La escritura como destreza creativa

MARTA SANZ PASTOR
Universidad Antonio de Nebrija

1. Introducción

> *K. Chastain (1988) sugiere irónicamente que los hablantes nativos no suelen dedicar sus espacios de ocio a preparar ensayos económicos. Nosotros añadimos que, desde luego, resultaría raro pasar la tarde del domingo escribiendo una elegía o un panegírico, mientras en TV1 emiten un partido de fútbol. Obviamente nos estamos refiriendo a personas normales y no al gremio de ratones de biblioteca en el que, a veces, nos convertimos los profesores.*

Hemos querido empezar con esta observación humorística porque somos conscientes de que, muchas veces, **los estudiantes de L2 no escriben nada en su lengua materna** —nos estamos refiriendo a individuos alfabetizados— y la escritura, en el momento de enseñar E/LE, queda reducida a mero vehículo para el aprendizaje de otro tipo de contenidos; un vehículo ajeno a los propósitos comunicativos/cotidianos con los que normalmente se aborda la enseñanza de las destrezas.

En la comprensión lectora, las cosas cambian un poco y el que más y el que menos se ve obligado, por las circunstancias normales de la vida cotidiana, a leer un mínimo de mensajes: los letreros informativos de una institución; las grafías luminosas del telediario; los titulares de un periódico,

cuando se echa de refilón la vista hacia el expositor de los quioscos; el cartel publicitario de la calle; la palabra que se ha oído y que no se entiende, en un diccionario; los subtítulos de una película que pongan en televisión un sábado de madrugada... sin embargo, no resulta tan imposible encontrar personas que prácticamente no escriben nada en su vida diaria.

Una actividad de reflexión —dirigida más a los docentes y a los autores de material, que a los estudiantes— como la que se propone a continuación, puede ser un buen indicador para constatar la validez de las anteriores afirmaciones.

> REFLEXIONE: ¿La escritura forma parte su vida cotidiana? Lo más probable es que no; cogemos apuntes, anotamos recados y direcciones que nos dejan en el contestador... pero, en general, no escribimos un texto propio con la intención de transmitir un mensaje, un contenido o una emoción a una tercera persona; sin embargo, existe alguna actividad de escritura que sí es habitual en el día a día, ¿cuál podría ser?
>
> Reflexione sobre cuándo y para qué utiliza usted la escritura en su vida cotidiana.

Resulta evidente que la escritura empieza a ser un fenómeno cada vez más inusual: el teléfono ha sustituido a esas cartas, largas y necesarias, que antes se enviaban los parientes para asegurarse de que la salud de todos y la situación económica era normal y, tampoco, a casi nadie se le ocurriría escribir un diario. No hay tiempo.

La escritura es una actividad solitaria con un *tempo* propio: exige esfuerzo, concentración y no entretiene, en el ámbito de unas sociedades donde el entretenimiento se ha erigido como valor supremo. El ritmo de la vida moderna y la revolución de las telecomunicaciones nos obligan a vivir en un mundo de respuestas inmediatas e imágenes expresivas en el que el escrito tiene cada vez menos importancia, al margen de la oficialidad o del testimonio. No hay tiempo para escribir o para inventar una historia que contarles a los niños antes de que se duerman. Nuestras horas las ocupan los culebrones de la tele o el videojuego del ordenador (¿a qué niño en la actualidad se le ocurriría imaginar una aventura autónoma y distinta de las de las series japonesas o escribir un cuento que narre las aventuras que le gustaría vivir?). No tenemos demasiados motivos para imaginar más allá de lo que nos ofrecen y casi, por superabundancia, no tenemos horas suficientes para digerir eso que nos están ofreciendo.

Pronto los niños no tendrán que aprender la artesanía, la técnica manual del grafismo, cómo coger el lápiz para hacer el rabito de la o ó el palito de la p. Pronto sólo tendrán que aprender a teclear, olvidando para siempre las planillas de caligrafía de Rubio.

Ni en su dimensión práctica ni en su dimensión creativa, la escritura es una actividad habitual y debemos tomar conciencia de que, si enseñamos a leer y a escribir correcta o creativamente, **estamos enseñando un valor social, no un instrumento de supervivencia** en un mundo cada vez más dominado por la imagen, el icono, la señal acústica, los códigos de comunicación universal que, en su proyecto homogeneizador, nos llevan a perder una de nuestras mayores riquezas como seres humanos: la perfección y capacidad sentimental de la lengua. **El canal condiciona el mensaje** y la pérdida de la escritura implica, en parte, la pérdida de la capacidad de reflexión y de emoción, entendidas como las dos caras de una misma moneda. Perder la escritura puede suponer un cambio —tal vez no a peor— en nuestra idiosincrasia de seres humanos. No seremos los mismos, aunque tal vez no seamos peores. Poniéndonos en esta tesitura, incluso la propia denominación de *destreza* puede llegar a resultar molesta...

En esta situación apocalíptica, ¿por qué alguien va a escribir en L2 lo que nunca ha escrito en L1?, ¿por qué un estudiante tiene que escribir una carta de amor, si en su lengua nativa no lo haría nunca?, ¿por qué debe redactar el resumen de las conclusiones de un debate o inventar una historia de ciencia ficción, si estas actividades no tienen nada que ver ni con su profesión ni con sus aficiones?

La respuesta es bien sencilla: **porque está aprendiendo una lengua extranjera** y para cubrir ese objetivo **la escritura es un instrumento valiosísimo**; sin embargo, no creemos que se deba caer en la ingenuidad de pretender enseñar la destreza escrita comunicativamente. Eso sería, por nuestra parte, tan irreal como reduccionista, ya que escribimos en soledad, a veces con fines comunicativos, a veces con fines absolutamente personales (Cassanny, 1997). El afán de aprender sería uno de esos fines personales. La estimulación, motivación y contextualización de las actividades de expresión escrita, sobre todo en el nivel elemental que se va a tratar a continuación, radica en su pertenencia a un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el estudiante sabe que la práctica de la escritura puede suponer para él una inestimable ayuda. En los niveles más avanzados, la motivación de las actividades puede radicar en cuestiones de tipo **profesional**, que exigirán la utilización de unos esquemas retóricos y de un léxico específico que se irá construyendo poco a poco. Sin embargo, **para aprender, cualquier pretexto es bueno**. Desde la ficción a la impostura, aprendo una lengua extranjera y no importa tanto lo que yo haría en mi L1 como lo que necesito hacer en mi L2 para llegar a dominarla. Pensemos que en nuestra vida tampoco vamos todos los días a conferencias y, sin embargo, eso es precisamente lo que hacemos cuando escuchamos una lección magistral; y lo hacemos porque estamos aprendiendo, sin necesidad de maquinar una ficción permanente en el aula, una especie de sugestopedia generalizada, en

la que yo tengo que aprender las características de las culturas helénicas, poniéndome bajo la piel de un arqueólogo que va a estudiar un año a Macedonia. La utilización de procedimientos «inauténticos» desde el punto de vista de los enfoques comunicativos no significa que el aprendizaje no pueda ser tan divertido como fascinante.

Así pues **los fines didácticos**, en sí mismos y al margen de las irreales condiciones de realidad que a veces se exigen en la enseñanza de lenguas extranjeras, **son útiles y legítimos**: las actividades de expresión escrita son una forma de que los estudiantes se tomen más en serio la tarea, porque analizan y manipulan un producto perdurable, a partir del que se puede monitorizar (Krashen, 1976); permiten estar más tiempo en contacto con la lengua; y se convierten en un magnífico medio para aprender otra cosa (gramática, léxico, apoyo para la expresión oral)... la consideración de estos fines didácticos va a ser nuestro punto de partida para el desarrollo de una propuesta de actividades que tengan como objetivo estimular la expresión escrita, a lo largo del nivel inicial e intermedio. La otra consideración (tal vez, idílica) radicaría en las **aficiones personales** de cada estudiante, es decir, en su **amor por la lectura y por la escritura de textos de creación**. Nuestra propuesta se sitúa en un momento preciso de la secuencia didáctica (preescritura) y consiste, por tanto, en fragmentos de preparación con los que se inician secuencias complejas de expresión escrita; sin embargo, queremos advertir que, como todos sabemos por propia experiencia, a veces resulta tan difícil como poco productivo, intentar deslindar destrezas o momentos de la secuencia didáctica que, inevitable y lógicamente, se solapan. Preescribir es una forma de escribir y, en este sentido, vamos a centrarnos más en los **procedimientos para generar ideas**, que en los recursos lingüísticos para concretarlas. Preescribir tiene mucho que ver con imaginar y con buscar razones.

2. Actividades de tormenta de ideas y de campo asociativo

Estas actividades se relacionan con la imprescindible **reactivación y precisión del léxico** «dormido» de un estudiante; asimismo, ayudan a la incorporación de palabras nuevas que se circunscriben a un campo semántico específico relacionado con el tema general sobre el que vaya a versar la propuesta de escritura. Hay que subrayar que el léxico es un elemento primordial en el aprendizaje de las lenguas; sin él resultaría imposible el desarrollo de las destrezas lingüísticas, tanto en el ámbito de la L1 como en el de L2.

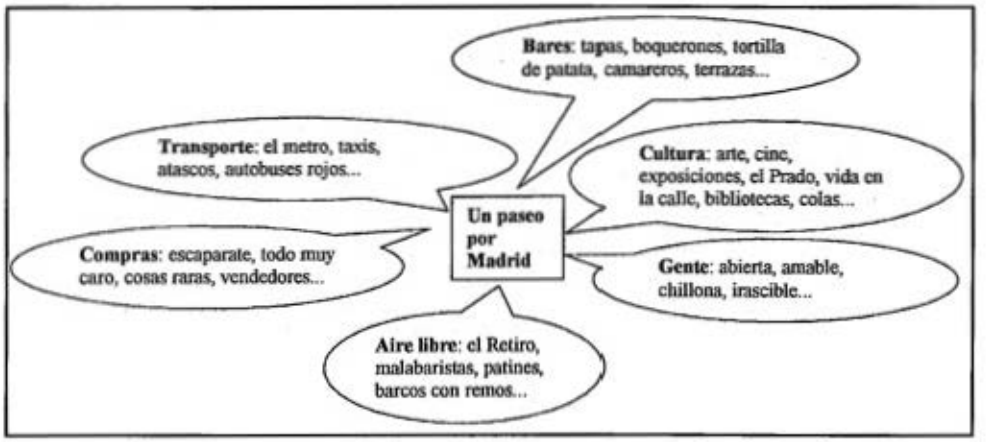
La tormenta de ideas consiste en la generación y recopilación de palabras y expresiones que estén vinculadas a un tema inicial; es una actividad que puede llevarse a cabo de manera solitaria, aunque siempre resultará más productiva y enriquecedora si se realiza en grupos. Por ejemplo: un profesor tiene pensado proponer un ejercicio para la expresión escrita cuyo pretexto temático general es *La infancia*; como actividad de preescritura que motive a los estudiantes y no los deje desnudos de léxico y de ideas, se puede poner en práctica una tormenta de ideas. Los resultados son variados y el profesor, en un nivel inicial, deberá recoger tanto las palabras que salgan en español, como las que los estudiantes quieran decir, por medio de la mímica o de su L1, y que aún no conozcan en el idioma que están aprendiendo:

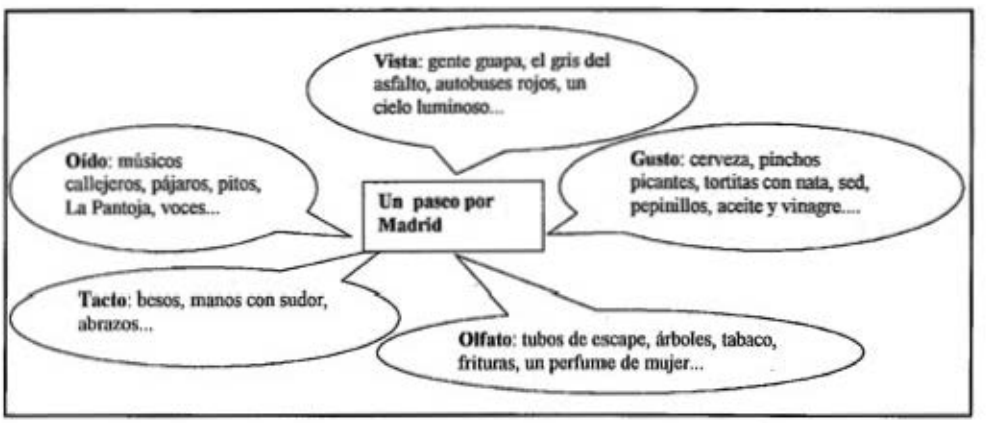
Infancia

ingenuidad, desamparo, llanto, risas, juegos, colegio, madre, abuelos, amigos, inyecciones, el cubo y la pala, lápices, recreo, vecina, baberos, aceite de ricino, desván, estetoscopio, peleas, hermanos, flotadores, muñeca, travesuras, sarampión, circo, recortables, pesadillas, yogures, disfraces, miedo a la oscuridad...

A partir de esta tormenta, cada alumno puede seleccionar un aspecto que le parezca interesante y comenzar a escribir provisto de buenas ideas y de palabras para expresarlas; otra posibilidad es tratar de utilizar todas las palabras en un texto... Es importante insistir en que el tipo de texto que el alumno decida escribir puede ser de carácter estrictamente personal y subjetivo (textos de la memoria) o impersonal e informativo (informes); ése será un asunto de su estricta responsabilidad. Pensamos que los estudiantes deberían contar siempre con la opción de escribir desde una perspectiva connotativa o denotativa, según cuáles sean sus aptitudes y dependiendo de qué modalidad textual les haga sentirse más cómodos. Por otra parte, esto es una forma de estimular su capacidad para poner en funcionamiento **estrategias de aprendizaje** (¿con qué texto voy a sentirme más cómodo?, ¿qué me va a resultar más fácil?, ¿qué va a ser más útil para mí?, ¿tengo ganas de asumir un reto?...), así como para comenzar a reflexionar sobre cuestiones relativas a la **adecuación**.

El trabajo con campos asociativos es una actividad que va un paso más allá de la tormenta de ideas; consiste en un procedimiento de **sistematización y organización del aparente caos** resultante de la tormenta. La organización de las palabras y de los conceptos puede ser de gran ayuda, tanto para generar ideas como para aprender a organizarlas coherentemente en un texto. Se ofrecen, a continuación, un par de esquemas de campos asociativos:





Centrándonos especialmente en el primer ejemplo de campo asociativo, hay que señalar que **la secuenciación temporal o la misma organización por campos semánticos** diversifica, recopila y **aporta coherencia y cohesión** al texto «narrativo» que vaya a resultar de esta práctica. Al hilo del segundo ejemplo, se nos ocurre que la **asociación sensorial** puede ser un buen pretexto para invitar al estudiante a jugar a construir **metáforas**, entendidas como relaciones de identidad entre dos términos (real e imaginario), a través del desarrollo de una **cadena asociativa sensorial**. Esta práctica repercute en el enriquecimiento del léxico necesario para cubrir la **función descriptiva**, al mismo tiempo que potencia la reflexión sobre uno de los recursos más habituales en la expresión escrita de carácter literario.

¿Cómo son los dientes? Escribe tres palabras que los describan:
Blancos, duros, pequeños...

Busca, en esta lista de palabras, algo que se pueda describir igual que el *diente*: *Cebollas, chicles, perlas, carbón, diamantes...*

Ahora, une la palabra *dientes* con la palabras que has elegido de la lista, a través del verbo *ser*. ¡Has conseguido escribir una metáfora!
Tus dientes son perlas.
¿Te atreves a hacer lo mismo con estas otras palabras?

Hacer fácil lo difícil es posiblemente la primera función de un profesor.

3. La escritura colectiva en la pizarra. Algunas propuestas de collage[1]

Existen varios procedimientos para poner en práctica esta actividad de estímulo a la escritura. Recogemos aquí tres de ellos:

1. El primero se relaciona estrechamente con la tormenta de ideas y, además, tiene la característica de ser una actividad de preescritura modélica en lo que a integración de destrezas se refiere: los estudiantes sugieren ideas relacionadas con el tema general escogido para el ejercicio escrito (tema que puede ser una imposición del profesor que necesita implementar algún contenido específico, o el resultado de la negociación previa con los alumnos); estas ideas se van apuntando en la pizarra, se combinan, se matizan, se discuten entre todos, se transforman y, al final, se selecciona el producto de ese proceso que se considere más adecuado para iniciar el texto escrito: **la frase más sugerente para dar comienzo a una composición.**
2. El segundo procedimiento es el de **escritura encadenada**: a partir de un tema (la ecología, la ciudad, el ocio, etc.) o de la sugerencia de la situación para un personaje (alguien está nervioso o enamorado; alguien miente), el profesor —o un alumno— apunta una primera frase en la pizarra, a la que otro alumno dará continuidad con otra frase más, coherente respecto a la anterior; el tercer estudiante, una tercera frase, el cuarto, una cuarta, etc. El resultado final de este trabajo en grupo, que cuenta con la continua ayuda del profesor, puede ser tomado como punto de partida para una posterior reescritura individual y solitaria.

[1] Todas las actividades presentadas son responsabilidad de la autora de este artículo; algunas son inéditas (materiales de clases de los cursos de Expresión Escrita) y otras están recogidas en el libro de *Lengua española* de la Escuela de Verano Española (EVE); y en *En español*, claro (curso para principiantes editado por la Fundación Antonio de Nebrija, que en este momento está en imprenta).

3. El tercer procedimiento es el *collage*: tiene la ventaja de que puede convertirse en una actividad muy relajante y lúdica. Consiste en ofrecer un tema general y pedir a los alumnos que vayan escribiendo en la pizarra distintas expresiones relacionadas con ese tema, pero sin nombrarlo de forma explícita. Pensemos, por ejemplo, que el tema es *ruido*. A partir de esa sensación, los estudiantes pueden escribir cosas como:

Bocina.	*Los coches pitan.*
El despertador me molesta.	*El camión de la basura.*
No es música.	*Mi vecino ve la tele.*
Me duele la cabeza.	*Mi marido ronca.*
No me puedo concentrar.	*Estoy sordo.*

Como siempre, el alumno cuenta con la ayuda del profesor, de sus compañeros y del diccionario; además, fijémonos en la circunstancia de que no se está pidiendo que el estudiante produzca estructuras gramaticales complejas; la actividad se centra en la posibilidad de completar y ordenar estas expresiones de la manera que el alumno considere más expresiva, por lo que, además de enseñar lengua, estamos intentado construir o **potenciar cierto tipo de sensibilidad** o de oído literario. Emplazamos al lector —quizás sea más exacto decir a la publicación— para una reflexión sobre las vinculaciones, inevitables y propias de una concepción tradicional de la enseñanza de lenguas extranjeras, entre las **destrezas escritas y la literatura**, tanto desde el punto de vista de la lectura como de la creación. Nosotros, por nuestra parte, nos comprometemos a presentar actividades, destinadas a estudiante de E/LE, cuyo objetivo final es la presentación de contenidos literarios, a través de la práctica de las destrezas escritas, desde los niveles iniciales. Volviendo al caso que nos ocupa, otra vez, el trabajo de preescritura colectivo realizado dentro del aula intenta ser el prólogo de un trabajo de expresión escrita facilitada y estimulada: hemos ayudado al alumno a dar el primer paso y a vencer el horror «mallarmiano» a la página en blanco.

Se puede también proponer al alumno que escriba una **construcción** individualmente, a partir de sus propias ideas, experiencias y conocimiento de la lengua; en términos generales, una construcción es un texto expresivo que resulta de la ocultación, de la no explicitud de una sensación, que sin embargo se hace obvia, evidente —se connota, se sugiere— a través de otros recursos: hacer sentir (construir) el miedo, el amor, la felicidad, la angustia..., sin nombrar al miedo, al amor, a la felicidad o a la angustia. El resultado de nuestra propuesta de *collage* podría ser el siguiente ejemplo de construcción connotativa:

Ruido.
El despertador me molesta.
Me duele la cabeza y es por la mañana.
Bocina.
Los coches pitan.
Gente que chilla.
No me puedo concentrar.
Mi vecino está viendo la tele.
Bocina.
Es la noche del camión de la basura.
Esta noche no es música.
Ronquidos insoportables en mis sábanas.
Autobuses sin frenos. El despertador me molesta.
Bocina.

Ni que decir tiene que la práctica del *collage* adopta muchas otras formas que no se inicien a partir de la práctica de la escritura colectiva en la pizarra; el profesor puede, por ejemplo, seleccionar una serie de palabras, frases sueltas, incluso titulares completos de periódicos y de revistas para que el estudiante confeccione, a partir de ellos, un texto.

Una modalidad peculiar de *collage* es el **cadáver exquisito** de la vanguardia: una técnica de liberación de la creatividad vinculada al azar como concepto esencial del arte. El profesor pide a la clase que se constituya en grupos de cuatro personas: en un folio en blanco un estudiante escribe un nombre y pliega el papel de modo que su compañero no pueda ver lo que ha escrito; este segundo estudiante escribe un adjetivo, hace lo mismo que su compañero y se lo pasa al siguiente que escribe un verbo transitivo; el cuarto miembro del grupo ha de escribir otro nombre. Al desplegar el papel, los resultados suelen ser divertidos y, casi siempre, muy sorprendentes... *los cadáveres exquisitos* resultantes del trabajo de cada grupo se presentan a la clase y, el alumno, de forma individual, deberá organizarlos, reformarlos o ampliarlos para escribir una especie de poema dadaísta. Una variante de este procedimiento consiste en sustituir nombres, adjetivos y verbos por respuestas a las preguntas *¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?* y *¿por qué?* (se formularán tantos interrogantes como alumnos formen un grupo): los *cadáveres exquisitos* pueden ser en este caso el inicio de una historia «verosímil». Algunos *cadáveres exquisitos* reales que he recopilado a lo largo de mis clases y que tienen mucha miga son: *El padre Apeles muerde la cabeza de un gato en Central Park; Madonna en un iglú en 1957 come paella porque tiene miedo,* etcétera. Unos arranques de historias fascinantes para los guionistas de Expediente X.

4. La escritura a partir de un dibujo o de un texto oral (la audición de pasajes relacionados con el tema de escritura)

Estas actividades tienen como característica básica el protagonismo de la capacidad de interpretación y de la imaginación del estudiante, al mismo tiempo que aportan informaciones útiles para comenzar a escribir; ya que si un alumno no está informado sobre algo, difícilmente se siente motivado.

La escritura a partir de un dibujo o imagen puede utilizarse para producir textos denotativos (ponen el acento en aspectos informativos, circunscritos al ámbito de pretensión de objetividad de las ciencias humanas), connotativos (se centran en aspectos sentimentales, vinculados a la impresión y a la experiencia subjetiva: el alumno aporta su propio contexto para sentirse motivado) o que mezclen ambas perspectivas (textos que ofrecen datos que se matizan a través de valoraciones y sentimientos personales).

Hay actividades a partir de la imagen que pueden resolverse de las tres maneras anteriormente expuestas: por ejemplo, las que colocan al estudiante en la posición de un reputado crítico de arte al que una revista especializada le ha pedido una interpretación de algunas muestras recientes del arte abstracto, a la vez que le advierten de que le van a pagar muy bien por cada folio que escriba; o las que presentan imágenes de personajes que se han escapado de historias diferentes, a partir de las cuales el alumno tratará de reconstruir, por escrito, la historia de la que, pretendidamente, han huido los personajes de las fotos o dibujos. Las alternativas para llevar a cabo esta última actividad son escribir la historia como una noticia del periódico, como un cuento o como una mezcla de las dos cosas...

Para aquellos estudiantes que no se sientan especialmente inclinados hacia la escritura, puede ser un estímulo adicional el hecho de incorporar como pretexto para escribir un tipo de texto que ha utilizado un código no lingüístico, sino plástico e incluso cinematográfico; a raíz de esta apreciación surgen las actividades tradicionales de **doblar un fragmento de película** que se ha visto sin voz o de **completar los blancos de los bocadillos de diálogo de unos personajes en una secuencia de cómic.**

En este mismo sentido, se podría tomar como referencia para empezar a escribir una melodía determinada, a través de preguntas que vayan dirigiendo al alumno hacia el espacio de la ficción. Se escucha un fragmento musical y se hacen preguntas como: *¿crees que ésta es la banda sonora de una historia triste, o alegre?, ¿dónde se sitúa la acción?, ¿es una historia de amor, de aventuras, de terror, de guerra?,* etc. Así hasta configurar un ámbito mínimo a partir del que desarrollar una historia escrita. Dejando un poco de lado la ficción, la **audición de pasajes relacionados con un determinado tema de escritura** (lo mismo que la presentación de libros, fo-

lletos, materiales «auténticos» en los que el tema escogido para la escritura se mencione de un modo u otro) cumple el **objetivo informativo** propio del momento de la preescritura. Por ejemplo: el profesor ha propuesto una actividad que gire en torno a los problemas sociales más importantes del Estado español; como actividad de preescritura puede proponer ver o escuchar un pequeño fragmento del telediario, un debate, una intervención parlamentaria de la ministra de Cultura; la cuña publicitaria (propagandística) que se inserta en un programa de radio unos días antes de las elecciones, etcétera. En el caso de los niveles iniciales, obviamente, la selección de este tipo de *input* debe caracterizarse por su brevedad, su sencillez y su adecuación a los contenidos léxicogramaticales que se hayan trabajado en el aula. El estudiante ha de estar capacitado para **reconocer**.

Los **contenidos socioculturales**, recogidos en las anteriores muestras de lengua, capacitan al estudiante para escribir sobre algo sin sentirse desprovisto de recursos —recordemos que los recursos para escribir no son sólo lingüísticos— porque ha recibido informaciones sobre el tono, el léxico y el contenido del escrito que debe producir.

5. La escritura a partir de situaciones

Plantear al alumno situaciones a partir de las cuales tiene que reaccionar por medio de un texto escrito puede ser un buen método para subrayar el carácter comunicativo —puesto en tela de juicio en nuestra introducción, pese a ello no queremos ser «absolutamente» dogmáticos— de la escritura; un carácter del que, como ya se ha señalado, muchos estudiantes han podido olvidarse fácilmente dado el papel que «escribir» empieza a tener en las sociedades contemporáneas. Este tipo de actividades se centra en el factor de contextualización como estímulo para el acto comunicativo. El resultado puede ser muy variado, veamos la siguiente muestra:

Reacciona frente a las siguientes situaciones:

1. Tu novio/a te abandona.
   - — Le escribes una carta pidiéndole que vuelva contigo.
   - — Le escribes un poema o una canción.
   - — Le escribes una lista de todo lo que te habías callado y ahora tienes que reprocharle.
   - — Escribes un ensayo sobre el amor desgraciado.
   - — Escribes una solicitud para ponerte en contacto con una agencia matrimonial.
   - — Escribes a tu anterior novio/a.
   - — Pones un anuncio en la sección de contactos de un diario.
   - — Escribes un anónimo para el/la actual novio/a de tu *ex*.
   - — Escribes a la que iba a ser tu suegra contándole lo estúpido/a que es tu *ex*.

2. El veterinario ha sido negligente y ha matado a tu canario.
   - — Escribes al Colegio de Veterinarios para que le retiren la licencia.
   - — Escribes una nota invitando a cenar al veterinario porque estabas harto/a de tu canario.
   - — Recoges toda la información posible sobre los canarios y le envías un informe escrito al veterinario para que no se vuelva a repetir algo parecido.
   - — Compones una elegía en recuerdo de tu canario.
   - — Escribes unos carteles y los pegas por el barrio para que nadie lleve sus animales a ese «carnicero».
   - — Solicitas, por escrito, a la protectora de animales un canario nuevo; o mejor, un gato, que los canarios son muy delicados.

La actividad se orienta a relajar el clima de la clase y nosotros mismos ponemos en duda su carácter comunicativo, ya que lo más normal, en las situaciones planteadas, sería que resolviéramos nuestros pequeños problemas por teléfono...

Otro ejemplo de actividad a partir de situaciones dadas, dirigida a estudiantes de un nivel más avanzado, podría ser la siguiente:

Identifícate con los personajes que te presentamos a continuación e intenta resolver, por escrito y con delicadeza, los problemas que se les han planteado. A ver cómo se lo dices...

1. Tu amigo Pablo te envía unos folios que él califica como «colección de relatos». Tú los has leído con mucho cariño, pero no puedes dejar de pensar que son una birria. Ahora tienes que contestarle por escrito, porque él está trabajando en Bélgica...
2. Eres una chica que está de vacaciones en Roma y te has casado en secreto. Tus padres te tienen dicho que no debes fiarte de los hombres guapos, de sonrisa fácil y sin ambiciones en la vida. Giovanni, tu marido, es guapo, risueño y no tiene un duro... A ver cómo se lo dices.
3. Tu tía, Emilia, convencida de que eres igual que cuando tenías seis años y la acompañabas a encender cirios a la iglesia, te ha enviado una revista religiosa, *Los senderos de la Virgen*, para que te suscribas, ya que ella es su redactora jefe. Tú estás estudiando a miles de kilómetros, no te sobra el dinero y, además, te has convertido al budismo. A ver cómo se lo dices...

6. Casillas para el descubrimiento de ideas

Estamos acostumbrados a ver este tipo de actividades de preescritura como ejercicios para la comprobación del nivel de comprensión auditiva o de comprensión lectora: rellenar casillas en las que se piden unas informaciones determinadas a partir de la lectura o audición de un texto; con la destreza escrita, este mismo molde sirve para **generar ideas** que, tal vez de

otra forma, no se hubieran hecho visibles para el alumno que se dispone a escribir un texto. Se trata de buscar fuentes de escritura. Incluimos, a continuación, un ejemplo:

Rellena las siguientes casillas, preguntando a algunos jóvenes españoles. Después escribe un breve informe sobre la situación de la juventud en España, incorporando en el texto tu propio punto de vista sobre el tema.

¿Qué piensan los jóvenes españoles sobre...?

Trabajo	
Droga	
Delincuencia	
Religión	
Política	
Familia	
Ocio	
Dinero	
El tercer mundo	
Sueños...	

Como puede apreciarse, esta actividad, además de integrar las destrezas, resulta de mucha utilidad para **poner en práctica los recursos lingüísticos asociados a la función «pedir y dar la opinión»**. Por esta razón, podría aplicarse en casi todos los niveles de enseñanza de E/LE, ya que incluso los principiantes sienten la necesidad de expresar su punto de vista, aunque sea a partir de estructuras muy simples que, obviamente, pueden trasladarse a un código escrito para, después, organizarse en un texto coherente y cohesionado.

7. Texto sobre texto: La inversión maligna. Hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar

El cambio de las variables contextuales de un determinado texto puede generar otros textos. Cuando ese cambio de las variables contextuales es radical, absoluto, «antinómico» se produce el fenómeno que Timbal-Duclaux llama la **«inversión maligna»**. Una propuesta que da cuenta de este

mecanismo para estimular la escritura y que, nuevamente, arropa al estudiante —no lo deja solo frente al «trauma» de escribir—, consiste en recortar una noticia del periódico —la más sencilla que encontremos— y ofrecer al alumno la posibilidad de reescribirla, cambiando las variables contextuales; es decir, si la noticia está protagonizada por un hombre, la protagonista ahora será una mujer; si ocurre en Barcelona, ahora ocurrirá en Madrid; si habla de un asesinato, ahora será una boda; y así sucesivamente... El pretexto de un espejo en el que la izquierda es la derecha y la derecha, la izquierda, es un buen elemento de contextualización ficticia para la instrucción de este tipo de actividades.

Hacer extraño lo familiar o familiar lo extraño es la consigna que recoge Timbal-Duclaux de la concepción freudiana de lo siniestro. La primera transformación es la base del género de terror; la segunda, del género de ciencia-ficción. Los platillos volantes son como taxis y la luna, un Benidorm blanco, en cualquier novelita de marcianos; Huxley, en *Un mundo feliz*, aproxima a la cotidianeidad una serie de objetos, acontecimientos, relaciones y mecanismos extravagantes: el soma se convierte en una especie de aspirina. Por el contrario, Arthur Machen transforma los habituales e inofensivos rebaños de ovejas, colmenas de abejas, perros de felpudo a la puerta del hogar, en bultos informes, bandas organizadas, monstruos que aterrorizan Europa. La oveja de todos los días se convierte en algo extraño, temible y desconocido.

A partir de esta idea, se puede pedir a los alumnos no sólo que construyan un relato de horror o de ciencia- ficción, sino que participen en actividades de escritura que integren otras destrezas y contenidos. A continuación, se plantea una serie de pasos para el diseño de una actividad de escritura que tenga las características mencionadas anteriormente:

1. **Se eligen objetos o personajes de la vida cotidiana** que van escribiéndose en la pizarra; colectivamente, se lleva a cabo una **tormenta de ideas** en la que se pide a los alumnos que piensen y escriban atributos, características o funciones propias de esos objetos o personajes.

Reloj	Cartero	Pecera
Hace tic tac.	*Trae cartas.*	*Tiene peces de colores.*
Marca las horas.	*Lleva uniforme.*	*Es de cristal.*
De cuco.	*Lleva cartera.*	*Está llena de agua.*
Manecillas.	*Utiliza los buzones.*	*Es relajante.*
Se le da cuerda.	*Estrecha lazos.*	*Tiene adornos dentro.*
Péndulo.	*Siempre llama dos veces.*	*Es frágil.*

2. Se toma nota de los resultados y se pide a los alumnos que, en casa, realicen por escrito una actividad que consista en añadir características extrañas a las ya escritas en clase. Por ejemplo: *Tic tac sólo de noche; marca las horas sólo de día; el cuco lleva en el pico un insecto; las manecillas giran a la inversa; se le da cuerda con el calor del cuerpo humano; el péndulo es una cuchilla...*
3. Se propone la escritura de una descripción renovada del objeto o personaje, con la doble posibilidad de que el producto de este proceso sea un relato escrito en soledad o un relato en grupo que, más tarde, se reescriba en casa.

Fomentar la imaginación y las estrategias para impulsar la creatividad es tan importante en el momento de enseñar a escribir como inculcar al alumno la necesidad de ser económico con el uso de los recursos lingüísticos, saber dotar de coherencia y equilibrio a las partes de un texto o aprender unos esquemas fijos a partir de los cuales se desarrollan textos oficiales: curricula, cartas formales, solicitudes.

8. El binomio fantástico de Rodari

Por último queremos rendir un pequeño homenaje a Gianni Rodari, el pedagogo italiano autor de la *Gramática de la fantasía* que, a través de la invención de un *constructo* imaginativo **(el binomio fantástico)**, desarrolla una serie de actividades para potenciar la imaginación como primera e ineludible etapa de la producción escrita. El binomio fantástico consiste en aunar dentro de un mismo sintagma, de un mismo párrafo, de los ingredientes previstos para el desarrollo de un texto, algunos términos, ideas o personajes que resulten chocantes. La siguiente actividad perteneciente a *En español, claro* es un ejemplo de cómo se aplica el concepto de binomio fantástico al diseño de actividades destinadas a la enseñanza de la escritura con alumnos principiantes:

¡Tú la llevas!

Vamos a introducir un elemento extraño en los cuentos de Caperucita, la Cenicienta y Alicia en el País de las maravillas... Elige uno de ellos y escribe «tu historia»:

Caperucita	**La Cenicienta**	**Alicia**
el lobo	*el príncipe*	*el conejo*
el bosque	*la madrastra*	*la reina de corazones*
la abuelita	*el hada buena*	*Humpty Dumpty*
un helicóptero	*un apartamento en Gandía*	*Silvester Stallone en versión Rambo.*

9. Conclusiones

— No se puede olvidar la fase imaginativa de la escritura dentro de una práctica docente que tiende a la transmisión exclusiva de moldes retóricos y conocimientos gramaticales. **Enseñar a pensar, a imaginar y a ordenar las ideas** también es importante. Despertar la chispa, la semilla, el embrión de la idea es un objetivo prioritario.

— Para aprender a escribir, también es imprescindible poner el acento en la creatividad, descubrir no sólo la necesidad —tan cuestionable en nuestros días— sino el placer de la escritura. El soporte de la ficción es muy estimulante y la preescritura ha de ser básicamente un estímulo. No convirtamos nuestras clases de expresión escrita en una hora de rellenar ejercicios de huecos con conectores de la narración, aunque tampoco debemos olvidar que esa práctica es imprescindible.

— Hay que replantarse las relaciones tradicionales entre destrezas escritas y enseñanza de la literatura. Son dos caras de una misma moneda, en una sociedad que ha desterrado la escritura como práctica comunicativa operativa, al margen de la creación literaria.

— Una invitación final: poned en práctica sin miedo estas propuestas. Salen mucho mejor de lo que esperáis. El profesor debe ser un profesional intrépido e innovador que se divierte con lo que hace, más allá de las rutinas, pero sin caer en las temeridades. Nosotros nos hemos basado en nuestra experiencia. Creemos honestamente que la propuesta que hemos traído a las páginas de ***Carabela*** puede resultar útil. Al menos éste ha sido nuestro horizonte.

10. Bibliografía

CASSANY, D. (1997), «La composición escrita en E/LE», en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera 4*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid, pp. 47-66.

CHASTAIN, K. (1988), *Developing second-language skills: Theory and Practice*, San Diego Hartcourt Brace Jovanovich.

RODARI, G. (1996), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Ediciones del Bronce.

TIMBAL-DUCLAUX, L. (1993), *Escritura creativa*, Barcelona, Edhasa.