolutas, ya que las nubes oscurecían la luna al desplazarse. (DR, 22)

261

A cada momento esperaba ver el destello de unos faros entre la negrura; pero todo estaba oscuro. (DR. 18)

262

A continuación bajé por un lado del coche, , pues la calesa se encontraba pegada a su costado, ayudado por el conductor, que me sujetó con mano de acero; su fuerza debía ser prodigiosa.(DR, 19)

263

Más adelante, y como sentía curiosidad por saber cuánto tiempo había transcurrido, encendí una cerilla y miré mi reloj a la luz de la llama; faltaban unos minutos para la medianoche.. (DR, 20)

264

El carruaje marchaba a buen paso en línea recta; giramos y nos internamos en otra carretera igualmente recta. (DR, 20)

265

Pronto nos vimos rodeados de árboles, que en algunos puntos se abovedaban de tal modo que era como atravesar un túnel; y una vez más nos escoltaron audazmente grandes rocas que se erguían ceñudas a ambos lados del camino. (DR, 21)

266

Gretchen asintió con un movimiento de cabeza y trató de decir algo, pero la abuela la agarró de repente por el cuello con ambas manos; Gretchen tuvo por un momento la absurda impresión de que la abuela quería estrangularla. (HF, 135-136)

2.1.7 Los dos puntos

2.1.7.1 Carácter explicativo

267

Hasta entonces había observado la parte superior de sus manos, apoyadas en las rodillas, junto al fuego, y me habían parecido blancas y finas; pero al verlas de cerca, no pude evitar observar que eran toscas: anchas, con dedos cuadrados. (DR, 27)

268

--Escúchelos: los hijos de la noche. ¡Qué música hacen! (DR, 27)

269

No había absolutamente nada en la habitación: ni libros, ni periódicos, ni siquiera recado de escribir. (DR, 28)

270

Los libros eran de la índole más diversa: historia, geografía, política, economía política, botánica, geología, derecho; todos ellos relativos a Inglaterra y a la vida y costumbres inglesas. (DR, 29)

271

¡Entonces, éste es su nuevo y malvado plan: hacer creer a otros que me han visto, de modo que pueda, a la vez, a la vez, dejar pruebas de que he estado en los pueblos y aldeas echando mis cartas al correo, y que cualquier tropelía que él cometa me la atribuyan a mí las gentes del lugar! (DR, 53)

272

Sentí que luchaba por entregarme a la llamada de mis instintos; más que eso: era mi propia alma la que luchaba, y mis sentimientos apenas despiertos se afanaban por responder a aquella llamada. ¡Me estaban hipnotizando! (DR, 53)

273

Y te lo advierto: emprendes un camino que no se sabe adónde te puede llevar. (EN, 9)

274

En el tablón de anuncios de la Universidad encontré las primeras ofertas: para recoger avellanas o patatas o sembrar lentejas. Trabajos ocasionales de tres o cuatro días, con alojamiento y viaje en camión incluido, bueno para emigrantes de color sin permiso de residencia. (EN 11)

275

En el centro se encuentran los pabellones de uso colectivo, todos de una sola planta y con aire acondicionado: el comedor, la administración, el salón de asambleas, locales de recreo, la biblioteca y las escuelas. (EN, 31)

276

Al cabo de cierto tiempo, Joaquín consulta el reloj: ocho minutos.(EN, 48)

277

Quiero reducir a escombros a ese malnacido: su carrera, su vida, sus negocios... Todo lo que tenga que ver con él. (CH, 163)

278

Ya entiendo: no podían aprovisionarse de droga como antes y eso fue lo que provocó la escasez de heroína que se sufría en Melilla últimamente. (CH, 167)

279

Le contó a papá que tenía a dos hijos muy enfermos: la una estaba en casa sin que nadie le cuidase y demasiado enferma para levantarse a duras penas a coger el teléfono; el otro se encontraba a su lado, en secretaría, respirando agónicamente. (HF, 125)

280

Debia tener demasiado sueño para desnudarse él: estaba tumbado a mi lado completamente vestido (RE, 115)

281

Había otra columna sobre Darry y Soda y yo: de cómo Darry trabajaba en dos curros y era bueno en los dos, y de sus récords fuera de serie en el Instituto. (RE, 119)

282

El médico dijo que tenía demasiada imaginación,, y que eso tenía una cura bien sencilla: estudiar más, leer más, dibujar más y jugar más al fútbol. (RE, 121)

283

Darry había preparado la cena: pollo asado con patatas y maíz. (RE, 142)

284

Sabía que la pandilla de Shepard estaba acostumbrada a pelear con cualquier cosa contundente: cadenas de bicicleta, facas, botellas rotas, trozos de tubería, bates de béisbol y, a veces, incluso pipas. (RE, 151)

285

Parecían todos cortados por el mismo patrón: limpios y afeitados, con cortes de pelos a lo Beatle, con camisas de rayas o de cuadros y chaquetas rojo claro o marrón o anoraks de algodón. (RE, 152)

286

--Dejemos las reglas bien claras: nada excepto nuestros puños, y el primero que eche a correr pierde. (RE, 153)

287

Por todas partes había masas desconcertantes de frutales en flor: manzanos ciruelos, perales, cerezos; y a medida que avanzábamos veía sembrada de pétalos caídos la hierba verde bajo los árboles. (DR, 15)

288

Se erguían a derecha e izquierda, con el sol de la tarde que caía de plano sobre ellas y subrayaba los magníficos colores de una gama maravillosa: azul oscuro y púrpura en las sombras de las cumbres, verde y marrón allí donde se mezclaban hierba y roca, y una infinita perspectiva de rocas dentadas y riscos afilados hasta perderse en la lejanía, donde se alzaban, grandiosos, los picos nevados. (DR, 16)

289

Los acarició y los tranquilizó y les susurró algo en las orejas, como he oído decir que hacen los domadores de caballos, con resultados extraordinarios: con las caricias se apaciguaron, aunque siguieron temblando (DR, 20-21)

290

En otra ocasión se produjo un extraño efecto óptico: al interponerse aquel hombre entre la llama y yo, no la tapó, y seguí viendo su fantasmal resplandor. (DR, 21)

2.1.7.2 Carácter introductorio

291

*Hänschen bufó:
--¡Estás chiflada! -y se dio la media vuelta con la intención de volver al cuarto de los niños. (HF, 127)*

292

Luego uno dijo: «Te asaltaríamos de buena gana, vaya que sí, pero como estás tan pelado como nosotros suponemos que no tienes nada que merezca la pena.» Yo le dije: «Tío, eso es cierto», y seguí mi camino. Moraleja: ¿qué es lo mejor que se puede ser cuando uno tiene que vérselas con una panda de marginados sociales en un callejón? (RE, 124)

293

*Dijo una vez más:
--Bienvenido a mi casa. Entre libremente. ¡Váyase sin
novedad, y deje un poco de la felicidad que trae! (DR, 25)*

294

Gretchen se dijo: ¡Algo raro está pasando! (HF, 123)

2.1.8 Los puntos suspensivos

2.1.8.1 Para indicar pausa

295

*--¿Quiere decir... -tragué con dificultad- que están
pensando en llevarnos a mí y a Soda al orfanato o algo así?
(RE, 119)*

296

*Una vez... -Randy esbozó una sonrisa, pero yo sabía que
estaba a punto de llorar-, una vez llegó a casa más borracho que
nunca. (RE, 127)*

297

*--Y esta noche... la gente sale malherida de las peleas,
quizás haya muertos. (RE, 128)*

298

*--No es que tenga miedo. Es que está asqueado de todo
esto. Bob... -tragó saliva, y luego prosiguió con calma-. Bob era
su mejor amigo. Desde la escuela primaria. (RE, 139)*

299

*--¿Por qué no? -le pregunté. Era lo menos que podía
hacer. Fue su novio el causante de todo... y entonces me detuve.
Su novio... (RE, 139)*

300

*Permítame aconsejarle, mi querido y joven amigo...; no,
permítame avisarle con toda seriedad que, si abandona estas
habitaciones, no debe dormir en ninguna otra parte del castillo.
(DR, 41)*

301

*--Los zíngaros me han dado esto, y aunque no sé de
dónde provienen, voy a prestarles atención. ¡Vea! -debía de
haberlas mirado-: una es suya, y está dirigida a mi amigo Peter
Hawkins; la otra... -y al llegar aquí su mirada se posó en los
extraños signos al abrir el sobre, y volvió a su cara una
expresión sombría, y sus ojos refulgieron malévolos-. ¡La otra es*

una vileza, un atropello a la amistad y a la hospitalidad! No está firmada, así que no nos interesa. (DR, 51)

302

--La carta dirigida a Hawkins... la enviaré, naturalmente, ya que la ha escrito usted. (DR, 51)

303

Al menos la misericordia de Dios es mejor que la de esos monstruos, y el precipicio es alto y escarpado. En su fondo puede dormir un hombre... como hombre. ¡Adiós a todos! ¡Mina! (DR, 62)

304

Como no te pongas a cultivar la tierra que se te meta en los zapatos, yo no sé de otra... Ni quiero saber.(EN, 10)

305

--Hablando de Hänschen... -dijo la abuela-, ¿está durmiendo el pobrecito? (HF, 136)

306

Luego, si se me ocurre sobre la marcha la manera de hacerle frente, se lo haré. Y si no... acuérdate de llevar flores a mi tumba cada primero de noviembre. (CH, 148)

307

--Y... ¿lo habéis traído? (CH,159)

308

--Se trata de... la mujer de Contreras.

--¿Elisa? ¿Le ha ocurrido algo? ¡Le ha ocurrido algo! ¿Qué ha pasado?

--León, Edo y Bereci nos miraron con estupor. A mí sobre todo.

--Según dice aquí, ha... muerto. La han encontrado esta mañana en su propia casa. Al parecer... la han asesinado. (CH, 161)

309

Tuve que hacer un esfuerzo de voluntad para continuar.

--¿Algo... interesante?

310

--En efecto. Si no me equivoco, este túnel nos conducirá a la isla del Congreso... por debajo del fondo del mar.

2.1.8.2 En frases inconclusas

311

No dejaba de llamar a Dallas y a Ponyboy. Si sobreviviera... ¿Cómo que si...? No, por favor, pensé, nada de sí. (RE, 113)

312

--A veces pienso que con los que están en medio los que de verdad tienen suerte... -respiró hondo-. Así que si creyera que sirve de algo, lucharía. (RE, 128)

313

¡Mira cómo corren los muy...! (RE, 156)

314

Estará en Exeter, a millas de distancia, probablemente trabajando en papeles legales con mi otro amigo, Peter Hawkins ¡Así que...! (DR, 31)

315

Había desaparecido hasta la última hoja de papel, y junto con ellas, todas mis notas, la agenda de ferrocarriles y viajes, mi tarjeta de crédito...; en suma, todo lo que podría resultarme útil una vez fuera del castillo. (DR, 52)

316

"¿Vas a marcharte así, enfadado con tu madre, sólo porque...?" (EN, 8)

317

Yo sólo quería tener algún dinero propio, ¿no lo entiendes? Es decir... -mamá dejó de hablar, pues se acababa de abrir la puerta del salón dando paso a la abuela y a Hänschen. (HF, 147)

318

--Pero...
--Ya, ya sé que lo normal es pedir una visita a Málaga o a Sevilla, pero a mí me apetecía conocer las islas Chafarinas, mira por dónde. (CH, 150)

319

--Caray, qué chiquitillo está todo... (CH,159)

2.1.9 Las comillas

2.1.9.1 Cita textual

320

Cogió una pluma asombrosamente verde con el letrero «Gallina teñida» y se puso a pelarla hasta quedarse solamente con la caña entre los dedos. (HF, 131)

321

--Lo que más gracia me hace es el trozo del «se convierten» -dijo Two-Bit, limpiando el huevo del suelo-. Érais

héroes desde el principio; no os habéis hecho de repente (RE, 118)

322

Le entregué la carta lacrada que me había confiado el señor Hawkins. La abrió y la leyó con grave expresión; a continuación, y con una sonrisa encantadora, me la tendió para que la leyese yo. Al menos uno de los párrafos me produjo un estremecimiento de placer:

«Lamento mucho que un ataque de gota, enfermedad que padezco constantemente, me impida viajar durante algún tiempo; pero me alegra comunicarle que puedo enviar a un sustituto competente, una persona en la que he depositado toda mi confianza. Es un joven lleno de entusiasmo y talento, a su manera y de disposición leal. Es discreto y silencioso, y se ha hecho hombre trabajando a mi servicio. Estará dispuesto a asistirle cuando usted lo desee durante su estancia ahí, y seguirá sus instrucciones en todos los asuntos.» (DR, 26)

323

«Tengo que ausentarme durante un rato. No me espere.-- D.» (DR, 28)

324

Lo pone bien claro: «Don Martín de Alcántara. 1808-1835». (CH, 173)

325

«Se buscan compañeros de viaje dispuestos a aportar tiendas de campaña, víveres o material de acampada a cambio de puesto en furgoneta DKV buen estado. Gastos de viaje a compartir. Salida prevista hacia la India el 20 de junio» (EN 9)

326

Así he podido enterarme de que el movimiento kibutziano para «el cultivo de la tierra dentro de un sistema comunitario» está basado en el principio de que «cada uno dé según su capacidad y reciba según sus necesidades». Se inició en tierra de Israel a comienzos de siglo... (EN, 13)

2.1.9.2 Diálogo o pensamiento

327

Normalmente él y mamá eran uña y carne. «Nuestro Hänschen, el pequeñín de mamá», así le había llamado papá con frecuencia. (HF, 132)

328

Los gritos de «mamá-mamá» que curiosamente daba, hicieron que Gretchen empezase a reír a carcajadas, de esa forma que suelen llamar «risa histérica». (HF, 133)

329

No hizo más que levantar la vista, decir «Qué pasa» y largarse sin quedarse siquiera a desayunar. (RE, 116)

330

Una vez Steve cometió el error de referirse a él diciendo «todo fuerza pero nada de coco», y a poco le rompe la mandíbula. (RE, 120)

331

Me di de morros con otros tres tipos. Dije «Vaya, vaya», y ellos se miraron unos a otros. Luego uno dijo: «Te asaltaríamos de buena gana, vaya que sí, pero como estás tan pelado como nosotros suponemos que no tienes nada que merezca la pena.» Yo le dije: «Tío, eso es cierto», y seguí mi camino. (RE, 124)

332

Intentó siempre conseguir que alguien le dijera «No», pero no fue capaz. Nadie lo hizo. Eso es lo que quería. Que alguien le dijese «No».

333

Me siento satisfecho cuando soy como los demás, de modo que ningún hombre se pare al verme, o haga una pausa al escuchar mis palabras, para decir: «¡Ah, ¡ah!, un extranjero». (DR, 29)

334

*«Un dólar por una fotografía montado en el camello». «Cuidado con el escalón»
«Cuarenta postales un dólar y cuatro la colección de diapositivas».
«Circulen», «No se entretengan en las compras ahora». «¿Ese árabe estará aquí mucho rato? Se me ha terminado el carrete y me gustaría sacarle una foto». «Atiendan a mis explicaciones». «Medio dólar el paseo en burro, ir y venir hasta ese olivo». «¿Cuánto costaban en Nazaret las estampitas? Aquí hay uno que las da más baratas». «¡Que no se vaya el autobús! ¡Que falta Margarita!». «Rosarios, collares, pañuelos, medallas». «Como les iba diciendo, la ciudad fue conquistada mil años antes de...». «Paseo en camello cristiano, un dólar». (EN, 40-41)*

335

«Ahora va a volverse», piensa Joaquín. (EN, 48)

2.1.9.3 Término poco común

336

--¿Te ha llamado papá? -preguntó Gretchen poniéndose delante del monumento vivo a la «abuelidad» en que se había convertido la abuela. (HF, 137)

337

Me miraron estúpidamente y señalaron hacia mí, pero en ese momento salió el «hetmán» de los zíngaros y al verlos señalar hacia mi ventana dijo algo que les hizo reír. (DR, 52)

2.1.9.4 Frase hecha

338

Faltó poco para que la abuela se abalanzase sobre Gretchen con el método de «una cucharadita por papá...» (HF, 142)

339

--Ustedes los ingleses tienen un refrán que aprecio mucho, porque su espíritu es el mismo que reina entre los boyardos: «Dad la bienvenida al que llega; despedid rápidamente al invitado que parte». (DR, 58)

340

«El regreso al mundo verde de los orígenes.» Es una bonita frase, suena muy bien. (EN, 10)

2.1.9.5 Apelativo

341

Solemos llamar a Darry «Supermán» o «Músculos» de vez en cuando. (RE, 120)

342

Había incluso libros de referencia, tales como la guía telefónica de Londres, los libros «Rojo» y «Azul», el almanaque de Whitker, las listas del ejército y la marina y -por alguna razón me dio alegría verlo. el Código Penal. (DR, 29)

343

No se te ocurra hoy llamarle «la Propina».(EN, 7)

2.1.9.6 Explicación

344

Algunas de las personas que estaban sentadas junto a la puerta en un banco -cuyo nombre significa «portador de palabras»- se acercaron a escuchar y me miraron. (DR, 14)

2.1.10 Los guiones y las plecas o rayas

Las plecas o rayas dan pie a los diálogos, mientras que los guiones tienen un diverso uso, que vemos a continuación.

2.1.10.1 En los diálogos: incisos del narrador; y monólogos

345

--¿Quieres saber una cosa, Ponyboy? Tengo miedo. Antes solía hablar a veces de matarme **-respiró temblorosamente-**. No quiero morir ahora. No ha sido suficiente tiempo. Dieciséis años no son suficiente tiempo. No me importaría tanto si no hubiese tantas cosas que no he hecho y tantas otras que no he visto. ¿Sabes una cosa? El tiempo que pasamos en Windrixville es la única vez que he estado fuera del barrio. (RE, 132)

346

- Utilización de guiones en el monólogo, a modo de paréntesis, para insertar aclaraciones del personaje que habla:

"¿Piensas acaso que yo, yo mismo -y no es que quiera jugar al hermano mayor modelo, que nunca lo he intentado-, que yo no sentí a tu edad alguna vez el deseo de hacer tabla rasa y lanzarme a la aventura?" (EN, 9)

2.1.10.2 En aclaraciones

347

...algunas de las personas que estaban sentadas junto a la puerta en un banco -cuyo nombre significa «portador de palabras»- se acercaron a escuchar y me miraron. (DR, 14)

348

Entonces nuestro conductor, cuyos amplios calzones de lino cubrían la parte delantera de la cabina **-ellos la llaman gotza-**hizo restallar su gran látigo sobre los cuatro caballos enanos, que marchaban uno junto a otro, e iniciamos el viaje. (DR, 14)

349

Al caer la noche, empezó a hacer mucho frío y el crepúsculo creciente parecía sumergir en una única neblina oscura la tenebrosidad de los árboles **-robles, hayas y pinos-**, aunque en los valles, que se extendían profundos entre los espolones de las colinas a medida que ascendíamos por el desfiladero, se destacaban los oscuros abetos contra el fondo de nieve reciente. (DR, 17)

350

Entonces, en la lejanía de las montañas que se elevaban a ambos lados, se inició un aullar aún más fuerte y más agudo -

un aullido de lobos-, que nos afectó por igual a los caballos y a mí. (DR, 20)

351

Se dirigió rápidamente al lugar del que surgía la llama - debía ser muy débil, porque no iluminaba el espacio a su alrededor-, recogió unas cuantas piedras y las amontonó. (DR, 21)

352

Cuando hube terminado de comer -no sé si llamarlo desayuno o cena, ya que comí entre las cinco y las seis-, busqué algo para leer, porque no quería merodear por el castillo sin permiso del conde. (DR, 28)

353

Había incluso libros de referencia, tales como la guía telefónica de Londres, los libros «Rojo» y «Azul», el almanaque de Whitaker, las listas del ejército y la marina y -por alguna razón me dio alegría verlo- el Código Penal. (DR, 29)

354

*De tarde en tarde, en el esfuerzo agotador de los comienzos, cuando se segaban las primeras espigas o empezaba a correr el agua en los canalillos de riego recién abiertos, una voz varonil se alzaba en los campos y unos dedos femeninos interrumpían la ruda tarea agrícola que les había sido impuesta - **atar las gavillas o arrancar las malas hierbas-** y empezaban a moverse en el aire como si quisieran bailar sobre un inexistente teclado de marfil.(EN 19)*

355

Hänschen estaba en el cuarto de los niños, sentado delante del escritorio, en cuyo lado izquierdo, que era el suyo -y también en el lado derecho, que era del de Gretchen-, había extendido su colección de plumas de pájaro que contemplaba cariacontecido. (HF, 122)

356

Gretchen observaba un tanto irritada -escarbando con desgana en el asado de liebre- a sus parientes. (HF, 142)

357

Al final hasta el propio Sodapop se cansó de los periodistas -después de un rato todas las cosas le aburren-, se estiró todo lo largo que es en el banco, y se durmió con la cabeza apoyada en el regazo de Darry. (RE, 112)

358

*Contaba toda la historia de nuestra pelea con los **socs** - claro que ellos no decían **socs**, porque la mayor parte de los adultos no tienen ni idea de las batallas que se arman entre nosotros-. Habían entrevistado a Cherry Valance, y ella decía que Bob estaba borracho y que los chicos habían estado buscando pelea cuando la llevaron a casa. (RE, 118)*

359

Pese a las reducidas dimensiones del Virgen de África, la maniobra de atraque en el muelle -más corto que el propio buque- resultó una especie de laborioso encaje de bolillos. (CH, 153)

2.1.11 *Cursiva*

Dado que en esta antología los textos aparecen en cursiva, en este apartado la negrita representa la cursiva original.

2.1.11.1 *En frase hecha*

360

*Es que se me ha adelantado un par de años eso que ahora se llama **el síndrome del fin de carrera**.(EN, 9)*

361

*¿De qué vale prepararse para **el día de mañana** cuando puede que después de mañana no haya ningún otro día? (EN, 10)*

362

*Pero la gente se tapa los ojos y sigue haciendo **lo de toda la vida**. (EN, 10)*

2.1.11.2 *En término poco común*

363

*Empezaba a aburrirme de la búsqueda cuando oí una mañana la palabra **kibutz** al salir de clase, en los pasillo de la Facultad (EN, 12)*

364

*Mare Nostrum (CH,153)
Delirium tremens (CH, 153)*

365

*--Yo estoy sólo de visita, pero Cidraque dice que le gusta y que se queda hasta que le den **la blanca**. (CH, 165)*

366

--Debían de ser los arenques en escabeche -dijo Häschen-. Mamá me dijo que no se puede desayunar **müsli**, panecillos con miel y arenques en escabeche. (HF, 124)

367

- para un nombre en lengua extranjera:

Le pregunté al camarero, y me dijo que se llamaba **paprika kendl** ... (DR, 9)

368

El desayuno también iba condimentado con pimentón y una especie de papilla de harina de maíz que, según me dijeron, se llamaba **mamaliga**, y unas berenjenas con carne picada, plato excelente al que llaman **impletata**. (CH, 10)

369

-¿Tiene que irse? Oh, joven **Herr**, ¿tiene que irse?(DR, 12)

370

Oí repetir muchas palabras, palabras extrañas, puesto que en la multitud estaban representadas muchas nacionalidades. De modo que saqué discretamente mi diccionario políglota de la maleta y las busqué. Debo decir que su lectura no me animó, porque entre ellas se encontraban **Ordog**, que quiere decir Satán; **pokol**, infierno; **stregoika**, bruja; **vrolok** y **ulkoslak**, que significan lo mismo; la una es término eslovaco y la otra el término servio para denominar algo que tiene el significado de hombre-lobo o vampiro. (Debo recordar preguntarle al conde sobre estas supersticiones.) (DR, 14)

371

--¡Mire! ¡**Isten szek!** (DR, 16)

372

Después de todo no esperan al **Herr**. (DR,18)

373

La finca se llama Carfax, sin duda una corrupción de la antigua **Qatre Face**, puesto que la casa tiene cuatro fachadas, siguiendo los puntos cardinales de la brújula». (DR, 32)

2.1.11.3 En apelativos

374

Gracias, **furri**. (CH, 149)

375

El **Virgen de África** era un navío pequeño y coquetón. (CH, 151)

376

*Yo estaba temblando. Me crecía un dolor en la garganta y quise llorar, pero los **greasers** no lloran delante de desconocidos. (RE, 113)*

377

*Parecía estar como yo cuando vi a aquel **soc** de pelo negro doblado sobre sí mismo y quieto bajo la luz de la luna. (RE, 114)*

378

*Contaba toda la historia de nuestra pelea con los **socs** - claro que ellos no decían **socs**, porque la mayor parte de los adultos no tienen ni idea de las batallas que se arman entre nosotros-. (RE, 118)*

379

*Tendrías que ver al hermano de Kathy. Ése sí que es un **hood**. (RE, 125)*

380

*Two-Bit me miró también. No le había contado lo de **Lo que el viento se llevó**. (RE, 131)*

381

*Lanzó por los aires el **Orgullosa corazón del Reichenberg** y corrió hacia el vestíbulo. (HF, 144)*

382

*Uno de mis compañeros susurró a otro un verso de **Lenore**, de Bürger.(DR,19)*

2.1.11.4 Para resaltar una parte de la frase

383

*No dejaba de llamar a Dallas y a Ponyboy. Si sobreviviera... ¿Cómo que **si**...? No, por favor, pensé, nada de **si**. (RE, 113)*

384

*--¿Qué tal me sienta **qué**? (RE, 118)*

385

*Fue entonces cuando me enteré de que tenía que comparecer ante un tribunal por haber huido, igual que Johnny, si se recuperaba. (Nada de **si**, pensé, otra vez. ¿Por qué siguen diciendo **si**? (RE, 119)*

386

*Pensaba que aquello era algo que **ellos** habían hecho. (RE, 127)*

387

--**Tú** eres el que se ha vuelto loco! -gritó Gretchen. (HF, 128)

388

--¿Qué haces **tú** aquí? (HF, 134)

389

--**Yo** tengo buena mano para las plantas -dijo la abuela-. Eso quiere decir que tengo manos de jardinera. (HF, 137)

390

--**Ella** es quien se ha marchado, no yo! (HF, 140)

391

¿Por qué haces como si mamá quisiera con ello hacer algo **contra tí**? (HF, 141)

392

Nada puede ser más espantoso que esas horribles mujeres que estaban -que **están**- a la espera de chuparme la sangre. (DR, 49)

2.1.11.5 En cita textual

393

Querida Gretchen:

Las cosas entre papá y yo no pueden continuar así. De momento, tampoco sé muy bien cómo han de continuar. Me quedaré durante algunos días, por lo menos, en casa de Marie-Luise. Pero, en cualquier caso, vendré esta tarde a buscarte y a hablar de todo esto contigo.

Mamá. (HF, 130)

2.1.12 Los paréntesis

- En el paréntesis se realizan anotaciones, aclaraciones, o rectificaciones a propósito del discurso; sea éste hablado o escrito:

394

Fue entonces cuando me enteré de que tenía que comparecer ante un tribunal por haber huido, igual que Johnny, si se recuperaba. (Nada de **si**, pensé, otra vez. ¿Por qué siguen diciendo **si**?) (RE, 119)

395

Mencionaba que Sodapop dejó de estudiar para que pudiéramos seguir juntos, y que yo iba de maravilla en el Instituto y que quizás, en el futuro, podría llegar a ser una estrella del atletismo. (Ah, sí, me olvidaba: estoy en el equipo A de atletismo, en el que soy el más joven. Soy buen corredor.) (RE, 119)

396

De comida, o más bien de cena, tomé un pollo un poco fuerte, aderezado con pimentón; era muy bueno pero me dio mucha sed. (Tengo que pedir la receta para Mina). (DR, 9)

397

He leído que todas las supersticiones del mundo se hallan reunidas en la herradura que forman los Cárpatos, como si éstos fueran el centro de una especie de torbellino imaginativo; de ser así, mi estancia puede resultar muy interesante. (Debo recordar preguntarle al conde sobre este tema) (DR, 10)

398

*El desayuno también iba condimentado con pimentón y una especie de papilla de harina de maíz que, según me dijeron, se llamaba **mamaliga**, y unas berenjenas con carne picada, plato excelente al que llaman **impletata**. (También voy a pedir esta receta) (DR, 10)*

399

*Oí repetir muchas palabras, palabras extrañas, puesto que en la multitud estaban representadas muchas nacionalidades. De modo que saqué discretamente mi diccionario políglota de la maleta y las busqué. Debo decir que su lectura no me animó, porque entre ellas se encontraban **Ordog**, que quiere decir Satán; **pokol**, infierno; **stregoika**, bruja; **vrolok** y **ulkoslak**, que significan lo mismo; la una es término eslovaco y la otra el término servio para denominar algo que tiene el significado de hombre-lobo o vampiro. (Debo recordar preguntarle al conde sobre estas supersticiones.) (DR, 14)*

400

Bajo el asiento hay una petaca de slivovitz (coñac de ciruela del país), por si lo necesita. (DR, 20)

401

Cuando vaya allí estaré solo, y mi amigo Harker Jonathan (no, perdóneme; he caído en la costumbre de mi país de anteponer el patronímico), mi amigo Jonathan Harker no estará a mi lado para corregirme y ayudarme. (DR, 31)

2.1.13 La exclamación

La exclamación se utiliza para todo un párrafo, una frase, o parte de ella, para hacer una llamada, expresar alegría, lamentarse..., en general, para indicar una exaltación del ánimo:

402

*--Pues bien; si no me he desorientado durante el descenso, la dirección del túnel es aproximadamente... **¡ésta!***

Y mientras yo le alumbraba, arañó con el índice el papel, trazando una línea recta desde nuestra posición hasta...

--¡La isla del Congreso! -exclamé.(CH, 179)

403

--¡Sí, aquí! -grité, olvidándome de que Darry y Soda seguían dormidos-. No peguéis portazos. (RE, 117)

404

Si ella pudiera... ¡Oh, si ella pudiera! (EN, 46)

405

¡Y en el curso de tu hermana hay desde ayer un caso de paperas dobles! (HF, 124)

406

Se puso a gritar diciendo que eso era una cochinado y una marranada y rompió el mantel de la mesa de la cocina. ¡Con todos los platos y tazas del desayuno! (HF, 126)

407

--¡Claro! -exclamó Gretchen-, ¡porque tú estás de parte de papá! (HF, 127)

408

--¡Me da igual lo que le pueda apetecer a mi hija! -gritó-. ¡Ya son las nueve, hijito! ¡A estas horas, mi hija ya no sale de casa! ¡Y menos con alguien como tú! ¿Entendido? (HF, 148)

409

Si el camión regresa a su hora y la orden de trabajo se ha cumplido, nadie hará preguntas. Es preferible. Así que ¡atención al reloj! Yo tengo las cuatro y cuarto. Y hemos de estar a las cinco en la puerta de Jaffa. Tenemos -dice Débora, calculando- diez, ¡doce minutos a lo sumo! Date bien cuenta de la hora. ¡Y no te ensimismes! Mira que esta vez yo no puedo estar a tu lado tirando de ti.(EN, 48)

410

--Escúchelos: los hijos de la noche. ¡Qué música hacen! (DR, 27)

411

--Pero debe de estar usted cansado. Su habitación está lista; y mañana podrá dormir hasta la hora que desee. Yo estaré fuera hasta la tarde. ¡De modo que duerma bien y tenga felices sueños! (DR, 27)

412

Estoy sumido en un mar de dudas. Dudo; tengo temores; pienso cosas extrañas que no me atrevo a confesar ni a mi propia alma. ¡Que Dios me proteja, aunque sólo sea por mis seres queridos! (DR, 28)

413

Pero. ¡ay!, aún conozco su lengua sólo por los libros. (DR, 29)

414

¡Vaya, otra vez ha amanecido! (DR, 34)

415

¡El castillo es una verdadera prisión, y yo estoy prisionero! (DR, 35)

416

¡Entonces, éste es su nuevo y malvado plan: hacer creer a otros que me han visto, de modo que pueda, a la vez, a la vez, dejar pruebas de que he estado en los pueblos y aldeas echando mis cartas al correo, y que cualquier tropelía que él cometa me la atribuyan a mí las gentes del lugar! (DR, 53)

417

Sentí que luchaba por entregarme a la llamada de mis instintos; más que eso: era mi propia alma la que luchaba, y mis sentimientos apenas despiertos se afanaban por responder a aquella llamada. ¡Me estaban hipnotizando! (DR, 53)

418

--¡Devuélvame a mi hijo, monstruo! (DR, 54)

2.1.14 Interrogación

419

¿A qué clase de lugar había venido, y entre qué clase de gente me encontraba? ¿En qué horrible aventura me había embarcado? ¿Era éste un incidente corriente en la vida de un pasante de procurador a quien habían enviado a explicar a un extranjero la forma de adquirir una propiedad en Londres? (DR. 23)

420

¿Qué haré? ¿Qué puedo hacer? ¿Cómo escapar de esta espantosa esclavitud de noche, tinieblas y terrores? (DR, 54)

2.1.15 Formato:

Las características formales del texto (tamaño de letra, márgenes, sangría, etc.) cambian en determinadas circunstancias, para favorecer las finalidades comunicativas del texto:

- **Mayúsculas:**

421

Y, en cada pluma, había puesto un letrerito sujetándolo con torzal. Gretchen leyó los letreros: CACATÚA, PAPAGAYO, MIRLO, PALOMA, LORO, CANARIO, PERDIZ, GORRIÓN, GALLINA, PAVO REAL, GALLO. (HF, 129)

422

Me quedé mirando el periódico. En la primera página del segundo cuadernillo, un titular decía: JÓVENES DELINCUENTES SE CONVIERTEN EN HÉROES. (RE, 118)

- **Mayúsculas al principio de partes de una secuencia:**

423

CONTRERAS PERMANECIÓ TODA LA TARDE encerrado en su despacho... (CH, 169)

MOMENTOS ANTES DEL TOQUE de silencio, Bereci entró en la oficina llevando en la mano un artilugio parecido a un teleobjetivo fotográfico. (CH, 169)

- **Sangría:**

424

Le entregué la carta lacrada que me había confiado el señor Hawkins. La abrió y la leyó con grave expresión; a continuación, y con una sonrisa encantadora, me la tendió para que la leyese yo. Al menos uno de los párrafos me produjo un estremecimiento de placer:

«Lamento mucho que un ataque de gota, enfermedad que padezco constantemente, me impida viajar durante algún tiempo; pero me alegra comunicarle que puedo enviar a un sustituto competente, una persona en la que he depositado toda mi confianza. Es un joven lleno de entusiasmo y talento, a su manera y de disposición leal. Es discreto y silencioso, y se ha hecho hombre trabajando a mi servicio. Estará dispuesto a asistirle cuando usted lo desee durante su estancia ahí, y seguirá sus instrucciones en todos los asuntos.» (DR, 26)

425

Tras contarle los hechos y estampar el conde su firma en los documentos necesarios, y escribir unacarta al señor Hawkins, para enviársela junto ocon otros documentos, empezó a formularme preguntas acerca de cómo había encontrado un

lugar tan conveniente. Le leí las notas que había tomado en su momento y que reproduzco a continuación:

«En Purfleet, en una calle lateral, encontré una casa que parecía ajustarse perfectamente a los requisitos, y en la que se exhibía un cartel desvencijado que indicaba que estaba en venta. Está rodeada por un muro alto, de estructura antigua, construido con grandes piedras, y no parece que lo hayan reparado desde hace muchos años. Las puertas, que estaban cerradas, son de hierro y roble, pesadas y viejas, corroídas por el orín

La finca se llama Carfax, sin duda una corrupción de la antigua **Qatre Face**, puesto que la casa tiene cuatro fachadas, siguiendo los puntos cardinales de la brújula. En total tiene una extensión de unos veinte acres, rodeados por el sólido muro de piedra anteriormente mencionado. Hay muchos árboles, por lo que en algunos puntos es sombría, y también hay un estanque o lago pequeño, profundo y oscuro, evidentemente alimentado por unos manantiales, ya que el agua es clara y discurre formando una corriente de considerables proporciones. La casa es grande, y yo diría que de época medieval; una parte es de piedra enormemente gruesa. con sólo unas cuantas ventanas altas provistas de pesados barrotes de hierro. Parece formar parte de una fortaleza, y está junto a una antigua capilla o iglesia. No pude entrar por no tener la llave de la puerta que comunica la casa con ella, pero he tomado apuntes desde diversos ángulos. La casa fue edificada posteriormente, pero de forma desordenada, y sólo puedo conjeturar la extensión de terreno que ocupa, que debe de ser grande. En los alrededores sólo hay unas cuantas casas, una de ellas muy amplia, de construcción reciente, convertida en manicomio privado. No obstante, no es visible desde la finca» (DR, 32)

426

Hasta ahora no había comprendido bien lo que quiso decir Shakespeare al poner en boca de Hamlet estas palabras.

«Mis tablillas, rápido, mis tablillas.

Hora es ya de que lo escriba», etc

Porque ahora que me siento como si mi mente estuviese desquiciada o como si me hubiesen dado el golpe que habrá de destrozarla, me refugio en mi diario en busca de tranquilidad. (DR, 45)

- **Sangría y cursiva:**

427

Gretchen renunció a explicarle que las cartas de otros no se pueden leer sin más ni más. Desplegó la cuartilla y leyó:

Querida Gretchen:

Las cosas entre papá y yo no pueden continuar así. De momento, tampoco sé muy bien cómo han de continuar. Me quedaré durante algunos días, por lo menos, en casa de Marie-Luise. Pero, en cualquier caso, vendré esta tarde a buscarte y a hablar de todo esto contigo.

Mamá. (HF, 130)

- Sangría y tamaño de letra:

428

2 El Virgen de África

El Virgen de África era un navío pequeño y coquetón con estampa de yate de lujo de multimillonario griego. En teimpos había cubierto itinerarios domésticos, enlazando entre sí algunas de las islas Canarias menores. Desde su llegada a Melilla, diez años atrás, realizaba exclusivamente servicios para el ejército, uniendo la ciudad con Chafarinas y Alhucemas y aproximarse al peñón de los Vélez más que ningún otro navío, por lo que su utilización estaba más que justificada.

- Deformación de la palabra:

429

*¡Le meteré cien tiros a ese **hijoputaaa!*** (CH, 163)

430

*--¡Yo la quería, **Cidraqueee...!** ¡La... **queríaaa!*** (CH,163)

2.2 SINTAXIS

Ofrecemos a continuación, a modo de ejemplos para consulta, una relación de las funciones sintácticas habituales en nuestra lengua.

2.2.1 Oración simple

2.2.1.1 Funciones del sintagma nominal

2.2.1.1.1 Sujeto

431

***Ese pensamiento** no le sentó nada bien a mi dolor de cabeza.* (RE, 152)

432

***Gretchen** se levantó y salió del gabinete.* (HF, 142)

2.2.1.1.2 Atributo

433

*Es **una pena**.* (RE, 131)

434

*Era **un lamento largo, angustioso, como de terror**.*
(DR,20)

2.2.1.1.3 Vocativo

435

*-¿Tiene que irse? Oh, **joven Herr**, ¿tiene que irse?* (DR, 12)

2.2.1.1.4 Complemento Directo

436

*Esto me produjo **una especie de conmoción**.* (DR, 20)

437

*Se ha desvanecido **la bruma**.* (DR, 13)

438

*Se quitó **el abrigo** y **lo** colgó en la percha.* (HF, 134)

2.2.1.1.5 Aposición

439

*Entonces, en la lejanía de las montañas que se elevaban a ambos lados, se inició un aullar aún más fuerte y más agudo **-un aullido de lobos-**.* (DR, 20)

440

*Al fondo había un pasadizo oscuro, como un túnel, por el que salía un hedor mortífero, nauseabundo, **el hedor de la tierra vieja recién removida.*** (DR, 56)

2.2.1.2 Funciones del Sintagma Preposicional

2.2.1.2.1 Complemento Directo

441

*Prefiere ver **a esos bestias.*** (RE, 134)

442

*Estaban dando volteretas en medio de la acera, andando con las manos y demás, molestando **a la gente y a la Policía.*** (RE, 145)

2.2.1.2.2 Complemento Indirecto

443

***A mí** no me apetecía caminar o hacer dedo.* (RE, 137)

2.2.1.2.3 Complemento Circunstancial

444

***A nivel del mar** se encuentran, claro, el puerto y la playa.* (CH, 153)

445

*Estábamos entrando **en el desfiladero** .* (DR, 18)

446

*Aún no he podido verlo **a la luz.*** (DR, 23)

447

Un cuarto de hora después** se presentó papá **en el colegio. (HF, 125)

448

*El día llegaba **a su fin.***(DR, 11)

449

*La puerta se cerró a sus espaldas **con un gran portazo.*** (HF, 142)

450

*Se abren paso **a gritos y empujones.*** (EN 41)

2.2.1.2.4 Complemento del Nombre

451

*Se limpió la espuma **de la boca y del bigote*** (HF, 146)

452

*Había extendido su colección **de plumas de pájaro**.* (HF, 122)

453

*Durante todo el día recorrimos a paso **de tortuga** una región repleta de bellezas **de todas clases**.* (DR, 11)

2.2.1.2.5 Complemento de un Adjetivo

454

*Una región repleta **de bellezas**.* (DR, 11)

455

*Adelfas y naranjos plantados **en cubas verdes**.* (DR, 14)

2.2.1.2.6 Complemento Agente

456

*Esta vez el bramido de la explosión fue seguido **por un sonido espeluznante**.*(CH, 196)

457

*La masa es hendida **por gentes** que transportan bultos increíbles.* (EN, 41)

2.2.1.2.7 Atributo

458

*Eran **de un papel de correo extranjero sumamente fino**.*
(DR, 41)

2.2.1.3 Funciones del Adjetivo

2.2.1.3.1 Atributo

459

*Su estado era **muy grave**.* (RE, 130)

2.2.1.3.2 Aposición

460

*Su rostro era fuerte, **muy fuerte**, aquilino.* (DR, 27)

2.2.1.3.3 Complemento Predicativo

461

*Hänschen se quedó **parado** en el vestíbulo.* (HF, 147)

2.2.2 Oración compleja

2.2.2.1 Propositiones yuxtapuestas

462

El conductor volvió a tomar asiento, sacudió las riendas, y partimos a gran velocidad. (DR, 21)

463

Casi no le oí. Estaba leyendo el periódico. (RE, 118)

464

El Instituto le aburría. Muy soso. (RE, 120)

2.2.2.2 Propositiones coordinadas

2.2.2.2.1 Copulativas

465

Giró una llave y la puerta quedó abierta de par en par. (DR, 25)

466

Las cortinas, la tapicería de las sillas y los sofás, y las colgaduras de mi cama están hechas de los materiales más caros y hermosos, y debieron de poseer un valor fabuloso. (DR, 28)

467

La sensación de histeria colectiva que producen mil doscientas personas peleando por conseguir el mejor filete de la bandeja queda aceptablemente amortiguada cuando el número de comensales se reduce a la décima parte y se les acomoda en mesas de cuatro plazas. (CH, 157)

468

Me senté y me puse a llorar. (DR, 54)

469

Respiré hondo y cerré la boca. (RE, 114)

470

Se va una chacha y hace venir otra. (HF, 144)

2.2.2.2.2 Disyuntivas

471

Tuve que desayunar a toda prisa, porque el tren partía un poco antes de las ocho, o más bien eso es lo que hubiera debido ocurrir. (DR, 10)

472

Por los recovecos de estas colinas verdes de lo que aquí llaman tierra de Mittel, discurría la carretera, que se perdía al doblar una curva herbosa o desaparecía entre las copas de los pinos que se desperdigaban aquí y allá por las laderas de las colinas, como lenguas de fuego. (DR, 16)

473

Sin saber lo que hacía -o quizá sabiéndolo sin saberlo-, trepé colina arriba, hasta alcanzar el punto más alto de la isla. (CH, 188)

2.2.2.2.3 Adversativas

474

*Protesté, **pero** él insistió. (DR, 25)*

475

*Sus bromas eran tan fuertes como las de cualquiera. **Pero** nunca sobre Sandy. Nunca. (RE, 123)*

476

*No entiendo cómo es capaz de meterse la jalea y los huevos y la tarta todo a la vez, **pero** a él parece gustarle. (RE, 116)*

2.2.2.2.4 Distributivas

477

*Le contó a papá que tenía a dos hijos muy enfermos: **la una** estaba en casa sin que nadie le cuidase y demasiado enferma para levantarse a duras penas a coger el teléfono; **el otro** se encontraba a su lado, en secretaría, respirando agónicamente. (HF, 125)*

2.2.2.3 Proposiciones subordinadas

2.2.2.3.1 Subordinadas sustantivas

2.2.2.3.1.1 Sustantivas de sujeto

478

*Lo habitual es **que disponga de dos meses.** (CH, 168)*

479

*Era culpa suya **que Bob estuviera muerto**; era culpa suya **que Johnny estuviera muriéndose.** (RE, 126)*

2.2.2.3.1.2 **Sustantivas de atributo**

480

*Por lo general es Darry **quien prepara el desayuno.** (RE, 115)*

2.2.2.3.1.3 **Sustantivas de complemento directo**

481

*Y ella dijo **que se iba a divorciar.** (HF, 127)*

2.2.2.3.1.4 **Sustantivas de complemento de un sustantivo**

482

*Tuvo la esperanza **de que quien llamaba pudiera ser mamá.** (HF, 134)*

483

*Se sintió invadida por la sospecha **de ser una persona fría y superficial.** (HF, 138)*

484

*Antes de abandonar Londres me había llegado la noticia **de que había tenido éxito en los exámenes.** (DR, 23)*

2.2.2.3.1.5 **Sustantivas de complemento de un adjetivo**

485

*Yo estaba seguro **de que lo único que encontraríamos serían los restos mortales de un señor del siglo XIX.**(CH, 174)*

2.2.2.3.2 **Subordinadas adjetivas**

486

*Confirmando las últimas palabras **que he escrito.** (DR, 42)*

487

*Hizo restallar su gran látigo sobre los cuatro caballos enanos, **que marchaban uno junto a otro.** (DR, 14)*

2.2.2.3.3 **Subordinadas adverbiales**

2.2.2.3.3.1 **Adverbiales de tiempo**

488

***Cuando me acosté** sólo dormí unas horas, y al comprender que ya no iba a poder conciliar el sueño, me levanté. (DR, 34)*

489

*Nada había cambiado **desde que yo entré en ella.** (DR, 45)*

2.2.2.3.3.2 **Adverbiales de modo**

490

*Eché detergente, **murmurando palabras de enojo**.* (HF, 135)

491

*La lavadora **inició su trabajo zumbando sordamente**.* (HF, 135)

492

*Gretchen, **fascinada ante tal descubrimiento**, se quedó largo rato delante del espejo*

493

*Two-Bit me puso un codo sobre el hombro y se apoyó contra mí, **dando caladas al cigarro**.* (RE, 126)

2.2.2.3.3.3 **Adverbiales de lugar**

494

*Es en Oriente **donde estalla la vida**.* (EN 43)

2.2.2.3.3.4 **Adverbiales finales**

495

*Darry seguía dormido cuando fui a la cocina **a preparar el desayuno**.* (RE, 115)

496

*Decidimos coger una autobús **para ir a casa**.* (RE, 137)

497

*Yo me echaba a rodar **para evitar sufrir las patadas de turno**.*(RE, 155)

2.2.2.3.3.5 **Adverbiales causales**

498

*Tuve que desayunar a toda prisa, **porque el tren partía un poco antes de las ocho**.* (DR, 10)

499

*La asustaba un poco, **pues se sintió invadida por la sospecha de ser una persona fría y superficial**.* (HF, 138)

500

*--Es una pena que ni tú ni Dally podáis estar, **ya que es la primera pelea de las grandes**.* (RE, 131)

501

*Dije **por decir algo**.* (RE, 122)

2.2.2.3.3.6 **Adverbiales condicionales**

502

*Te quería decir que estoy dispuesta a seguir viviendo contigo **si** no te metes en mi dieta alimenticia, **si**, a partir de ahora, también tú mueves uno o dos deditos en la casa y **si** eres capaz de darte cuenta de una vez que aprender una profesión no es ningún crimen. (HF, 147)*

2.2.2.3.3.7 **Adverbiales concesivas**

503

*Pronto desaparecieron de mi vista y de mi recuerdo los temores fantasmales, ante la belleza del escenario que contemplaba, **aunque**, de haber conocido el idioma, o mejor dicho, los idiomas que hablaban mis compañeros quizá no hubiera podido desecharlos con facilidad. (DR, 14)*

504

***Aunque** se podía pasear por toda la zona de pasaje, tanto los oficiales y suboficiales como la tropa convergían en el único bar en servicio del barco. (CH, 152)*

2.2.2.3.3.8 **Adverbiales comparativas**

505

*Comprendí **tan** bien **como** si hubiera hablado. (DR, 41)*

506

*Empezaban a moverse en el aire **como** si quisieran bailar sobre un inexistente teclado de marfil. (EN 19)*

507

*Bereci me zarandó **como** si quisiera desmontarme en pedazos. (CH, 170)*

2.2.2.3.3.9 **Adverbiales consecutivas**

508

*Apreté **tanto** el otro **que** se me hizo añicos en la mano. (RE, 117)*

509

*Dallas se estaba llevando la peor parte, **así que** le salté al soc a la espalda, le tiré del pelo y lo abofeteé. (RE, 156)*

2.2.3 **Construcciones sintácticas de Complejidad Mayor**

Este apartado tiene como objetivo ofrecerte modelos de construcciones sintácticas de una complejidad mayor, tanto en las unidades menores (los sintagmas), como en las mayores (oraciones simples y compuestas o complejas).

Observa detenidamente estos ejemplos, y atrévete a imitarlos, enriqueciendo así tu escritura.

2.2.3.1 Acumulación de sustantivos

510

La luz y el calor, la cortés acogida del conde, parecían haber disipado todos mis temores y dudas. (DR, 26)

511

*Esta vez el bramido de la explosión fue seguido por un sonido espeluznante, mezcla de **tormenta y terremoto, de alud y de catarata.** (CH, 196)*

512

*En la parte superior del túnel se había abierto un boquete de algo más de un metro de diámetro y por él se estaba precipitando el mar Mediterráneo, con la **contundencia, la desmesura, la exageración** que sólo la naturaleza posee y derrocha. (CH, 197)*

513

*¿Cómo escapar de esta espantosa esclavitud de **noche, tinieblas y terrores?** (DR, 54)*

514

*Se extiende por las calles adyacentes hasta ocupar **una zona, un barrio, una ciudad entera.** (EN 41)*

515

*Y **todo, joyas, sangre, sedas, pan, higos, cristal, hierbas, cobre, naranjas y basura,** en inmediata vecindad, en increíble confusión. (EN 43)*

516

*Gretchen se fue a la cocina y se quedó mirando impresionada el suelo, todo cubierto de **porcelana y de trozos de vidrio mezclados con pegotes de miel y manchas de mermelada, corteza de pan, cucharas, hueveras, un arenque en escabeche y terrones de azúcar.** (HF, 126)*

2.2.3.2 Calificación compleja

517

*Era un lamento **largo, angustioso, como de terror.** (DR,20)*

518

*Era Bereci. El **pobre, corpulento, temeroso** vasco que había visto más claramente que ninguno de nosotros el enorme error que estábamos cometiendo. (CH, 187)*

519

... me habló casi al oído, con voz queda, pero apasionada. (CH, 167)

520

La actitud de la muchacha es recogida, ausente. (EN, 49)

521

una ciudad entera de vías entoldadas, estrechas, oscuras, malolientes. (EN 41)

2.2.3.3 Yuxtapuestas y coordinadas

522

Cruzó también aquella estancia, abrió otra puerta y me indicó por señas que entrase. (DR, 26)

523

Y con una cortés inclinación de cabeza, él mismo me abrió la puerta de la habitación octogonal, y entré en mi dormitorio. (DR, 28)

524

Me precipité hacia la ventana, la levanté rápidamente y miré por entre los barrotes. (DR, 54)

525

No se oyó gritar a la mujer, y el aullar de los lobos no se prolongó. Al poco tiempo salieron uno a uno, relamiéndose sus fauces.

No me dio lástima aquella mujer, porque sabía lo que le había ocurrido a su hijo, y estaba mejor muerta.

¿Qué haré? ¿Qué puedo hacer? ¿Cómo escapar de esta espantosa esclavitud de noche, tinieblas y terrores? (DR, 54)

526

--¡Atrás, atrás! ¡Volved a vuestro sitio! Aún no ha llegado vuestro momento. Esperad. Tened paciencia. Mañana por la noche, mañana por la noche será vuestro. (DR, 59)

527

La puerta está cerrada, y las cadenas rechinan; la llave chirría en la cerradura; oigo que retiran la llave. Se abre otra puerta y a continuación se cierra; oigo el crujir de la cerradura y el cerrojo. (DR, 62)

528

Estaba muy grave. Se había roto la espalda al caerle encima un enorme trozo de maderamen. Había sufrido un colapso y tenía quemaduras de tercer grado. (RE, 113)

529

--¿Vas a traer a Sandy a la fiesta? -dije por decir algo. Silencio instantáneo. Miré alrededor-. ¿Qué pasa? (RE, 122)

530

Podríamos terminar como ellos, pensé. Podríamos. Y ese pensamiento no le sentó nada bien a mi dolor de cabeza. (RE, 152)

531

*--Luego llegó mamá **con Mädi** -dijo apesadumbrado-. Y papá empezó a gritarme. Muy alto. Y también le gritó a ella. Más alto todavía. (HF, 127)*

532

*Entró en el vestíbulo, dejó las bolsas en el suelo, se quitó **el abrigo** y lo colgó en la percha. (HF, 134)*

533

Gretchen dejó de rascarse, suspiró y calló. (HF, 145)

534

--¡Quién era ése? ¿Qué es lo que quiere de ti? ¿Por qué ha venido a casa? ¿Qué tienes tú que hacer con un imbécil como ése? ¡Vamos, habla! (HF, 149)

535

Dio cuenta de lo sucedido atropellada y lentamente, eso es cierto, pero con coherencia e hilvanando muy bien una cosa tras otra. (HF, 124)

2.2.3.4 Subordinadas

536

--Creía que estabas en el hospital -grité a la vez que el soc me tiraba al suelo y yo me echaba a rodar para evitar sufrir las patadas de turno.(RE, 155)

537

No me explico cómo podía Dallas correr tan deprisa, después de los golpes que se había llevado, y además con el brazo dolorido, pero procuré no quedarme atrás. (RE, 157)

538

--Es una pena que ni tú ni Dally podáis estar, ya que es la primera pelea de las grandes que tenemos, sin contar la vez que vapuleamos al equipo de Shepard. (RE, 131)

539

Nunca se casaría, porque sólo podría hacerlo con una mujer tan maravillosa como mamá. (HF, 132)

540

Apenas hay un solo pie de suelo en esa zona que no se haya visto enriquecido con sangre de hombres, patriotas o invasores. (DR, 30)

541

Al fondo había un pasadizo oscuro, como un túnel, por el que salía un hedor mortífero, nauseabundo, el hedor de la tierra vieja recién removida. (DR, 56)

542

¡Allí, en uno de los cajones, de los cincuenta que había en total, sobre un montón de tierra recién removida, yacía el conde! (DR, 56)

543

La masa es hendida por gentes que transportan bultos increíbles en difícil equilibrio sobre la cabeza o en la cadera, en el sillín de una bicicleta, en una carretilla o sobre una tabla de ruedas, y que se abren paso a gritos y empujones. (EN 41)

544

--No -dije en voz bien alta, y Two-Bit, que estaba limpiando el huevo del reloj, se volvió a mirarme.(RE, 120)

545

Hänschen, que no estaba acostumbrado en absoluto a que le trataran de esa manera, dejó de refunfuñar. (HF, 124)

546

Ahora bien, supongamos que tengo muchos negocios, que deseo enviar mercancías, digamos que a Newcastle, o a Durham, o Harwich o Dover. (DR, 39)

2.2.3.5 Párrafos complejos

547

Mi única duda consistía en si podía existir un sueño más horrible que la red de tinieblas, antinatural y espantosa, que parecía cerrarse en torno a mí. (DR, 42)

548

Dieciséis años en las calles y puedes aprender mucho. Pero todo equivocado, no las cosas que quieres aprender. Dieciséis años en las calles y ves muchas cosas. Pero todas las vistas equivocadas, no las que quieres ver. (RE, 133)

549

Agarró a Hänschen por las axilas y se lo llevó, ignorando por completo las protestas de Hänschen intentando explicarle que se sentía de maravilla desde el momento en que había devuelto los arenques en escabeche. (HF, 126)

550

Sacó mis cosas y las colocó en el suelo, a mi lado, mientras yo me quedaba junto a una enorme puerta, vieja y remachada con grandes clavos de hierro, situada en un portal saliente de piedra maciza. (DR, 23)

551

Hänschen estaba en el cuarto de los niños, sentado delante del escritorio, en cuyo lado izquierdo, que era el suyo -y también en el lado derecho, que era el de Gretchen-, había extendido su colección de plumas de pájaro que contemplaba cariacontecido. (HF, 122)

552

Gretchen, fascinada ante tal descubrimiento, se quedó largo rato delante del espejo contemplando admirada su notoria pérdida de peso, no apartándose de éste hasta que la abuela atravesó el vestíbulo, camino de la cocina, con una bandeja llena de vajilla sucia. (HF, 143)

553

Nunca olvidaré la última visión del patio de la posada y su multitud de figuras pintorescas, todas ellas santiguándose, en torno a la amplia arcada, con un fondo de brillante follaje de adelfas y naranjos plantados en cubas verdes, agrupadas en el centro del patio. (DR, 14)

554

Entonces nuestro conductor, cuyos amplios calzones de lino cubrían la parte delantera de la cabina -ellos la llaman gotza- hizo restallar su gran látigo sobre los cuatro caballos enanos, que marchaban uno junto a otro, e iniciamos el viaje. (DR, 14)

555

Pronto desaparecieron de mi vista y de mi recuerdo los temores fantasmales, ante la belleza del escenario que contemplaba, aunque, de haber conocido el idioma, o mejor

dicho, los idiomas que hablaban mis compañeros quizá no hubiera podido desecharlos con facilidad. (DR, 14)

556

¿Es acaso sorprendente que fuéramos una raza de conquistadores, que fuéramos orgullosos, que cuando los magiares, los lombardos, los ávaros, los búlgaros o los turcos se desparramaron por nuestras fronteras los obligáramos a retroceder? (DR, 37)

557

A continuación recogió las mías, las puso con las suyas y las dejó junto al recado de escribir, hecho lo cual y en el mismo instante en que la puerta se cerraba tras él, me incliné y miré las cartas, que estaban boca abajo sobre la mesa. (DR, 41)

558

*Confirmando las últimas palabras **que** he escrito, y en esta ocasión no cabe la menor duda. No tendré miedo de dormir en cualquier sitio en **que** no esté el conde. He colocado el crucifijo a la cabecera de la cama. Supongo que de este modo mi descanso estará más libre de sueños; y allí ha de quedarse. (DR, 42)*

559

Que una persona fuese capaz de reír en una situación tan triste como la suya porque a Stan se le había quedado el dedo índice atascado dentro del agujero de una cuba de vino y no podía sacarlo, le parecía algo extraño, e incluso la asustaba un poco, pues se sintió invadida por la sospecha de ser una persona fría y superficial. (HF, 138)

560

Te quería decir que estoy dispuesta a seguir viviendo contigo si no te metes en mi dieta alimenticia, si, a partir de ahora, también tú mueves uno o dos deditos en la casa y si eres capaz de darte cuenta de una vez que aprender una profesión no es ningún crimen, ¡aunque se trate de una persona hecha y derecha! (HF, 147)

561

Tuve que desayunar a toda prisa, porque el tren partía un poco antes de las ocho, o más bien eso es lo que hubiera debido ocurrir, pues, tras, dirigirme apresuradamente a la estación a las siete y media, tuve que esperar sentado en el vagón durante más de una hora hasta que iniciamos el viaje. (DR, 10-11)

562

En la mano portaba una lámpara antigua de plata en la que ardía la llama sin tubo ni globo de ninguna clase,

proyectando sombras temblorosas y largas al parpadear movida por la corriente de aire que entraba por la puerta abierta. (DR, 25)

563

Eran de un papel de correo extranjero sumamente fino, y al mirarlos y mirar también al conde y advertir su tranquila sonrisa, con los dientes caninos y afilados sobre el rojo labio inferior, comprendí tan bien como si hubiera hablado que debía tener cuidado con lo que decía, porque era muy capaz de leerlo. (DR, 41)

564

Pero mis sentimientos se tornaron en terror y repulsión al ver que el cuerpo salía por la ventana y empezaba a descender a gatas por la pared del castillo, que se erguía sobre aquel espantoso abismo, cabeza abajo, con la capa desplegada a su alrededor, como unas alas enormes. (DR, 42-43)

565

Las ventanas carecían de cortinas y la luz amarilla de la luna que entraba a raudales por los cristales diamantinos permitía ver incluso los colores, al tiempo que ocultaba el polvo abundante que lo cubría todo y que, en cierta medida, disimulaba los estragos del tiempo y de la polilla. (DR, 44)

566

¿A qué clase de lugar había venido, y entre qué clase de gente me encontraba? ¿En qué horrible aventura me había embarcado? ¿Era éste un incidente corriente en la vida de un pasante de procurador a quien habían enviado a explicar a un extranjero la forma de adquirir una propiedad en Londres? (DR, 23)

567

El que se levanta primero se encarga de prepararlo, y a los otros dos les toca lavar los platos. Ésa es la regla de la casa, y por lo general es Darry quien prepara el desayuno y nos deja los platos a Soda y a mí. Busqué en la nevera y encontré unos cuantos huevos. A todos nos gustan los huevos, hechos de manera diferente. (RE, 115)

568

Corrimos por la entrada, que estaba atiborrada de gente, hacia el ascensor. Unos cuantos nos gritaron, creo que porque teníamos un aspecto lamentable, pero Dally no tenía en la cabeza otra cosa que no fuera Johnny, y yo estaba demasiado confuso para enterarme de nada, excepto de que tenía que seguir a Dallas. (RE, 159)

569

Entonces, en la lejanía de las montañas que se elevaban a ambos lados, se inició un aullar aún más fuerte y más agudo -un aullido de lobos-, que nos afectó por igual a los caballos y a mí, ya que estuve a punto de saltar de la calesa y echar a correr, mientras que ellos volvieron a encabritarse y corcovear con tal furia, que el conductor tuvo que utilizar toda su enorme fuerza para impedir que se desbocaran. (DR, 20)

570

Gretchen observaba un tanto irritada -escarbando con desgana en el asado de liebre- a sus parientes, ocupados en dar cuenta de la comida, y, al ver cómo la abuela le hacía un gesto compasivo a papá, diciéndole con la boca llena de salsa: ¡«El comer consuela!» y cómo papá asentía con la cabeza, se untaba un trozo de albóndiga con grosellas y decía suspirando, sin dejar de masticar: «¿Qué va a hacer uno si no?», ya no pudo aguantar más tiempo a la mesa. (HF, 142)

571

De tarde en tarde, en el esfuerzo agotador de los comienzos, cuando se segaban las primeras espigas o empezaba a correr el agua en los canalillos de riego recién abiertos, una voz varonil se alzaba en los campos y unos dedos femeninos interrumpían la ruda tarea agrícola que les había sido impuesta -atar las gavillas o arrancar las malas hierbas- y empezaban a moverse en el aire como si quisieran bailar sobre un inexistente teclado de marfil.(EN 19)

572

A veces, como la carretera se abría entre bosques de pinos, que en la oscuridad parecían cerrarse sobre nosotros, las grandes masas de color gris que se derramaban sobre los árboles producían un efecto particularmente misterioso y solemne, que fomentaba los pensamientos y macabras fantasías engendrados a primeras horas de la tarde, cuando el sol poniente proporcionaba un extraño relieve a las nubes fantasmales que entre los Cárpatos parecen culebrear incesantemente por entre los valles. (DR, 17)

573

Permítame decirle con franqueza, para que no le resulte extraño que haya buscado los servicios de alguien que vive tan lejos de Londres en lugar de alguien que resida allí, que mi intención fue que no se atendiese a ningún interés local, sino sólo a mis deseos; y como quizá una persona que vive en Londres puede tener algún amigo a quien favorecer o algún interés concreto, por eso fui tan lejos para buscar a mi agente, cuyo trabajo sólo redundara en mi propio beneficio. (DR, 39)

574

Su rostro era fuerte, muy fuerte, aquilino, con el puente de la delgada nariz muy alto, y los orificios nasales arqueados de una forma muy peculiar; la frente amplia y abombada, y el pelo escaso entorno a las sienes, aunque abundante en el resto de la cabeza. Las cejas eran pobladas; casi se encontraban sobre la nariz, con un pelo espeso que parecía rizarse por su propia abundancia. La boca, a juzgar por lo que podía verse bajo el bigote, tenía una expresión fija y bastante cruel, con dientes blancos sumamente afilados; éstos sobresalían por encima de los labios, de un rojo notable, que demostraba una vitalidad asombrosa para un hombre de su edad. Por lo que respecta al resto, sus orejas eran pálidas y extraordinariamente puntiagudas en el extremo superior; tenía la barbilla amplia y recia, y las mejillas eran firmes, aunque delgadas. En conjunto daba una impresión de palidez excepcional. (DR, 27)

2.3 Utilización de figuras retóricas

En la medida de sus necesidades expresivas, procura enriquecer tus textos con las figuras retóricas que consideres conveniente. A continuación te ofrecemos algunos ejemplos.

2.3.1 Onomatopeya

575

*-¿Qué dices? ¡Si estoy como nuncuuuaaggh...!
-¡Halaaa...! -exclamó Cidraque, esquivando hábilmente-
Desde luego... ¡Camarero! ¡Trae un café! ¡Qué digo! ¡Una docena de cafés! ¡Y serrín para limpiar esto! (CH, 163)*

2.3.2 Repetición

576

-¿Tiene que irse? Oh, joven Herr, ¿tiene que irse?(DR, 12)

577

*--¡Le mataré! Le mataré, aunque sea lo último que haga en esta vida...
Cidraque se encaró con los otros, que me miraban ya claramente alarmados.
--No le hagáis caso... La mujer del capitán y él eran grandes amigos. No sabe lo que dice.
--¡Claro que sé lo que digo! ¡Digo que le mataré! -repetí, cada vez con mayor firmeza-. ¡Le mataré! ¡Le mataré! (CH, 161)*

578

Prototipo del vasco de vascas raíces hundidas en la noche vasca de los tiempos. (CH, 157)

579

--¡Acabaré con ese bastardo! -bramé, pateando con furia-. ¡Acabaré con él! ¡Acabaré con él! ¡Con él, con él... (CH, 163)

580

La atmósfera, aparentemente, se iba enrareciendo **a cada paso y a cada paso** nos daba la sensación de que resultaba más dificultoso llenar los pulmones. (CH, 178)

581

Pero él estaba muerto. Muerto. (CH, 187)

582

Más deprisa. ¡Más deprisa!(CH, 198)

583

Muy, muy feo. (CH, 166)

584

Tengo miedo, un miedo espantoso, y no tengo escapatoria. (DR, 43)

585

¿No fue ayer cuando aguantó corriendo hasta el amanecer, con la patrulla británica pisándole los talones? No. No fue ayer. Ni será hoy cuando regrese con dos camiones llenos de nuevos kibutznik, entre cánticos y banderas. No será hoy.(EN 24)

586

En el kibutz se encuentran ejemplares humanos de **todo** tipo, procedentes de **todos** los rincones de la tierra.

¿Te asombrás, pibe? Venimos de **todas** la partes del mundo.(EN 29)

587

Me hizo un sinfín de preguntas. Quería saber, **minuto** por **minuto**, en qué había empleado tanto **tiempo**. ¿Tanto **tiempo**?(EN 27)

588

Pero resulta tan directa, tan inesperada, tan viva, tan sorprendente(EN 28)

589

El médico dijo que tenía demasiada imaginación,, y que eso tenía una cura bien sencilla: estudiar más, leer más, dibujar más y jugar más al fútbol. (RE, 121)

590

Los odiaba. Era culpa suya que Bob estuviera muerto; era culpa suya que Johnny estuviera muriéndose.(RE, 126)

591

Ojalá estuviera a salvo, fuera de aquí; ojalá no hubiera venido. (DR, 34)

2.3.3 Circunloquio

592

*Simple y llanamente, quería **matarle**. Quería verle cerrar los ojos para siempre.*

2.3.4 Interrogación retórica

593

Tengo la impresión de que cuanto más nos adentramos en oriente, más impuntuales son los trenes. ¿Cómo serán los de China? (DR, 11)

594

¿A qué clase de lugar había venido, y entre qué clase de gente me encontraba? ¿En qué horrible aventura me había embarcado? ¿Era éste un incidente corriente en la vida de un pasante de procurador a quien habían enviado a explicar a un extranjero la forma de adquirir una propiedad en Londres?(DR. 23)

595

¿Será que hay algo en la esencia de este objeto, o es que es un mediio, una ayuda tangible para transmitir recuerdos de comprensión y consuelo? (DR, 36)

2.3.5 Hipérbole

596

En un abrir y cerrar de ojos, me encontré sentado ante una de las mesas de la cantina. (CH, 162)

597

*Bereci me zarandó como si quisiera **desmontarme en pedazos**.* (CH, 170)

598

Durante todo el día recorrimos a paso de tortuga una región repleta de bellezas de todas clases. (DR, 11)

599

Después de la cena fumé un cigarro, también como la noche anterior, y el conde se quedó conmigo, hablando y formulándome preguntas sobre todos los temas concebibles, hora tras hora. (DR, 33)

600

Abrió de un tirón la pesada ventana con su mano terrible y arrojó el espejo, que se destrozó en mil pedazos contra las piedras del patio. (DR, 35)

601

Sodapop los estaba matando de risa. RE, 111)

602

Me moriría de ver mi foto en el periódico con un pelo tan chungo. (RE, 111)

603

Es tan grasiento que se desliza cuando anda. (RE, 125)

604

Steve había puesto la radio tan alta que por poco me rompe los tímpanos. (RE, 143)

2.3.6 Antítesis

605

Para alguien como yo, capaz de marearse con sólo pasar por una puerta giratoria, aquel trance supuso comprobar en propia carne la insignificancia humana frente a la fuerza desatada de la naturaleza. (CH, 152)

2.3.7 Paradoja

606

¿qué tiene este Muro que al parecer une y separa, consuela y desespera, vuelve al pasado y se lanza al futuro con idéntica carga de fe, amor y violencia?(EN, 46)

607

*Sin **saber** lo que hacía -o quizá **sabiéndolo** sin **saberlo**-, trepé colina arriba, hasta alcanzar el punto más alto de la isla. (CH, 188)*

2.3.8 Comparación

608

Apareció más serio que un plato de habas. (CH, 160)

609

Así , como ido, ...(CH,161)

610

Cidraque se quedó serio como un juez del Supremo. (CH, 166)

611

*Volví la vista hacia los cuerpos de mis compañeros muertos, arrojados allí **como desperdicios, como restos de un naufragio**, y la determinación se alió con mi deseo de venganza. (CH, 188)*

612

A veces veíamos pequeños pueblos o castillos en las cumbres de escarpadas colinas, como los que se ven en los misales antiguos.(DR, 11)

613

No tenía sueño, porque el haber dormido tantas horas el día anterior me había fortalecido, pero no pude evitar experimentar ese escalofrío que le embarga a uno al despuntar el alba, que es, a su modo, como el cambio de marea. (DR, 33)

614

Me comporté en gran medida como una rata atrapada (DR, 36)

615

Le vi utilizar todos los salientes e irregularidades para descender a velocidad considerable, como un lagarto que se desliza por una pared. (DR, 43)

616

Era como la dulzura intolerable y estremecedora de unas copas de cristal en las que jugueteaba una mano hábil. (DR, 46)

617

La luz roja que despedían era espeluznante, como si ardieran tras ellos las llamas del fuego del infierno. (DR, 48)

618

Gretchen reflexionó un momento, no más largo que tres puntas de lápiz. (HF, 143)

619

Gretchen se rascó la barriga como si le hubiesen picado siete mosquitos a la vez. (HF, 145)

620

Johnny abrió los ojos. Al principio los tenía como platos, de la sorpresa, pero luego se le oscurecieron. (RE, 133)

2.3.9 Metáfora

621

Sentí que me rompía por dentro. (CH, 161)

622

El sargento primero Teodoro con su mujer, sus dos hijos, de ocho y diez años, y su suegra, un monstruo que habría puesto los pelos de punta al doctor Jekyll. (CH, 151)

623

La Isla del Congreso se alzaba aproximadamente a medio kilómetro. Un auténtico lomo de ratón, redondo y gris, emergiendo de las aguas, sin vegetación alguna. (CH, 155)

624

Sentí que me rompía por dentro. (CH,161)

625

Pregunté luchando contra el nudo de mi garganta. (CH,161)

626

Llorando a moco tendido... (CH, 163)

627

Acabemos con esa rata de cloaca. (CH, 163)

628

--Por tu madre, escúpelo todo de una puñetera vez. (CH, 166)

629

Un empinadísimo tramo de escaleras que se zambullía en las entrañas de la tierra. (CH, 177)

630

Ya no puedo ni con mi alma. (CH, 198)

631

Ardo en deseos de pasear por las calles concurridas de su inmenso Londres. (DR, 29)

632

Cualquiera que, estando cansado, y por así decirlo atado a su puesto, haya experimentado ese cambio en la atmósfera, me creerá. (DR, 33)

633

Tendrá que hacer menos interesante su conversación sobre Inglaterra, mi querido y nuevo país, para que no olvide cómo vuela el tiempo. (DR, 34)

634

No debo dejar que se me dispare la imaginación; en otro caso, estaría perdido. (DR, 34)

635

Empiezo a ver una nueva luz en ciertas cosas que me habían confundido (DR, 45)

636

Esta mañana, mientras me estrujaba los sesos sentado en el borde de la cama, oí en el exterior un restallar de látigos y un golpear y arañar de cascos de caballo en el sendero de piedra que hay detrás del patio. (DR, 52)

637

La Tierra Prometida que mana leche y miel.(EN, 16)

638

¡La cosa está que arde, Gretchen! (HF, 123)

639

Normalmente él y mamá eran uña y carne. (HF, 132)

640

Él paga simplemente para tener en casa a una persona agradable. ¡Y que, además, no esté ya con un pie en la tumba! (HF, 145)

641

¡Dime inmediatamente quién es esa escoria! (HF, 149)

642

Darry, al final, consiguió meterle en la cabeza a aquel tío que nosotros éramos más o menos toda la familia que tenían Dally y Johnny. (RE, 113)

643

Si dijese una sola palabra se me desharía el nudo que tenía en la garganta y me echaría a llorar. (RE, 114)

- 644 *Tenía la cara de piedra. (RE, 114)*
- 645 *Me quedé frito. (RE, 115)*
- 646 *Aquella mierda de corte de pelo hacía que me sobresalieran las orejas. (RE, 115)*
- 647 *Lo habían mimado hasta pudrirlo. (RE, 127)*
- 648 *Mis amigos, bueno, creen que me falta un tornillo o que se me está ablandando el corazón. (RE, 127)*
- 649 *Seguiréis en donde siempre habéis estado, en el hoyo. (RE, 128)*
- 650 *--Nunca más podré andar -empezó Johnny, y luego se vino abajo-. Ni siquiera con muletas. Me he partido la espalda. (RE, 132)*
- 651 *Soda tenía abierto el grifo de las paridas y las payasadas. (RE, 143)*
- 652 *Tengo la impresión de que le van a pedir que sea él quien encienda los fuegos artificiales. Es un buen pegador. (RE, 151)*
- 653 *Te topas con un tío que a una pelea le llama «arrimar candela», y está claro que no tiene mucha educación. (RE, 151)*
- 654 *Un montón de socs son malos y de sangre fría. (RE, 152)*
- 655 *El silencio se hizo más y más pesado. (RE, 154)*
- 656 *Estaba a mi lado, dispuesto a comerse a cualquiera. (RE, 155)*

2.3.10 Metonimia

657

Dos minutos más tarde escuchamos la voz sorprendida del valenciano. (CH, 165)

658

Fuimos descendiendo los cuatro en silencio hasta una profundidad escalofriante. (CH, 177)

659

En aquel lugar reinaba una espantosa soledad que atenazaba el corazón y hacía temblar mis nervios. (DR, 44)

660

¡No tiene buena mano para las plantas! (HF, 137)

661

No iba a vivir en un barrio piojoso el resto de mi vida. (RE, 149)

662

El madero cambió de tono. (RE, 158)

2.3.11 Ironía

663

*Aunque se podía pasear por toda la zona de pasaje, tanto los oficiales y suboficiales como la tropa convergían en el único bar en servicio del barco, donde todos hablaban en voz altísima para hacerse oír por encima de los demás y del rumor de las máquinas, bebían mucho más de lo habitual a esas horas del día y **gesticulaban con castrense comedimiento** ... (CH, 152)*

664

Siempre había deseado pasear a medianoche bajo un polvorín. (CH, 174)

665

los judíos opulentos... no parecían tener demasiada prisa por el regreso. (EN 23)

2.3.12 Sinestesia

666

Todo lo que pude ver fue el gris cálido del cielo que se iluminaba. (DR, 34)

APÉNDICE II
CLAVES DE CORRECCIÓN

O1: Errores de acentuación

- a. agudas, llanas, esdrújulas
- b. localización de la sílaba tónica
- c. homónimos
- d. palabras compuestas
- e. diptongos-hiatos
- f. monosílabos

O2: Errores en la escritura de palabras

- a. palabras de uso común o poco común
- b. uso de las mayúsculas
- c. números que pueden ser sustituidos por palabras
- d. separación de sílabas al final de una renglón
- e. *sino / si no*
- f. porque, por qué, por que, el porqué

O3: Errores en puntuación

- a. coma
- b. punto
- c. punto y coma
- d. dos puntos
- e. signos de admiración e interrogación
- f. vocativo
- g. comillas
- h. puntos suspensivos

S1: Errores en oraciones compuestas

- a. construcción
- b. repetición de estructura
- c. correlación de los tiempos verbales
- d. uso del gerundio

S2: Errores en oraciones simples

- a. concordancia
- b. orden de la construcción
- c. repetición de sintagmas
- d. sintagma incompleto
- e. construcción del sintagma

S3: Uso de estructuras oracionales complejas

aparecerá S3 cuando se construya correctamente una estructura oracional compleja

S4: Uso de sintagmas complejos

- a. construcción correcta de un sintagma complejo
- b. uso preciso del léxico

L1: Errores en el uso del vocabulario

- a. repetición
- b. inadecuación
- c. cacofonía

A1: Errores en la narración

- a. uso del narrador
- b. uso de la persona verbal
- c. uso de los tiempos verbales
- d. exposición de los hechos

A2: Errores en la descripción

- a. ausencia injustificable
- b. inserción inadecuada
- c. pertinencia de la información
- d. adecuación de la extensión al contexto

A3: Errores en el diálogo

- a. convenciones gráficas
- b. inserción del narrador

A4: Errores en el párrafo

- a. adecuación de su contenido y extensión al contexto
- b. uso de la sangría en la primera línea

APÉNDICE III
FICHAS DE ERRORES Y ACIERTOS

S3: uso de estructuras oracionales complejas

frase

APÉNDICE IV
HOJA DE RECAUDO

APÉNDICE V
GUÍA PARA SOLUCIONAR ERRORES

Claves	Cómo se solucionan los errores ya cometidos
O1	Consultando las normas
O2	Consultando el diccionario, los modelos de conjugación, enciclopedias, etc.
O3	Revisando aciertos anteriores, repasando algún manual de ortografía o de sintaxis, entrevistándose con el profesor, etc.
S1	Modificando la redacción del texto (sustituyendo unas conjunciones por otras, alguna preposición por un punto y seguido; modificar la configuración completa de la frase)
S2	Modificando la redacción de la oración simple, consultando los manuales de gramática, etc.
L1	Sustituyendo una palabra por otra similar, consultando, modificando el contenido de la frase, etc.
A1	Revisando las exigencias del narrador y/o las del tiempo verbal, etc.
A2	Reformulando el texto, adecuándolo mejor a su contexto
A3	Revisando las características formales del diálogo y el monólogo en alguna fuente informativa; por ejemplo, en otros textos narrativos.
A4	Repasando las características formales y de contenido del párrafo, etc.

APÉNDICE VI
TEXTOS PARA SER REPARADOS

1. *Sus padres son demasiado viejos y ellos no pueden aportar ningún dinero para la casa, y su hermano pequeño está enfermo del corazón y tienen qué hacerle un transplante, pero esa operacion cuesta mucho.*

2. *Pedro es un niño de quince años, pelo negro y rizado, ojos azules y con una mirada muy fija. De carácter muy serio, el cual, no se parece al de su hermano Jose Antonio que es un chico de menor edad pero muy inteligente.*

3. *Estas odian al profesor ya que con mirarle esa gran calva con pelo marrón, dientes amarillentos, gafas de culo de vaso y poco afeitado se le van las ganas de dar matemáticas a cualquiera.*

4. *Dos encapuchados, de los cuales no se sabe nada de su aspecto físico, cometieron un alarmante robo, en un pueblecito de Ibiza, llamado La Gloria.*

5. *La pandilla estaba desayunando debajo de una palmera, Esther desayunaba un bocata, Sofía un sandwich, era para mantener la línea, Jorge un dulce y yo e Iván un bocadillo y por último Rubén no desayunó nada porque tenía el estómago un poco revuelto.*

6. *Dingo me miró, y simplemente, nos lanzamos "carril abajo", como dos endemoniados, alcanzamos una velocidad de setenta y un kilómetros por hora.*

7. *Cuando me logro levantar voy directamente al baño para lavarme y asearme pero con una rapidez increíble porque al final se me junta la hora y siempre suelo ir con la hora pegada y no me da tiempo ni de desayunar, porque a veces, bueno es que siempre suelo preparar la ropa por la noche, pero cuando no me da tiempo al llegar la mañana me pongo enfrente del armario y empiezo a pensar en lo que me voy a poner y le doy vueltas a la cabeza ¿y qué me pongo? y nada mi cabeza no quiere pensar en nada y sigo pensando, pensando hasta que al final me decido por una.*

8. *El no sabe quién es, pero cuando escucha esta dulce voz:*

--¿Quién soy?, en su cara se refleja una sonrisa de oreja a oreja, se da la vuelta y ve que es María.

9. *(Insertar narrador)*

Al rato llega María muy sonriente.

--¡Hola Pedro!

--¡Hola María! ¿Qué vas a tomar?

--Un café con leche.

--Bueno, cuéntame algo sobre tu vida.

--¿Qué quieres que te cuente? Mi vida es un poco aburrida.

--No, no creo que sea así. Yo pienso que la vida en tu pueblo es distinta a esta. Seguramente es más tranquila.

--¿Has salido con algún chico?

--No, nunca me han gustado los chicos de allí. Todos son unos niños creídos y estúpidos.

--¿Y qué opinas de mí? ¿También crees que soy como ellos?

--No, no, nada de eso. Desde el momento en que te vi, pensé que eras distinto en todos los aspectos. Tú me caes fenomenal.

--Tú también eres fantástica. Cuando te vi por primera vez pensé que había llegado el momento que siempre he estado esperando.

10. *Su despacho formado por: Una mesa con un armario y una mesita portátil acompañada de una máquina de escribir, pero no le importaba, a pesar de ello resultaba acogedor.*

11. *Sus brazos cubiertos por finos guantes de sedas y en su dedo índice brillaba un hermoso anillo de brillantes.*

12 *Tal vez mi amor por tí se desvanezca, donde sólo queden los recuerdos de un agradable atardecer o de aquella noche inolvidable.*

13. *Estaba claro de que no se encontraba bien, no por el hecho de la boda, porque ella estaba realmente enamorada de Luis, sino por su padre, un peso que debería de llevarlo toda su vida.*

14. *Pilar pensaba que todo lo que la gente del pueblo pensaban de su marido, de que estaba un poco alocado, de que era muy nervioso, eran simples invenciones, ya que la gente quería cotillear sobre problemas ajenos de los que no tenían ni idea.*

15. *Al principio estuvo con él muy normal, no sabía como decirle la decisión que había tomado, pero al final, intentando no desmoronarse, se lo dijo. Él no podía ni quería creerlo. Se lo tomó a broma, pero al ver que ella hablaba en serio le prometió que no saldría tanto y estar más con ella, aunque a pesar de todo Gloria continuó adelante. Él seguía diciendo que no. Por fin Gloria llena de dolor se fue dejándolo allí que pensara lo que quisiera.*

16. *A lo lejos se acercó despacio el autobús aparcando cerca de ellas. Subieron todas a él iniciando el camino hacia la residencia.*

17. *Ellos tienen que tener una protección especial como guantes y gafas para que los tintes y las pinturas son tóxicos y así se protegen.*

18. *Éstas tienen mucho mérito y muchos de ellos se los han reconocido su esfuerzo y su aportación al periódico.*

19. *A algunos de éstos no le supone un sacrificio, porque, por lo general los que se dedican a este trabajo es porque le gusta o le encuentran algo fascinante.*

20. *Lo emocionante de éstas noches con sus tareas es el de proporcionar a la gente la alegría por medio de la música.*

21. *Son tanto estudiantes como ciudadanos que tras cinco días de trabajo busca en la noche del viernes, sábado y domingo la expansión en locales muy diversos.*

22. *Cuando va llegando la noche y los pub y discotecas se llenan con un gran tumulto de gente, juventud y gente no tan joven.*

23. *No le es divertido tener que sacar algunas personas de dichos locales porque sus circunstancias peligran a los demás.*

24. *Éste era el miedo que a Eva le sobrecogía. Y, aunque ella trataba de confiar en él, no fue plenamente.*

25. *Era algo que no soportaba pero al no poder valerse por sí mismo no le quedaba otro remedio que aguantarse.*

26. *Celeste al oír aquellas palabras un inmenso dolor la invadió en el instante que cerraba los ojos.*

27. *Ella estaba nerviosa, meditaba todo lo que tenía que decirle y aclarar la situación de una vez por todas.*

28. *Por eso quiero que vengas conmigo al desfile que se presenta de modas en el Hotel Condestable, con varias firmas de alta costura, que se celebra esta tarde, ¿te parece bien?*

29. *Le dices al del laboratorio, que cuando esté listo, que me llame a mi apartamento.*

30. *Creo que si no me dice qué es lo que la tiene nerviosa, no podré ayudarla.*

31. *Mire usted se queda aquí y mientras nosotras nos escondemos, si oye algo raro no se mueva.*

32. *Después de esto, salieron a nuestro encuentro. Cuando vi a Patricia me asusté bastante al ver la cara de tristeza que tenía y mi madre de disgusto.*

33. *Dijo Víctor mientras le indicaba para que tomara asiento.*

34. *Celeste, después de comunicarle a Víctor todos los movimientos de Carlos, tal y como había acordado, Víctor días después se dispuso para instalarse en Málaga.*

35. De repente, alguien le ofreció fuego cuando pudo observar que se trataba de Víctor, ella quedó paralizada en el momento que él la saludó con un impulsivo abarazo.

35. Sobre el armario están los muebles de las muñecas. Colgada sobre la pared está la estantería, sobre ella hay una casita que a su vez es joyero y hucha y es muy bonita, también están las muñecas de comunión y muchas muñecas más.

36. Hay dos armarios uno para mi hermana y otro para mí. Al lado de uno de los armarios hay una mesa de estudio y arriba de la mesa hay un espejo, hay dos estanterías situadas arriba de las camas, una encima de cada cama.

37. Su tez es morena, no muy morena, sus ojos son profundos, muy oscuros, su color de pelo es castaño claro, aunque ahora su pelo es mucho más claro. En definitiva su pelo es rubio con muelles. Es decir rizado, es alta, muy alta, chica de pasarela, su nariz es grande, redonda. Su boca es muy grande tan grande que al sonreír se le vé con gran facilidad los dientes. Sus dientes son perfectos y parecen que son de leche.

Su carácter es entre bromista y seria, aunque sabe cuando es el momento para decir una tontería.

38. Es bastante alto y muy ancho (gordo), me supongo porque come mucho, su cara es redonda y su pelo moreno y rizado, el cuerpo es muy robusto y claro aunque un poco sobrepasado de peso en lo único que se parece a mí es en casi todo lo que hacemos y lo que nos gusta, también físicamente de cara.

39. La habitación es grande y rectangular, la puerta es de madera de color marrón oscuro, detrás de la puerta hay colocada una percha de madera clara donde cuelgo la ropa, las paredes lisas, blancas rellenas de posters de tíos famosos y un cuadro de un payaso pintado por mi padre, y toda una pared con cartulinas negras, fotos pegadas de mi infancia, de mi familia, amigos, mi casa. Estanterías de madera de marrón claro a juego con la cama, el escritorio, armario, mesita.

40. *Estas estanterías colocadas en la pared que está en el fondo de la habitación, encima de la puerta del cuarto, tienen muñecos.*

41. *A su izquierda una ventana pequeña y un armario muy grande espacioso con puertas de cristales espejos y cajones abajo cuatro, a la derecha al lado de la cama la mesita, cuadrada donde siempre tengo una botella de agua, un vaso y un despertador pequeño, cuadrado de color negro.*

42. *La verdad es que su familia son gente sencilla de clase media. Que aunque no sean gente adinerada les gustan ser educados y correctos ante la sociedad que hoy en día les rodea.*

43. *Dejó los libros encima de la cama que, para enfado de su madre siempre estaba alborotada: que si juguetes debajo de la cama, toda la ropa encima de la mesa, los zapatos en lo alto de la silla, y entre el desorden y todas las paredes llenas de posters de sus artistas preferidos hacía imposible su buena estética.*

44. *Las clases son muy seguidas, y los ordenadores que es lo que más me gusta no hay muchas horas para eso.*

45. *María era una persona enérgica, incombustible, siempre dispuesta a ayudar, le gustaba tener todo limpio y ordenado, morena y en la cual resaltaba su piel firme y aterciopelada para su edad.*