



Un Taller de Escritura en la Red

*Teresa Bordón
Rosario González
Carmen Servén
María Victoria Sotomayor*

Cuadernos de Apoyo



UA 
 **EDICIONES**

Un Taller de Escritura en la Red

TERESA BORDÓN
ROSARIO GONZÁLEZ
CARMEN SERVÉN
MARÍA VICTORIA SOTOMAYOR



Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid
Madrid, 2004

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.

Diseño de cubierta: Miguel Ángel Tejedor López



© Ediciones UAM, 2004

Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
28049 Madrid
servicio.publicaciones@uam.es
91 497 4233 (fax 91 497 51 69)
ISBN: 84-7477-889-1
Depósito Legal: MU-824-2004
Printed in Spain – Impreso en España

~ Índice ~

| | |
|---|----|
| Presentación | 7 |
| I. El Taller de Escritura..... | 9 |
| II. Nuestro proyecto: primeros pasos..... | 13 |
| III. El taller como asignatura..... | 17 |
| IV. El diseño y la elaboración de nuestro Taller..... | 21 |
| V. El Taller en la Red..... | 25 |
| VI. Desarrollo del Taller..... | 27 |
| Sesión de presentación..... | 27 |
| Actividades..... | 37 |
| Los comentarios a los textos..... | 79 |
| VII. Balance del Taller..... | 87 |
| VIII. Conclusiones..... | 91 |
| IX. Selección bibliográfica..... | 93 |

Presentación

Este libro es fruto de una experiencia didáctica llevada a cabo por cuatro profesoras del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid, durante el curso 2001-2002. Los lectores quizá se sorprenderán al ver convertido un taller de escritura en asignatura curricular, pero esa adaptación responde a necesidades de un plan de innovación docente que puede inspirar a otros enseñantes. Además, el taller se desarrolló a través de la red, y el empleo de este soporte pudiera servir como acicate para nuevas experiencias educativas.

Nuestra intención al ofrecer esta publicación es aportar un modelo de actuación didáctica que pueda ser útil para quienes quieran trabajar en esta misma línea; para ello hemos procurado dar cuenta de todos los elementos y fases que intervinieron en el proceso de puesta en marcha, desarrollo y resultados del taller.

Esperamos que nuestra obra sea tan estimulante como lo fue para nosotras esta peculiar asignatura.

El Taller de Escritura



La escritura es un proceso complejo, sobre cuyo análisis han hecho importantes aportaciones la psicología cognitiva y la lingüística del texto, principalmente. Por lo que sabemos, incluye varias fases y subprocesos: determinar ideas, ordenarlas, formularlas, revisar y corregir el texto..., que un escritor experto desarrolla con rapidez y precisión.

Para ayudar al aprendiz de escritor, hoy rechazamos la antigua tendencia a fijar un modelo retórico, con recetas y normas irrenunciables; entendemos que la escritura es una actividad individual en que cada persona, para sentirse cómoda y ser eficaz, ha de encontrar su propia vía de expresión: el estilo personal. Por ello, la labor de quienes conducen a otros hacia una escritura más rica y versátil, estriba en proponer tareas parciales, que proporcionen a los aprendices una mayor familiaridad con las dificultades concretas que entraña el proceso de escritura, y en sugerir un abanico de soluciones idóneas para superar esos escollos; todo ello con vistas a obtener una conciencia lingüística más desarrollada, que permita al escritor jugar más eficiente y confortablemente con ideas y palabras. Se trata de ensayar distintos métodos de búsqueda de ideas, ordenación de las mismas y formulación final. En todo caso, se tiene en cuenta que la escritura no es sólo un instrumento comunicativo, sino también un procedimiento de análisis y fijación de contenidos conceptuales. La habilidad en la escritura implica mayor capacidad de aprendizaje sobre cualquier tema.

De acuerdo con todos estos planteamientos, en la enseñanza primaria y secundaria de nuestro país, la memorización de conocimientos se acompaña de prácticas que profundizan en las habilidades escritoras: redacción de resúmenes, confección de cuadros sinópticos, redacciones libres y otras actividades, son hoy comunes en las aulas de lengua y literatura.

Pero las necesidades escritoras del ciudadano común se ven además completadas, en la actualidad, con su participación en los cada vez más numerosos talleres de escritura organizados por instituciones docentes, grupos y asociaciones diversas o particulares destacados: es un hecho que la población desea

mejorar sus habilidades en este terreno, puesto que la escritura no sólo sirve para registrar y transmitir información, sino también para crear ficciones o juegos, persuadir al interlocutor, organizar actividades o ideas, etc. La proliferación de los talleres de escritura, que tienen un carácter híbrido, entre lo lúdico y lo formativo, es buena muestra de ello.

Un taller de escritura es un colectivo que practica la escritura bajo la dirección de un coordinador. En el taller, los textos producidos son analizados, desmenuzados y glosados por los participantes, que van así progresando en su análisis de los mecanismos textuales. Al coordinador compete orientar, sugerir y programar labores, de acuerdo con la marcha del grupo. El objetivo general es que los participantes desarrollen un estilo personal y eficaz.

Para escribir y participar en un taller, basta con contar con un lápiz y algún papel en blanco. Pero este material puede completarse con otros (manuales de ortografía, diccionarios, gramáticas, enciclopedias, libros de consulta, borradores, correctores diversos, notas previas...) o sustituirse (máquinas de escribir, ordenadores...). En concreto, el ordenador ha sido recibido como novedad muy positiva por los expertos en aprendizaje de la escritura: permite al escritor centrarse en las tareas creativas y gratificantes a la par que elude las más pesadas, como copiar o borrar (Cassany, 1995: 42-44). Tanto es así que hoy, junto a los talleres presenciales de escritura, en que el coordinador y su grupo se ven cara a cara y manejan papel y pluma, existen numerosos talleres que funcionan a través de medios informáticos, y en que los talleristas participan a través de ordenador: no hay más que hacer una sencilla búsqueda en Internet para cerciorarse de ello.

La primera pregunta que se plantea en todo taller, sea presencial o a través de la red, es ¿cómo empezar? Poner en marcha un taller, como poner en marcha cualquier actividad, requiere arrancar, quizá desbloquear, y además adquirir nuevos hábitos. Todo ello exige una motivación para la acción, factor que el coordinador del taller no puede olvidar. De forma que es necesario fijar unas premisas para emprender la labor: el taller en general y cada texto en particular, deben ir precedidos de una “puesta en marcha” acordada entre los participantes, una puesta en marcha que incluye motivación y principio generador: se puede partir de una circunstancia externa, de una simulación de situación, de otro texto anterior, de unas palabras clave, de una imagen, de un tema u otros; en todo caso, se hace imprescindible que el coordinador del taller proponga algún elemento generador, sobre todo a los escritores menos avezados. También será aconsejable que el coordinador prevea algunas de las dificultades que los talleristas van a en-

contrar en el trabajo concreto que se les encomienda: unas sugerencias que ayuden a salvar los escollos de la tarea, apoyarán a los escritores en su itinerario. Si a ello añadimos unas condiciones sobre la estructura, tipología y/o extensión del futuro texto, los talleristas se sentirán sobradamente orientados para ponerse a escribir.

Una vez comenzada la actividad escritora, la labor del coordinador es doble:

- 1- Ha de conseguir que los talleristas profundicen en el análisis de sus propios aciertos, por lo que debe procurar poner de relieve ante el grupo los hallazgos concretos de cada participante.

- 2- Debe desentrañar el origen de los defectos en los textos producidos y revisar el subproceso correspondiente, para después sugerir alternativas positivas.

Las dos tareas antedichas redundarán en mayor beneficio de los aprendices si el coordinador se limita a orientar y son los talleristas quienes analizan activamente los textos propios y ajenos. Así, el hábito del comentario a los textos producidos por unos y otros se convierte en condición imprescindible de participación en el taller.

Los aspectos a tener en cuenta a la hora de producir y analizar la escritura, son diversos: ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, de puntuación, relativos a la coherencia y cohesión, a la tipología textual. Por ello, la actividad de un taller ha de ser prolongada en el tiempo: sólo así se logrará alguna modificación en los hábitos escritores de los talleristas. Y por ello existen talleres especializados en alguna clase de texto (talleres de poesía, de escritura narrativa...) o en aspectos puramente técnicos.



Nuestro proyecto: primeros pasos



La formación de profesores es una tarea compleja, condicionada por múltiples factores y necesitada de una continua reflexión que permita encontrar los planteamientos más adecuados y eficaces en las cambiantes circunstancias que caracterizan nuestra cultura. Es una preocupación especialmente relevante en el ámbito de la lengua y la literatura, en cuanto que el lenguaje es el principal instrumento de la enseñanza-aprendizaje en todos los niveles, y de modo particularmente intenso en las primeras etapas de la educación.

En este sentido, la reflexión y el debate entre los profesores del departamento de Filología Española que tenemos la responsabilidad de formar maestros ha conducido a la elaboración de proyectos e iniciativas que han tratado de reorientar la marginalidad que los contenidos lingüísticos y literarios tienen en los actuales planes de estudios. Somos dolorosamente conscientes de la insuficiente preparación de los titulados que salen de nuestras aulas para proporcionar a los niños de las etapas infantil y primaria una educación integral, completa y activa del lenguaje en todos sus aspectos, desde el uso funcional hasta el uso estético de lo literario, desde la lengua oral a la escrita o desde la producción a la comprensión de los mensajes. Deficiente preparación de lamentables consecuencias en el desarrollo de su labor docente, en términos que no es necesario recordar por sobradamente conocidos.

En este contexto, la convocatoria de proyectos de innovación docente por la Universidad Autónoma de Madrid se presentaba como el cauce idóneo para una iniciativa que pretendía reparar, siquiera mínimamente, tan sentida carencia. Desde el curso 1999-2000, la Universidad Autónoma concede ayudas para proyectos que contribuyan a mejorar la docencia en todos los aspectos, así como a completar áreas de enseñanza deficitarias. Una magnífica ocasión para elaborar una nueva asignatura y ofrecerla como complemento a su formación a los alumnos de las distintas especialidades de maestro: un taller de escritura a través de la red.

Con este propósito, un equipo de profesoras del departamento, dos de Lengua (Rosario González y Teresa Bordón) y dos de Literatura (Carmen Servén y M^a. Victoria Sotomayor) iniciamos la elaboración de la propuesta, que ya desde nuestra idea inicial se ajustaba como un guante a los objetivos y condiciones de la convocatoria de la universidad: introducción de innovaciones en los métodos docentes y de evaluación, aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza curricular y generación de nuevos materiales orientados a la formación y mejora de las competencias básicas, en este caso, lingüísticas y literarias. Tal como pedía la convocatoria, se trataba de un proyecto viable por las condiciones del centro y la dedicación docente del profesorado, además de haber sido ya experimentado con éxito en otros ámbitos.

Al presentar esta propuesta, partíamos de un análisis de la realidad que nos llevaba a constatar una y otra vez la limitada capacidad de expresión de nuestros alumnos: su escasez de vocabulario, deficiencias en la construcción sintáctica, inseguridad en la ortografía, dificultad en la apreciación de los valores del lenguaje y escasa actividad creativa daban como resultado una más que evidente pobreza expresiva y hasta el uso incorrecto del lenguaje, que si es siempre reprochable, es mucho más grave en personas que tienen la enseñanza como objetivo de sus estudios y de su posterior actividad profesional. Puesto que las asignaturas curriculares no pueden, ni es su función, corregir carencias que se deben a una insuficiente formación previa, proponíamos una asignatura de Oferta Específica para aportar una solución, aunque sólo fuera parcialmente, a este importante problema interdisciplinar.

El fundamento de esta propuesta se apoyaba en la concepción misma de la metodología de talleres: al ser una actividad de naturaleza esencialmente activa y participativa, obligaría a los alumnos a manejar cuidadosamente el lenguaje para la producción de textos con arreglo a unas pautas marcadas y a reflexionar individual y colectivamente sobre los valores o problemas de los textos producidos, propios y ajenos. Esto redundaría, sin duda, en una mejora de sus competencias básicas en lo que se refiere a expresión escrita y creatividad. Por otra parte, al tratarse de una asignatura a través de la red, aprovecharíamos las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías en cuanto a flexibilidad de horarios, libertad de expresión, ausencia de condicionamientos propios de las clases presenciales y constante participación individual.

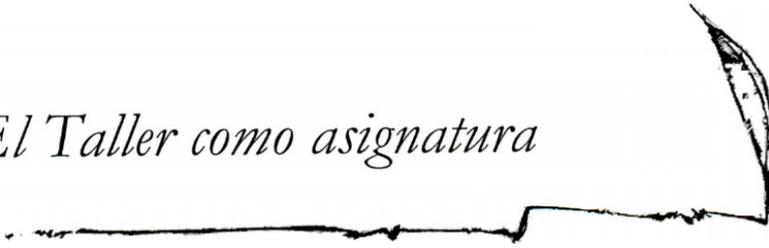
La pertinencia de los objetivos planteados y la coherencia de una propuesta sólidamente fundamentada y, al mismo tiempo, viable y realista, llevó a la aprobación del proyecto por la universidad, así como de la dotación económica

para cubrir sus requerimientos: equipo informático adecuado, material bibliográfico, fungible informático y de oficina, y un becario especialista en informática que prestara el soporte técnico necesario.

A partir de este momento se trataba de desarrollar el proyecto, es decir, elaborar el contenido y desarrollo de la asignatura, las herramientas informáticas y la adquisición de todos los materiales necesarios.



El Taller como asignatura



Como es sabido, un taller de escritura es un conjunto de personas que escriben bajo consignas y también libremente, y que son guiadas en sus trabajos por un coordinador; el papel de éste estriba en preparar y moderar las sesiones, orientar a los escritores en su producción y en sus críticas, y procurar la revisión colectiva de todos los trabajos. La actividad habitual de un taller consiste en reunirse regularmente en torno al coordinador, debatir cuestiones técnicas sobre la escritura, construir textos, ofrecerlos al colectivo para su lectura, y someterse a la crítica del resto de los talleristas. Todo ello puede ser ejecutado en un foro abierto y en un tono más o menos lúdico.

Para pasar a formar parte del curriculum de los estudiantes de la Universidad Autónoma, nuestro taller había de transformarse en asignatura, lo que comportaba modificaciones sustanciales en el perfil y actitudes de los participantes: los alumnos habrían de conducirse como talleristas y la labor de coordinación correría a cargo de los profesores; pero además, la conversión del taller en asignatura implicaba la necesidad de adaptarlo a una serie de normas administrativas: de matriculación y de intervención profesoral en la programación y evaluación del curso, principalmente.

Por otra parte, nuestra intención era ofrecer una vía de aprendizaje preferentemente a los estudiantes de Magisterio, cuyas dificultades y necesidades escritoras nos eran bien conocidas, pero queríamos también llegar a otros estudiantes de la Universidad Autónoma que se interesaran por esta actividad y por el aprendizaje correspondiente. De modo que optamos por encajar el taller como asignatura de Oferta Específica en la Universidad Autónoma, lo que significa que contaríamos con alumnos de diversos centros de esta institución, aunque predominarían los de nuestra Facultad de Formación de Profesorado y Educación. De hecho, en nuestro taller tuvimos estudiantes de Magisterio, Ciencias y Filosofía y Letras. Desde luego, sólo pudimos aceptar como participantes a quienes se hubiesen matriculado previamente en la asignatura “Taller de escri-

tura”: en total, veinticinco chicos. Se recibieron muchas más solicitudes a lo largo de días posteriores en el periodo de matriculación; pero consideramos que las actividades propias de un taller exigen colectivos que no superen ese número.

Como asignatura de Oferta Específica, el taller habría de prolongarse a lo largo de un semestre, cuatro meses lectivos en realidad. Así que hubimos de programar la secuenciación de actividades para ajustarnos a esa temporalización. Decidimos trabajar sobre textos cortos, de entre veinte y cincuenta renglones y asignar a cada uno de los trabajos unos diez días. Preparamos previamente un calendario, de acuerdo con el cual íbamos liberando cada decena las claves correspondientes para que los estudiantes pudieran acceder a las nuevas actividades periódicamente, exceptuando las semanas de las vacaciones de Navidad, en que se paralizó el taller. Pero además de que a los estudiantes se les concedían diez días para construir y difundir a través de la lista de correo un nuevo texto, fijamos un lapso similar para entregar, una vez agotado el período de difusión de los textos, los comentarios a los mismos. Así, cada estudiante contaba con diez días para elaborar y enviar su texto al grupo; agotados esos días, había tenido ya oportunidad de leer todos los trabajos de sus compañeros, y podía enviar sus propios comentarios sobre los mismos a la vez que redactaba su texto personal siguiente. El profesor-coordinador, por su parte, cerraba cada actividad con un comentario en que proporcionaba datos y criterios generales a la par que recogía lo más notorio de las aportaciones particulares. Naturalmente, para evitar un caos confuso de textos y comentarios, los mensajes venían marcados de diferente manera según contuvieran textos o comentarios.

La conversión del taller en asignatura obligaba además a proporcionar una evaluación final, de acuerdo con las normas legales vigentes, a cada uno de los alumnos participantes; ello comporta una importante alteración en la mentalidad y actitud de todos los interesados: no se trata ya de una práctica inmanente cuyo provecho juzga cada tallerista individualmente, sino que además se aboca a una calificación final que deberá fijar el profesor y que pesará en el expediente de los estudiantes. Por todo ello, y con la pretensión de no quebrantar completamente el espíritu del taller como tal, se decidió calificar a los talleristas no en virtud de un examen ni en función de su brillantez final, sino a la vista del esfuerzo de participación realizado y del progreso individual observado a lo largo de todo el desarrollo del taller.

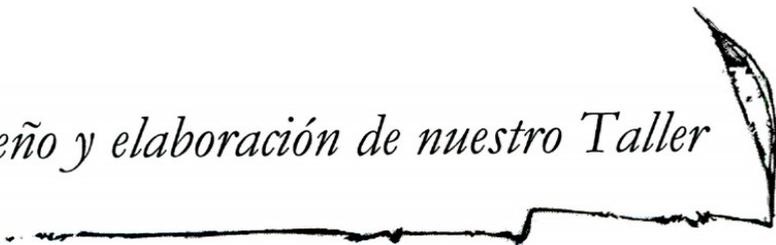
En los meses previos a la apertura del taller estuvimos preparando las actividades procurando partir de lo más elemental y lúdico hasta concluir con trabajos más ambiciosos y de mayor dificultad. En lugar de limitarnos sólo a pro-

gramar las diez sesiones que el cuatrimestre permitía afrontar, elaboramos además otras dos de mediana dificultad que en principio dejamos en reserva; esas dos sesiones sobrantes quedaron retenidas por si era necesario reincorporar, al final del período lectivo, a aquellos alumnos que, por diversas causas, habían fallado a la hora de entregar alguno de sus trabajos a lo largo del curso: se utilizarían como oportunidad complementaria de trabajo.

Según las normas legales, la matriculación en una asignatura da derecho al estudiante a una segunda convocatoria, en caso de que no hubiera superado con éxito la primera. Ello supone que nuestro taller, concluido el cuatrimestre, hubo de reabrirse en vísperas de una segunda convocatoria para ofrecer a los matriculados la nueva oportunidad a que tenían derecho. El asunto no presentó mayor dificultad, puesto que los pocos alumnos que no habían participado en los trabajos de la primera (tres) podían seguir una marcha similar a lo largo de dos meses para superar la segunda. Para ellos, los plazos de entrega de originales fueron más apretados; pero también es cierto que prestaban su atención a un número menor de compañeros.



Diseño y elaboración de nuestro Taller



El desarrollo del *Taller de escritura* fue siempre una tarea común, en la que el cambio de impresiones, las reuniones de trabajo conjunto y la retroalimentación entre las opiniones de las cuatro profesoras participantes fueron constantes hasta llegar al diseño definitivo de esta asignatura en la red. La metodología de trabajo consistió, pues, en la realización progresiva de una serie de tareas cuyos resultados se ponían en común y nos llevaban a otras tareas previas al diseño final del taller. Por supuesto, no partíamos de cero. La propuesta misma del taller como proyecto de innovación docente nos había hecho reflexionar sobre lo que queríamos hacer; y tanto los procedimientos como los contenidos y objetivos finales que formarían el taller propiamente dicho saldrían de esas reuniones colectivas.

Podríamos dividir el trabajo de confección del taller en tres fases consecutivas y de progresión creciente, en el sentido de que cada fase contenía la anterior sin desecharla, sino seleccionando, a través de la discusión conjunta y la crítica constructiva, los elementos que nos iban a permitir concretar nuestro todavía proyecto de taller. Estas tres fases se podrían resumir así:

Fase 1. Investigación previa sobre talleres y sobre enseñanza en la red.

Fase 2. Discusión y diseño de la clase 0.

Fase 3. Plan de trabajo para la selección, estructuración y secuenciación de actividades.

El enfoque conjunto de estas tres fases no supuso un lastre en el diseño del taller, sino que se convirtió en una metodología rica y altamente resolutoria de los problemas que pudieran surgir, gracias a que existió en todo momento una unanimidad en los objetivos que permitió aunar sin dificultades las opiniones dispares.

La primera fase consistió en una búsqueda de información, por un lado, sobre talleres de escritura del tipo que fueran (en la red, presenciales o a través

de publicaciones sobre talleres) y, por otro, en conseguir información sobre enseñanza, reglada o no, en la red. A partir de la información recogida, nos pusimos a elaborar una selección bibliográfica crítica y comentada, que daría lugar a la bibliografía que se ofreció a los alumnos matriculados al final de la Sesión de presentación del taller. La lista definitiva incluyó, además de obras de consulta generales o específicas, una serie de diccionarios generales monolingües del español, así como algunos diccionarios de sinónimos. No olvidemos que un texto se construye con palabras y el diccionario las registra y define. Finalmente, las obras lexicográficas se ofrecieron al alumno en la sesión de presentación, la que abría el taller, pero se le dieron detrás de las obras de consulta para señalar que eran herramientas de trabajo de distinto tipo. También en este caso se consideró necesario incluir una breve descripción de cada repertorio lexicográfico de modo que el alumno supiera qué se iba a encontrar en cada uno de ellos y de qué manera podía ayudarse de ellos.

Esta primera fase de recopilación de materiales nos puso en contacto con los problemas principales de un taller como asignatura no presencial: ¿sabían los alumnos qué era un taller de escritura?, ¿estaban familiarizados con la mecánica de trabajo interactiva que implica todo taller?, ¿entenderían lo que pedíamos de ellos a través de las actividades propuestas?, ¿sería la red un buen instrumento para relacionar a alumnos con profesores y a los alumnos entre sí?, ¿quedaría claro qué era lo que íbamos a evaluar y cómo pensábamos hacerlo? Estas preguntas que nos hacíamos, y que fueron el fruto del trabajo conjunto, nos llevaron a la fase 2 en la elaboración de nuestro taller. Si en una asignatura presencial es importante la primera toma de contacto entre profesores y alumnos, en esta lo era aún más. Pensemos que los participantes en el taller no nos iban a tener delante cuando explicáramos en qué consistía la asignatura, qué objetivos nos proponíamos alcanzar o qué procedimientos de evaluación íbamos a utilizar. Es más, buena parte de la primera clase de cualquier asignatura viene a llenarse con el comentario del programa propuesto por el profesor. En este caso, nuestros alumnos no conocían el “programa”, pues realmente no lo había. Las sesiones se iban a ir desvelando una por una, a través de una clave de acceso, lo que es lógico si tenemos en cuenta la mecánica de grupo que preside el funcionamiento de un taller y si pensamos en que un taller no es algo hecho y cerrado sino progresivo y cambiante en función, precisamente, de la actitud del grupo que en él participa. Además, el cursar esta asignatura a través de la red exigía una serie de instrucciones previas que facilitarían a los talleristas su incorporación al taller de escritura y su posterior seguimiento. El convencimiento de que era necesaria una presenta-

ción del taller nos llevó a la elaboración de lo que dimos en llamar la “clase cero”, que en el taller adoptó el título *Presentación*.

Una vez diseñado lo que queríamos y cómo ponerlo en marcha, había que llenarlo de contenido, es decir, debíamos elaborar las sesiones de trabajo que constituirían el taller de escritura propiamente dicho. Contendrían las indicaciones oportunas para que los talleristas pudieran producir los textos que serían objeto de nuestros comentarios y también de los comentarios de todos los participantes en el taller (recordemos que uno de los objetivos específicos del taller, expuesto en la presentación del mismo, era el siguiente: “adquirir conciencia autocrítica de revisión y corrección permanentes”). Nuevas dificultades se nos plantearían en esta tercera fase: ¿qué contenido tendrían las sesiones de trabajo, se limitarían a un solo tipo de textos, a un solo género textual o serían sesiones de contenido variado?, ¿cuántas sesiones habría, teniendo en cuenta que se trataba de una asignatura cuatrimestral y que los alumnos debían producir sus propios textos y además comentarios a los textos de los demás talleristas?, ¿cómo organizaríamos internamente cada sesión, de modo que todas ofrecieran la misma fisonomía?, ¿con qué criterios ordenaríamos cronológicamente las sesiones entre sí? ¿qué peso tendría cada una de ellas en la evaluación final de cada tallerista?, ¿harían todos los talleristas las mismas sesiones?, ¿cuántas sesiones tendría a su cargo cada profesora? Efectivamente, en lo primero que tuvimos que ponernos de acuerdo fue en el número de sesiones que íbamos a proporcionar a los talleristas. Cada sesión implicaba una serie de tareas que debían realizar, empezando por leerla atentamente entendiendo lo que se les pedía. Después venía la elaboración misma del texto, para la que podían ayudarse de la bibliografía recomendada. Además, estaba la lectura de los textos de sus compañeros y el comentario crítico de los textos de los demás talleristas. Finalmente, todavía restaba la lectura del comentario de las profesoras a los textos producidos por los alumnos, que podía generar, a su vez, una serie de consultas a través del correo electrónico. Así pues, cada sesión constituía una fuente de trabajo nada despreciable para cada tallerista, y ese aspecto del taller, unido a sus límites cronológicos (con duración de un cuatrimestre) determinó en buena medida el número de sesiones, 12, que integraron definitivamente el taller.

En cuanto al contenido de las sesiones, decidimos que el planteamiento del taller como una asignatura básica en la formación de un alumno, sobre todo si va a dedicarse a la docencia, aconsejaba sesiones de contenido variado (variado, no anárquico), en las que, manteniendo un orden de complejidad creciente, se pusiera al alumno en contacto con instrumentos y procedimientos para elabo-

rar sus textos y también con determinados modos del discurso, géneros literarios e incluso estilos textuales. Partiendo de estas reflexiones empezamos a recopilar materiales concretos, incluyendo entre ellos sesiones elaboradas, de modo que pudiéramos dar una forma común y una homogeneidad a lo que finalmente íbamos a presentar al alumno. Para seleccionar las sesiones y fijar su estructura, se revisó el material que cada profesora aportaba. Unas veces, se trataba de material original, es decir, de una sesión diseñada expresamente para este taller; otras veces, las menos, nos basamos en actividades que se ofrecían en la bibliografía existente al respecto; también incluimos en esta primera recopilación de material actividades creadas y utilizadas por nosotras en el desarrollo de nuestro trabajo (docencia habitual, cursos externos a la Universidad, charlas y conferencias). Finalmente, la estructura de cada sesión quedó como sigue:

INTRODUCCIÓN

ACTIVIDAD

SUGERENCIAS

En la mayoría de las actividades se introdujeron textos, unas veces como modelo por sus características estructurales y formales - (entonces se incluían en el apartado *Introducción* -, otras veces constituían el material sobre el que el alumno iba a trabajar, transformando o manipulando el o los textos ofrecidos -en ese caso se situaban en el apartado *Actividad* -. El segundo apartado (*Actividad*), contenía las tareas que se pedían a los alumnos y las pautas a que éstos debían ajustarse; decidimos a este respecto que las pautas para elaborar los textos fuesen pocas y muy claras. En las sugerencias aportábamos ideas, comentarios, indicaciones y bibliografía orientados todos ellos a facilitar la construcción del texto final.

Las doce sesiones seleccionadas -10 sesiones más dos de reserva- se secuenciarían en orden creciente de complejidad, de modo que esto nos permitiera apreciar la evolución de los talleristas, pero procurando también que no aparecieran consecutivamente sesiones con actividades similares. Cada sesión tenía un título relativo a su contenido y una clave que se les iría facilitando a los alumnos a través de la red y en fechas convenidas. Por su parte, cada profesora se ocuparía de la puesta en marcha y comentarios de las sesiones que ella misma había diseñado; así, las sesiones 1, 10 y 12 corresponderían a la profesora Victoria Sotomayor, las sesiones 2, 5 y 6 a Teresa Bordón; las número 2, 3 y 7 a Carmen Servén y las 8, 9 y 11 a Rosario González.

El Taller en la Red



Tan importante como la elaboración de los contenidos del taller era elegir y programar los instrumentos más operativos para su desarrollo a través de la red. Contamos para ello con la inestimable ayuda de Roberto Míguez, un becario con amplios conocimientos informáticos, en colaboración con el cual, tras barajar varias posibilidades de programas para trabajo cooperativo, optamos por la solución que parecía más sencilla y más asequible a los alumnos.

El sistema consta de dos herramientas de fácil manejo: una página web y una lista de distribución. La primera, concebida como una página de docencia, incluye los contenidos de cada sesión de trabajo además de la presentación y explicación del taller. Se trata de una página cerrada, en la que no se puede intervenir; diseñada de forma muy atractiva por Roberto Míguez, se ajusta en cada sesión a la misma estructura: presentación del tema, aspecto o tipo de texto que se va a tratar; descripción de la actividad que se propone, con las pautas correspondientes; y unas sugerencias que sirvan de apoyo a la escritura, incluyendo bibliografía específica en algunos casos. A cada sesión sólo se puede acceder con una clave que se proporciona a los alumnos en el momento oportuno, con el fin de distribuir el trabajo a lo largo de todo el cuatrimestre.

La segunda herramienta es una lista temática de distribución, es decir, una lista de correo de características especiales proporcionada por la universidad. Se trata de una lista cerrada a la que sólo puede suscribir el administrador (una de las profesoras del equipo) y que está limitada a los alumnos matriculados en esta asignatura y las profesoras. La finalidad de estas condiciones es salvaguardar el derecho de los estudiantes a la privacidad y limitar el acceso a una actividad que tiene todas las garantías (incluso más) que cualquier otra asignatura sujeta a tasas.

La naturaleza de una lista de distribución, además de facilitar la comunicación a distancia, permite que cada uno de los suscriptores conozca las producciones de todos los demás, condición esencial para el trabajo colectivo de un taller. De este modo, a través de una cuenta de correo de la UAM, que se pro-

porciona gratuitamente a todos los alumnos matriculados en ella, o, si así lo prefieren, a través de cualquier otra cuenta de correo personal, los alumnos envían periódicamente los textos producidos, una vez conocida la propuesta a través de la página web, y pueden leer los textos de todos los demás talleristas. La actividad se ha realizado desde los ordenadores con acceso a Internet de las Aulas de Informática de la UAM o bien, en bastantes casos, desde ordenadores personales que han permitido a los alumnos una gran flexibilidad en el tiempo dedicado al taller.

El sistema ha funcionado satisfactoriamente, excepto en algunos momentos en que el correo electrónico ha fallado por problemas en el servidor o saturación de algunos buzones. También se han presentado, sobre todo en los primeros momentos, problemas con el envío de los textos en documento adjunto, que algunos no podían abrir según el formato que tuvieran, por lo que optamos por incluir siempre los textos en el cuerpo del mensaje como solución más operativa. Efectivamente, los problemas se fueron resolviendo en el transcurso del taller, así como las dificultades derivadas de la inexperiencia en el uso de las herramientas informáticas por algunos talleristas. En cualquier caso, se pueden considerar otras posibilidades que parecen prometedoras y que ensayaremos en un futuro próximo, como el programa BSCW que permite igualmente el trabajo colectivo, tiene las mismas garantías de seguridad que una lista temática restringida y, al tiempo que elimina los problemas derivados del correo, tiene más flexibilidad que una página web (aunque, también es cierto, no tiene un diseño tan atractivo como esta).

Desarrollo del Taller



Sesión de presentación

¿Qué es un taller de escritura?

Un taller de escritura es un espacio para trabajar en común procesos de creación de textos escritos. Las personas participantes en un taller trabajan orientadas por un coordinador y con una mecánica de grupo, en que es fundamental la interacción entre sus miembros a la hora de planificar, elaborar y corregir los textos.

En un taller, la ideología del texto así como los aspectos conceptuales tratados no son cuestionados, porque responden a la cosmovisión del autor, que debe ser respetada; se trabajan los aspectos estratégicos y formales, así como la configuración y coherencia de los textos.

El funcionamiento de este taller a través de la red obliga a renunciar a una serie de actividades que requerirían la presencia física de los participantes (creaciones colectivas, lecturas de viva voz, etc.); asimismo, su integración como asignatura dentro de la oferta académica de la Universidad Autónoma de Madrid, requiere la presencia de un profesor que asume el papel de coordinador y que habrá de evaluar a los estudiantes.

Objetivos de un taller de escritura

El objetivo general y básico consiste en lograr una mejora sustancial de la capacidad expresiva y comunicativa de los participantes a través de la creación de textos escritos.

Los objetivos específicos son los siguientes:

Familiarizarse con las pautas genéricas y tipológicas que nos capacitan para construir un texto perteneciente a un género o tipo.

Impulsar estrategias para desarrollar la creatividad y potenciar la corrección lingüísticas.

Destacar el papel de la interacción como impulsora del aprendizaje contextualizado, significativo y personalizado.

Adquirir conciencia autocrítica de revisión y corrección permanentes.

Instrucciones para la participación en el taller

La participación en un taller supone un trabajo regular y continuo. No es posible abandonar y reengancharse al cabo de un tiempo, ni tampoco puede esperarse una evaluación puntual al final. Se ha de seguir la marcha del taller y obtener una evaluación continua.

Es necesario producir los textos indicados en los plazos previstos, y ofrecerlos al colectivo para que sean objeto de crítica.

Se ha de participar en la crítica a los trabajos de otros talleristas. Es la forma de que la acción del grupo contribuya a la mejora individual.

Modo de proceder en este taller

En la página de docencia se introducirán los textos, indicaciones, explicaciones y pautas de cada sesión. Los alumnos acceden a esta página y conocen el diseño de la actividad.

Los alumnos del taller formarán parte de una lista de distribución a donde se enviarán todos los textos y comentarios producidos en el taller.

Los alumnos escriben sus textos a lo largo de diez días aproximadamente. La fecha límite de entrega de los textos producidos se facilitará con las instrucciones de cada sesión.

A partir de la segunda sesión, además de los textos de creación personal, los alumnos deberán enviar a la lista los comentarios o valoraciones de los textos escritos por el resto de los participantes.

El día límite de entrega de los trabajos producidos por los alumnos, se facilitará a los mismos, a través de la lista, la clave para acceder a las instrucciones de la siguientes sesión en la página web.

Hay que respetar escrupulosamente estas normas para participar en el taller. Cualquier duda al respecto puede consultarse en la dirección de correo: mvictoria.sotomayor@uam.es

Criterios de evaluación

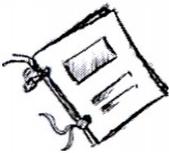
Para obtener calificación en el taller es necesario haber realizado, al menos, el setenta por ciento de las actividades que se piden. La calificación final se realizará de acuerdo con el seguimiento de las tareas del taller, la adecuación a las instrucciones recibidas y las mejoras logradas en la propia producción.

Bibliografía comentada



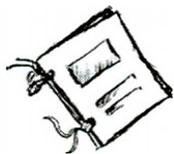
Bustos Gisbert, José M. (1996): *La construcción de textos en español*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Esta obra pretende, en palabras del autor, "proporcionar [al alumno] los útiles que le permitan completar o mejorar su habilidad a la hora de construir textos en nuestro idioma". El libro está centrado en la producción de textos no literarios en español y consta de dos partes diferenciadas. Primera Parte: los textos escritos, en que se explica cómo distribuir la información en un texto, se describen los elementos que sirven para construirlo y se señala cómo usarlos, además de ofrecer una somera tipología textual; y la Segunda Parte: prácticas, en la que se analizan textos ya dados siguiendo diversas pautas y se crean textos nuevos a partir de propuestas concretas.



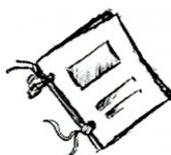
Cassany, Daniel (1993): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Este libro es un auténtico manual de redacción para todos los que necesitan escribir. Trata todos los asuntos relevantes para llegar a la producción de textos escritos originales. Dedicar los dos primeros capítulos a cuestiones de tipo general como qué es escribir o qué es un escritor. No obstante, el grueso del libro consiste en "recetas", tanto para potenciar la creatividad, como para combinar los componentes de la lengua y, así, obtener un buen producto final. Proporciona muchos modelos y ejemplos. Muy útil.



Cervera, Ángel (1999): *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Madrid, Espasa Calpe.

Manual en torno al texto: su construcción, tipología de textos, géneros, y análisis de los textos. Incluye tablas y repertorios muy útiles: clases de estrofas, recursos estilísticos, géneros literarios. etc. Además, la bibliografía final es surtida y actual.



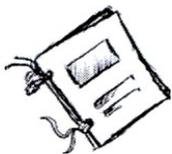
Delmiro, B., "Los talleres literarios como alternativa didáctica", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, pp. 34-45.

El artículo tiene dos partes. En la primera. El autor expone los problemas que plantea la enseñanza de la comprensión escrita y los principios generales sobre los que articular una enseñanza más eficaz, basada en una metodología de taller. En la segunda explica cuatro modelos de taller: Rodari, escuela de Barbiana, Rincón y Sánchez Enciso y colectivo GRAFEIN. Buena síntesis y exposición útil y clara, acompañada de una buena selección bibliográfica.



Freixas, Laura (1999): *Taller de narrativa*, Madrid, Anaya.

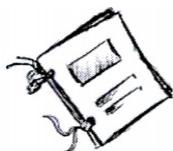
Obra de una escritora con experiencia en la dirección de talleres literarios, el libro es un manual sencillo y sistemático destinado a orientar a quienes deseen iniciarse en la escritura narrativa, tanto dentro de un taller como fuera de él. Lenguaje asequible y explicaciones apoyadas en ejemplos y ejercicios. Aborda lo relativo a la historia, temas, narrador, punto de vista, intriga y personajes.



Martín Vivaldi, Gonzalo (2000): *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*, XXXIII edición actualizada por Arsenio Sánchez Pérez, Madrid, Paraninfo / Thomson Learning.

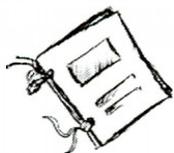
Ediciones

Este manual constituye una obra abarcadora de una serie importante de aspectos que tienen que ver tanto con la redacción no literaria como con la creación propiamente dicha. Incluye la descripción de problemas y errores lingüísticos y estilísticos que se producen a la hora de escribir (capítulo I. "Cuestiones gramaticales", capítulo 2. "Claridad y orden" y capítulo 3. "Precisión en el empleo del lenguaje") y también la explicación de las técnicas de escritura asociadas a los distintos tipos de texto. (Capítulo 4. "La elegancia en el lenguaje y el arte de escribir" y capítulo 5. "El arte de escribir y las técnicas"). Hay, además de interesantes recomendaciones prácticas, propuestas de ejercicios que se dan resueltos al final del libro.



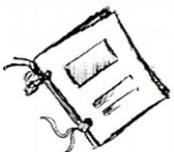
Portolés, José (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.

En este libro se estudian los elementos lingüísticos que conectan las diversas partes de un texto haciéndolo avanzar en distintas direcciones, según el significado de cada uno de ellos. Así, todo texto que pretenda ser coherente en su resultado final debe saber utilizar estos elementos que sirven para abrir, cerrar, recapitular, dar un giro al discurso. En esta obra encontramos una descripción clara y asequible de este tipo de elementos, con abundante ejemplificación y una clasificación final de los mismos.



Rincón. F. y Sánchez-Enciso, J. (1999): *El taller de la novela*, Barcelona, Octaedro.

Libro muy didáctico, pensado para Secundaria, que plantea paso a paso la creación de una novela desde su preparación a su composición. El método se apoya en una previa comprensión de los elementos esenciales del género (tema, estructura, personajes, tiempo y espacio) a través de explicaciones y textos modelo, que luego se aplica a la escritura individual y colectiva. A pesar de lo escueto y a veces algo simple de sus explicaciones, es un libro válido sobre todo para avanzar en la comprensión lectora a través de la escritura.



Timbal-Duclaux, L. (1998): *Escritura creativa*, Madrid, EDAF.

Este libro va destinado a ayudar a personas que en un momento determinado tengan la necesidad de escribir, en el sentido de crear textos originales. Está dividido en tres partes. La primera plantea el problema de la inspiración y su relación con el funcionamiento de los dos cerebros en el ser humano. La segunda parte, la más extensa, presenta cinco métodos para el desarrollo de la escritura creativa, y la última se dedica a la reescritura y limpieza de borradores. Muy útil para el autoaprendizaje. Ameno.

Diccionarios



Casares, Julio (1959): *Diccionario ideológico*, Barcelona, 28ª ed.

UAM
Ediciones

En esta obra hay una parte alfabética y una parte analógica; en la parte analógica no aparecen las palabras definidas sino que, tras un encabezamiento temático bajo una palabra como EDAD, por ejemplo, se incluyen todos los términos y sintagmas con ella relacionados. Muy útil para la redacción, pues va de la idea a la palabra. No hay ediciones más modernas, sí múltiples reimpressiones.



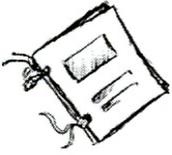
Corominas, Juan y José A. Pascual (1980-1991): *Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos, 6 tomos.

Este diccionario sirve para conocer el origen de una palabra y, en este caso, también su historia semántica, es decir, cómo ha variado su significado y uso a lo largo del tiempo. Es un diccionario para especialistas, pero la misma editorial Gredos publica una edición abreviada de más fácil manejo.



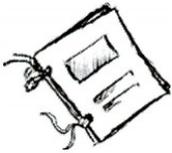
Corripio, Fernando (1992): *Diccionario práctico. Sinónimos. Antónimos*, Barcelona, Larousse-Planeta.

Es un diccionario de tipo acumulativo, en el que no se explican las diferencias entre los sinónimos y antónimos.



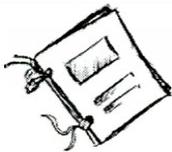
Moliner, María (1998): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 28ª ed., 2 vols.

Este diccionario también incluye, además de términos usuales, otros como los regionalismos, americanismos y voces técnicas. Las definiciones están redactadas con mucha claridad y abundancia de ejemplos. Tras la definición suele incluir un catálogo de sinónimos, antónimos y palabras afines que puede ser útil a la hora de redactar.



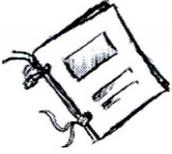
Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 22ª ed.

Es el diccionario normativo del español general en cuanto a los usos ortográficos y morfosintácticos de los vocablos. No sólo incluye vocabulario actual, sino que también hay regionalismos, americanismos, palabras anticuadas y desusadas y voces técnicas. Conviene consultar esta edición - la última publicada - pues es la más actualizada.



Seco, Manuel (1961): *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 10ª ed. 1998.

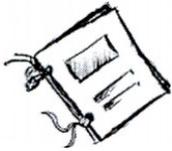
Es el mejor de los diccionarios de este tipo por el rigor de las explicaciones que incluye. Sirve para responder a diversas cuestiones sobre una lengua viva: dudas sobre la conjugación de algunas formas verbales, plurales de extranjerismos, acentuaciones vacilantes, elección del gentilicio adecuado. La ordenación es alfabética.



Seco, Manuel, Gabino Ramos y Olimpia Andrés (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.



Es un diccionario que incluye exclusivamente el léxico actual de España, pues no da americanismos. La novedad estriba en que aporta ejemplos, en ocasiones muy abundantes, de cada una de las acepciones y subacepciones que aparecen en el repertorio. Aparecen términos actuales ausentes de otros diccionarios.

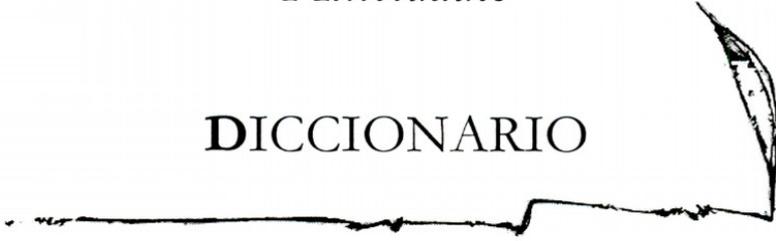


Zainqui, José María (1989): *Diccionario razonado de sinónimos y contrarios*, Barcelona, De Vecchi, 1997.

Este diccionario de sinónimos y antónimos pretende ser distintivo, es decir, explica las posibles diferencias entre los términos que incluye.

Actividades

DICcionario



INTRODUCCIÓN

Iniciamos un taller que consiste en la elaboración de textos escritos. Un texto se hace con palabras: palabras que se seleccionan, se combinan y se organizan de manera que produzcan un significado y un efecto. Las palabras en un texto son como las piezas de un *puzzle*: cada una en sí misma tiene un valor, pero sólo cuando están colocadas correctamente, en coherencia con las que las rodean y formando parte de un conjunto, ese valor individual adquiere pleno sentido. El significado que cada palabra posee puede adquirir infinitos matices, incluso cambiar por completo, según el conjunto en que en cada caso se integre: la frase, el contexto, la intencionalidad, el asunto, etc. Para dar coherencia, significado y riqueza a un texto hay que utilizar la palabra adecuada en el lugar adecuado.

Como ejercicio de entrenamiento manejaremos primero las piezas del *puzzle*, observando atentamente su contenido, forma, textura, color y sonido, y adelantando hipotéticos lugares en que podrían encajarse. Pero sabemos que muchas veces estas piezas aisladas no tienen un contenido claro: son retazos de algo, formas indefinidas, evocación de muchas cosas. Imaginemos entonces su significado a partir de la información y sugerencias que la pieza (la palabra) nos ofrece. Porque la escritura también es creación y juego: volver del revés lo conocido, ir más allá de lo evidente, imaginar realidades distintas.

El objetivo de esta primera actividad es, pues, la creación de significados a partir de lo que la palabra sugiere y su definición precisa y completa, de manera que se conviertan en elementos susceptibles de ser utilizados en la construcción de un texto.

ACTIVIDAD

A ~ Definir las siguientes palabras con una o varias acepciones:

- FIFIRICHE
- OOLITO
- TERTUNO
- REPANDIR
- SUCRADO

B ~ Definir o describir brevemente:

- UN DESTELÉFONO
- UNA POLICASTAÑA
- ALGO PROTOEXTENSO
- LA TRIOSCURIDAD
- LOS SUBCRUJIDOS

C ~ A modo de hipótesis de uso, insertar DOS palabras de cada grupo (a elección libre) en una pequeña anécdota o situación, de no más de ocho líneas, donde funcione con el significado atribuido.

SUGERENCIAS

- Para A, tenga en cuenta que no todas las palabras deben pertenecer a la misma categoría. Piense, al menos, en sustantivos, adjetivos y verbos. Explore atentamente cada palabra, oiga su sonido y observe su forma: esto le ayudará en su elección de estas u otras categorías.
- Para B, tenga en cuenta el significado de los prefijos. En este caso se han unido a palabras que habitualmente no los llevan: de tal combinación insólita debe surgir su propuesta creativa de significado. Para ampliar nociones sobre la técnica del prefijo arbitrario, puede consultar RODARI, G. (1997): *Gramática de la fantasía*, Madrid, Ed. Del Bronce, cap. 8.

- Para ambas partes, no olvide la consulta de diccionarios. Observe cómo definen las palabras: esto le ayudará a construir sus propias definiciones.
- Deje libre su imaginación a la hora de crear significados. Cualquier cosa que invente es válida: el único límite que tiene que respetar es el significado de los prefijos.

De entre los textos producidos, destaca en este, aparte de su ingenio, la coherencia que se observa entre las distintas acepciones de una misma palabra, especialmente entre los significados que califica como reales y figurados. Las palabras propuestas están definidas con precisión, claridad y corrección en el uso de los prefijos, teniendo en cuenta la dificultad que suponía lo insólito de estas asociaciones.

A.

Fifiriche. 1. s. Pequeño mamífero perteneciente a la fauna asturiana. Son característicos sus saltos, piruetas y gritos al ser observado. || 2. Fig. persona alocada; quien ofrece a los demás una imagen desenfadada o despreocupada.

Oolito. 1.s. Monumento megalítico de culto al dios Oliz en la tradición hermética. Se conoce su existencia por las referencias en varios diarios de marineros turcos datados en el S. XII. En numerosas narraciones mitológicas, símbolo de los poderes ocultos de la naturaleza.

Tertuno. adj. Dícese de aquel que, actuando de forma mediocre, recibe numerosos halagos y cree ser merecedor de ellos.

Repandir. 1.tr. Poner boca abajo. || 2. Fig. Dar la vuelta a las cosas, malinterpretar.

Sucrado. adj. Lo que ha llegado a su límite. || 2. Saturado. || 3. s. Terreno pantanoso, encharcado.

B.

Desteléfono. s. Aparato de forma y tamaño similares a los del teléfono móvil. Usado en el tratamiento de la adicción al uso del teléfono móvil, al no poseer ninguna función, emitiendo únicamente un incesante y monótono pitido al ser manipulado.

Policastaña. s. Arma, usada en la Edad Media, consistente en un látigo en cuyo extremo o cola se colocaban gran cantidad de castañas o piedras que eran arrojadas al hacerla girar. Utilizada para el derribo de pequeñas aves.

Protoextenso. adj. Aplicase a los cuerpos que se encuentran en su etapa de crecimiento; hace referencia al primer estado del cuerpo en el que se percibe alguna transformación conducente a su estadio de desarrollo posterior.

Trioscuridad. adj. Propiedad que, según los griegos, caracterizaba los espacios del mundo subterráneo, al estar, según la Física de Aristóteles, alejados de la verdadera luz emanada de las estrellas, y siendo por ello el tercer grado de oscuridad, después de los característicos de la esfera de las estrellas fijas y del espacio sublunar. Actualmente subsume tanto la idea de falta de luz o claridad (ambos símbolos del conocimiento) como de ausencia de valores, tanto morales como estéticos.

Subcrujidos. s. 1. Ruido producido por ciertos parásitos que se alimentan de la parte interna de la corteza de los árboles. || 2. En la mitología popular, pequeños seres alados que con sus ligeros movimientos crean en los bosques atmósferas de fantasía e irrealidad.

C.

Año 2436, el control de los individuos por parte del estado ha hecho obligatoria la instalación, tanto en casas como en las calles, de cámaras de video y micrófonos. Cada persona tiene asignado un canal, pero sólo algunos, como el de Alex 8346, son seguidos por el setenta por ciento de la población.

Este fin de semana son las jornadas de caza de fífiriches con policastaña, las apuestas van siete a uno a favor de que Alex se volverá a comportar como un tertuno, como hizo la semana anterior en la discoteca al conocer a Terry 5309.

- Buenos días Alex, ¿Qué tal fue la caza el fin de semana, seguro que cazaste muchos subcrujidos?

- Bueno, sí, debí cazar una docena de ellos, la verdad es que la cosa fue bastante bien.

- Me alegro, temí que al no saber usar la policastaña no cazases más que seres imaginarios, (sonríe irónicamente y dice para sí: “lo sabía, es un tertuno, otra vez perderé el dinero”).

INCISOS

INTRODUCCIÓN

En esta sesión se va a practicar la utilización de los incisos y los signos de puntuación. Los incisos, que podemos señalar por medio de comas, paréntesis o guiones, nos sirven para añadir información y proporcionar detalles acerca de los escenarios y personajes de un relato. Los signos de puntuación informan del tipo de inciso que se está utilizando y marcan las pausas en el texto.

A continuación se ofrece un ejemplo de cómo presentar la misma información reducida y alargada con incisos.

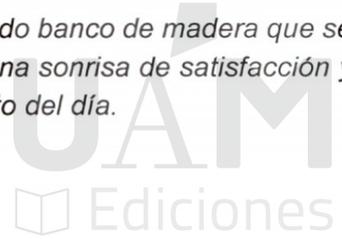
Texto sin incisos:

El niño tomaba un helado en el parque.

Texto con incisos:

El niño de mi vecina, uno de esos críos hiperactivos que no paran quietos ni un momento, todos los días después de salir del colegio - una mole de cemento que parecía más un búnker que un centro escolar -, hiciera frío o calor, lloviera o nevara, llevaba a cabo un ritual que por la calma con que lo realizaba resultaba insólito para quien conociera su comportamiento habitual. Se dirigía a un pequeño establecimiento (alimentación La saludable, especializado en chucherías y cuya clientela habitual la constituían los chavales del cercano colegio) y allí tomaba, con gran lentitud y ceremonia, un helado de chocolate. Cuando estaba a punto de terminarlo, salía del local y se dirigía al parque - así llamaban los vecinos del barrio a

la diminuta plazuela con sólo tres árboles y un deteriorado banco de madera que se abría en ese tramo de la calle - para allí culminar con una sonrisa de satisfacción y grandes churretes en torno a su boca su mejor momento del día.



ACTIVIDAD

Añada incisos a dos de las siguientes frases (a elegir) como en el ejemplo anterior: incluya más de cincuenta palabras en cada frase y marque los incisos con signos de puntuación.

1. La riada causó destrozos en la comarca.
2. Su tía coleccionaba dedales de plata.
3. Le ofrecieron una cena de despedida y una placa conmemorativa.
4. Los lobos aullaban en el bosque.

SUGERENCIAS

- Los incisos largos, que pueden ocasionar dificultades al lector conviene indicarlos con signos fuertes como el guión y el paréntesis.
- Los guiones largos se usan para introducir un cambio de voz o de tono (ironía, humor, punto de vista) o tema.
- Los paréntesis se suelen usar para ampliar la información de un elemento previo.
- Si tiene dudas sobre el uso de los signos de puntuación, puede consultar la *Ortografía* de la Real Academia Española o el capítulo 5 de la *Gramática didáctica del español* de L. Gómez Torrego, (1997): Madrid, SM.

La selección de estos textos obedece, por una parte, a que su autora ha sabido ejemplificar perfectamente los objetivos descritos para la actividad: desarrollar de manera coherente, mediante la utilización de diferentes tipos de incisos, la idea contenida en una frase muy escueta. Y, por otra, a que la tallerista ha realizado la tarea con corrección, imaginación y sentido del humor.

La riada causó destrozos en la comarca.

La riada logró, como ya venía siendo habitual cada otoño, sumir a los habitantes de Montgomery en la más absoluta desesperación. La zona más dañada, por encontrarse situada en un declive del terreno, así como por la antigüedad de sus edificaciones, fue, de nuevo, el barrio portugués. La Pensión do Moira – conocida en toda la región por la confortabilidad de sus habitaciones y lo agradable del trato de sus propietarios – fue el edificio más afectado. Moira da Silva tuvo que contemplar cómo su negocio, levantado gracias a años de duro trabajo, se hundía en el fango (el agua llegó a alcanzar las ventanas del segundo piso). Mientras tanto, los representantes municipales, acompañados de la prensa local, se lamentaban de lo ocurrido y prometían – también un año más – que los damnificados serían debidamente compensados por sus pérdidas. Eso sí, mientras realizaban estas declaraciones – por supuesto a cubierto de las lluvias torrenciales – tenían la seguridad de que sus hogares, situados en el barrio residencial, estarían intactos cuando ellos regresaran a casa.

Le ofrecieron una cena de despedida y una placa conmemorativa.

Evaristo García Fernández, hijo de Evaristo García Saavedra y de Mariana Fernández Flores, jardinero del municipio de Montillo de la Alberca durante más de cincuenta años, fue distinguido ayer con el galardón máximo de la jardinería local: el rastrillo dorado. Durante la cena – en la que Evaristo anunciaba su jubilación – se sucedieron las manifestaciones de cariño hacia el entrañable “Viejo de las flores”, como se le conoce afectuosamente en Montillo. Tras el banquete (organizado y financiado por abonos Moliner e Hijos) el propio Evaristo fue el encargado de descubrir la placa, colocada en la fachada principal del Ayuntamiento, en la que se conmemora su medio siglo al servicio de los parques y jardines municipales.

MICRORRELATO



INTRODUCCIÓN

Un relato abarca siempre varias secuencias temporales e incluye algún(os) personaje(s) humanos o no, que desarrollan alguna clase de acción. Véase el siguiente microcuento (*relato extraordinariamente breve*), que incluye tres personajes: el protagonista-narrador, Tito Monterroso y Julio Cortázar.

La historia comprende tres secuencias temporales: 1) el encuentro entre el narrador y Tito Monterroso, 2) el encuentro entre el narrador y Julio Cortázar, 3) la cita entre Monterroso y Cortázar en México, y la posteridad.

Octubre, 1976. Yo había regresado a Ciudad de México, luego de un largo viaje por el sur de Estados Unidos, y andaba visitando a los amigos antes de emprender el viaje de vuelta a mi casa y mis clases en París. Entonces arrancó aquello del encuentro, de la forma más casual. Conversando con Tito Monterroso mencioné a Julio Cortázar.-¿Tú le conoces? - me preguntó Tito-. ¿Tú conoces a Cortázar? ¿Existe Julio Cortázar? Soltó una exhalación larga y feliz Cuando le aseguré que sí y le reaseguré que claro que sí, Tito, y entonces me explicó: - Es que yo toda mi vida no he hecho más que plagiar a Cortázar.

Meses más tarde, en París, comiendo en casa de Julio Cortázar, éste contó que estaba a punto de viajar a México, y yo evoqué lo de Tito y su exhalación feliz.- ¿Tú conoces a Monterroso? ¿Existe acaso Tito Monterroso? -empezó a inhalar Julio Cortázar, inmenso, con lo cual me dio tiempo de sacar mi agenda del bolsillo y de entregarle el teléfono de Tito en Ciudad de México, fehacientemente.

-Es que yo toda mi vida no he hecho más que plagiar a Monterroso - exhaló largo, tendido y feliz en París Julio Cortázar. Después ambos me hicieron llegar la caricatura de aquel encuentro en ciudad de México. La tengo en mi escritorio. La estoy mirando. Felices se les ve a Julio Cortázar, el escritor más alto que he conocido, y Tito Monterroso, que sólo crece cuando se le lee y relee.

Alfredo Bryce Echenique: "El encuentro", en *El País*

ACTIVIDAD

Desarrollése un relato, de aproximadamente un folio, en que hay:

- Un personaje humano (al menos uno).
- Tres secuencias: salida de su residencia, camino, llegada a un bingo.
- Aparte otras posibles, una acción principal no física: variación en las intenciones originales del personaje al salir de casa.

SUGERENCIAS

Conviene precisar tanto como se pueda lo relativo a los tres ingredientes básicos del relato: personajes, tiempos, acción.

- Para ello, puede ser interesante imaginar previamente las preguntas ¿quién?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿por qué? Podemos anotar previamente todo lo que imaginamos como respuesta a esas preguntas, y después redactaremos ya el texto. Por ejemplo: ¿quién?, es decir: el personaje es hombre o mujer, de qué edad, a qué se dedica, qué costumbres tiene, qué aspecto físico, etc. De igual manera, podemos imaginar y anotar la respuesta al resto de las preguntas propuestas antes de redactar el texto.
- Es preferible que el texto siga un orden lógico y cronológico, como los habituales en las noticias de los periódicos: precisamos primero, quién, y luego desarrollamos en su orden temporal las secuencias de salida, camino y llegada, que vienen trabadas con la modificación en las intenciones del personaje.

Es más fácil hablar de personajes, tiempos y espacios que nos son familiares. (Si es necesario, visite un bingo).

El texto siguiente tiene interés a título de excepción. En estas primeras sesiones de rodaje del taller, los participantes todavía no habían entendido lo que se esperaba de ellos y cómo sacar el máximo rendimiento de la experiencia. De modo que alguno se lanzaba a escribir sin más, sin prestar mucha atención a lo que se le indicaba. Este es un caso extremo: el escritor hace caso omiso del plan de la sesión y de las pautas dadas.

A mí no me gustan los relatos, prefiero los cuentos, así que ahí va: La princesa que aprendió a soñar. Érase una vez, una joven princesa, bella y elegante, que pasaba horas y horas devorando cuentos de hadas. Un día, cuando estaba leyendo por octava vez su cuento preferido "la princesa de las hadas", notó algo distinto en él: la protagonista del cuento, la princesa de las hadas, en lugar de danzar y cantar alegremente, como hacía las otras veces que la princesa leyó el cuento, se hallaba sentada en su pétalo de rosa llorando amargamente. Esto entristeció especialmente a la bella princesa, ya que leer tantísimas veces esa historia, había creado en ella unos sentimientos de cariño y admiración hacia la risueña hada de su más preciado cuento. Tal era la tristeza que se apoderaba de su corazón, que repentinamente un manantial de perlas cristalinas comenzó a fluir por sus mejillas. Los ojos de la princesa se hallaban nublados de lágrimas, y a esto atribuyó la joven una hechicera imagen que creyó percibir. Pero con el paso del tiempo, las lágrimas descendieron de sus pupilas hasta sus dulces labios, lo que permitió sustituir esa apenas perceptible imagen, por la nítida figura de la tan querida para ella princesa de las hadas. Cuando al fin pudo darse cuenta de que no se hallaba en un sueño, o mejor dicho de que su sueño se había hecho realidad, cogió al hada de la mano y juntas fueron en busca de nuevas cosas con las que soñar.

SÍNTESIS

INTRODUCCIÓN

En esta sesión, aprenderemos a **ordenar y sintetizar información** para almacenarla por escrito. Se trata de reunir cuanta información sea posible a partir de unas fuentes dadas y componer un texto expositivo que la recoja y que vamos a guardar.

Los textos expositivos tienen como objetivo ofrecer un tema al receptor de manera clara y ordenada. Hay distintas modalidades de exposiciones: divulgativas, sobre temas generales y orientadas a un receptor común no especializado, o especializadas, que requieren un receptor con conocimientos específicos sobre el tema de la exposición. Todas ellas coinciden en que el tratamiento de la información se hace de la forma más clara y ordenada posible; para conseguir este objetivo se usa un vocabulario preciso y se desarrolla el tema en un orden riguroso que resumimos a continuación:

- **P**resentación del tema (se entra directamente en materia, sin rodeos innecesarios. Por lo general, el tema suele quedar esbozado en la primera oración del texto).
- **D**esarrollo de las distintas informaciones sobre el tema, ordenando de forma lógica los distintos aspectos tratados (origen, problemas, composición, desarrollo en el tiempo, consecuencias, causas, finalidad). Los aspectos varían según el tema del que se trata. En esta parte también se evitan las digresiones innecesarias.
- **C**onclusión (puede ser una idea que recoge lo expuesto en el texto y enlaza con el principio, o puede ser una conclusión general).

ACTIVIDAD

Vamos a redactar un texto informativo sobre el surrealismo literario. Contamos con tres fuentes distintas, que son los textos A, B y C siguientes:

TEXTO A

SURREALISMO n. m. *Movimiento poético, literario, filosófico y artístico nacido en Francia, que tuvo su apogeo entre las dos guerras mundiales, promovido por André Breton.*

ENCICL. El surrealismo, proclamando la omnipotencia del sueño, el instinto, el deseo y la revuelta, se erigió contra todas las formas de orden, lógica, moral o social. Inspirándose en el psicoanálisis y en filósofos como Hegel, considerando precursores propios a Baudelaire, Lautréamont, Rimbaud y Jarry, procedió del movimiento dadaísta de Tristan Tzara. Anunciado por Apollinaire (**L'esprit nouveau**, 1917) y definido por Breton (**Manifiesto del surrealismo**, 1924), el movimiento, cuyos órganos de expresión fueron las revistas **Littérature** primero y luego **La révolution surréaliste**, se caracterizó por manifestaciones espectaculares (el panfleto titulado **Un cadáver a la muerte de Anatole France**) por tomas de postura políticas (contra la guerra del Rif, la exposición colonial, el fascismo). Luego, el grupo surrealista evolucionó al capricho de los compromisos (adhesión al partido comunista de Aragon, Breton, Eluard y Péret), las disputas y los anatemas (retirada de Desnos, Leiris, Prévert y Queneau en 1929; asunto Aragon en 1931-1932). Breton, excluido del partido comunista en 1935 se declaró a favor de un arte que llevara en sí mismo su propia fuerza revolucionaria. Salvador Dalí y Luis Buñuel se sumaron al movimiento en los años 1930-1933. La segunda guerra mundial puso término provisional a la actividad surrealista, que Breton trató de renovar fundando nuevas revistas (**La brèche**, 1961) y organizando exposiciones (galería Cordier, 1956; galería de l'Oeil, 1965). Pese a haber fracasado en su intento de resolver la antinomia poesía/acción, el surrealismo dejó sentir su influencia sobre todas las formas artísticas e incluso sobre la decoración en la vida cotidiana (anuncios, escaparates, etc.).

En España, la generación del 27 fue sensible a la influencia del surrealismo, que también inspiró la revista catalana **L'amic de les arts**, si bien pocos artistas llegaron a adoptar posturas surrealistas oficiales o radicales, siendo los más característicos, además de los ya citados L. Buñuel y S. Dalí, V. Foix, J. Larrea y R. Gómez de la Serna.

(Enciclopedia Larousse)

TEXTO B

SURREALISMO: movimiento artístico y literario fundado por el poeta y crítico francés André Breton.

Breton publicó el **Manifiesto surrealista** en París en el año 1924 y se convirtió, acto seguido, en el líder del grupo. El surrealismo surgió del movimiento llamado Dada, que reflejaba tanto en arte como en literatura la protesta nihilista contra todos los aspectos de la cultura occidental. Como el dadaísmo, el surrealismo enfatizaba el papel del inconsciente en la actividad creadora, pero lo utilizaba de una manera mucho más ordenada y seria.

LITERATURA SURREALISTA

Los surrealistas reclamaron entre sus antepasados literarios más representativos la figura del conde de Lautréamont, autor de una obra titulada **Los cantos de Maldoror** (1868-1870). Además de Breton, la mayoría de los más distinguidos escritores franceses de principios del siglo XX se vincularon con el movimiento (Paul Éluard. Louis Aragon. René Crevel y Philippe Soupault). Escritores jóvenes en aquel tiempo como Raymond Queneau se vieron influidos por estos puntos de vista.

Los escritores surrealistas más puristas utilizaron el automatismo como forma literaria, es decir, escribían palabras según venían a su mente. No alteraban lo que escribían para no interferir en el puro acto de la creación. Los artistas dejaban fluir libremente su pensamiento para establecer una vía de comunicación con el subconsciente de sus lectores. Un típico ejemplo de escritura surrealista lo constituye el proverbio de Paul Éluard que reza "los elefantes son contagiosos". El uso estricto del automatismo psíquico fue modificado más tarde por el uso del consciente, sobre todo en pintura con símbolos derivados de la psicología freudiana. Como sus precursores los dadaístas, los surrealistas rompieron con las reglas del trabajo y su conducta personal para liberar su verdad interior.

"Surrealismo", en Enciclopedia Microsoft Encarta 98.

TEXTO C

SURREALISMO: MAGIA y MISTERIO. *El surrealismo ha constituido la vanguardia artística más numerosa, original y persistente del siglo XX. Pintores como Salvador Dalí, literatos como André Breton, fotógrafos como Man Ray, cineastas como Luis Buñuel, ideólogos comunistas como Louis Aragon o fascistas como Ernesto Giménez Caballero, prolongaron su actividad entre los años 20 y la década de los 70: medio siglo es mucho para un mundo que contempló una sucesión vertiginosa de movimientos artísticos que apenas lograban permanecer en el candelerero unos pocos años.*

La diferencia entre el surrealismo y otras vanguardias artísticas consistió en que hundió sus raíces en el mundo mágico y paranormal: escritura automática, astrología, interpretación de los sueños, hipnosis, oui-ja, mediumnidad, todo ello fue incorporado al método creativo surrealista. No es raro que sus producciones oscilen entre el misterio y la locura.

Internet: <http://lmembers.estripod.deldisidentes/arti80.html>

SUGERENCIAS

- Se trata de seleccionar, ordenar y sintetizar tanta información como sea posible en un espacio de no más de un folio.
- Esa información tiene que estar ordenada por bloques lógicos para que sea manejable. Por ejemplo: sería interesante hacerse las preguntas habituales para precisar los datos: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, etc. De modo que podemos reunir primero todo lo relativo a la definición de surrealismo literario: qué es el surrealismo; continuar enumerando quienes fueron los primeros o los más grandes surrealistas; seguir indicando cuándo y donde empezó a desarrollarse el movimiento y por qué lugares se extendió; etc.
- Está absolutamente prohibido copiar literalmente alguna de las oraciones contenidas en las fuentes de información.

- Para obtener más información puede recurrirse a Ángel Cervera (1999): *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Madrid, Espasa; lo que concierne a los textos expositivos en general se hallará en pp. 127 y ss.; lo relativo a la manera de articular la exposición de un tema, en pp. 55-69.

El texto seleccionado como muestra presenta, extremados, dos defectos que fueron frecuentes: se redacta un texto más largo que cualquiera de las fuentes, y se trata de multiplicar la información con el apoyo de una complicada sintaxis de tal modo que, a partir del cuarto párrafo, aparecen varias oraciones inadmisibles desde el punto de vista gramatical:

El surrealismo es una tendencia o movimiento artístico y literario surgido en Francia en la 2ª década del s. XX, que sostiene la primacía de valores poéticos sobre principios lógicos, y afirma que la obra de arte nace como los sueños, del subconsciente (es lo que está por encima del realismo).

Sus iniciadores fueron L. Aragon, Ph. Soupault, P. Éluard, B. Péret y sobre todo A. Breton, después de la disolución del grupo dadaísta encabezado por T. Tzara, cuyo propósito era la destrucción de las normas tradicionales de índole estética y ética que, según sus partidarios, era el inicio del desastre europeo de la 1ª Guerra Mundial.

Los dadaístas y primeros surrealistas acudieron a las teorías psicoanalíticas para crear un nuevo pensamiento poético, destacando las figuras de Breton y Soupault, con experimentos de escritura colectiva y procedimientos de composición en estado de hipnosis hacia 1921.

En 1924, apareció el "Manifiesto surrealista de Breton", donde el movimiento estaba creciendo cada vez más, aunque fue en 1930 cuando concluyó esta fase con un intento de identificar los objetivos del surrealismo con el pensamiento comunista. Después de esto, el movimiento se desarrolló en medio de sucesivos y contradictorios manifiestos que lo llevó a disgregarse como consecuencia del espíritu anarquista, que hizo que sus miembros se denunciasen entre sí.

En España e Iberoamérica destacaron en esta corriente; García Lorca, R. Alberti, V. Aleixandre, P. Neruda, O. Orozco, E. Molina y A. Pellegrini.

En las artes plásticas, el surrealismo adoptó la falta de prejuicios dadaístas, lo que llevó a la creación de "objetos surrealistas", cuyos antecedentes son M. Duchamp y F. Picabia. Otros artistas siguieron utilizando los medios tradicionales de la pintura, exaltando la imaginación, de los procesos oníricos, del humor corrosivo y la pasión erótica, contrarios a la tradición cultural burguesa y al orden moral establecido, en esta línea destacan; P. Picasso, Tanguy, P. Klee y J. Miró, la entrada de Dalí y Giacometti fue posterior.

En el cine también recaló esta tendencia, donde la fotografía se unió para crear imágenes de procesos oníricos; a veces agresivas, destacando los cineastas, G. Dulac, R. Clair, L. Buñuel y J. Cocteau.

La 2ª Guerra Mundial dispersó a los surrealistas y se asistió poco después a su disolución en Europa debido a las diferencias de opinión entre sus miembros.

El surrealismo procuró superar los límites impuestos a la imaginación por la tradición lógica del pensamiento burgués y por las concepciones artísticas que había desde el Renacimiento. Los surrealistas defendieron su manera de interpretar el mundo de la naturaleza y acciones humanas, y para explicar la función de la poesía y el arte, totalmente liberados del predominio de la razón.

MONÓLOGO INTERIOR

INTRODUCCIÓN

Los monólogos de los personajes intentan imitar el funcionamiento mental del ser humano (Freixas: 1999, 81). A diferencia de la narración simple o del soliloquio, se caracteriza por el tono intimista y reflexivo (ibid. pág. 82).

En el monólogo interior existe cierta cohesión externa, que se consigue por medio de mecanismos propios de la lengua hablada o conversacional: pronombres, deícticos, reformulaciones, etc.

El monólogo interior puede consistir en los pensamientos de un personaje o en un diálogo mental de un personaje con otro. En ambos casos el tipo de discurso adopta las pautas de la conversación.

Un paso más adelante está el llamado flujo de conciencia, en el que la descripción de los pensamientos que acuden a la mente del personaje se realiza tratando de imitar el modo en que las ideas fluyen a la mente; esto es, sin coherencia aparente.

A continuación le facilitamos un ejemplo. Se trata de un fragmento de un monólogo interior en que una mujer, que está velando el cuerpo de su marido muerto, reflexiona “hablando” con el difunto y consigo misma acerca de momentos de su vida en común.

Ejemplo:

(...) Hay que andarse con más cuidado, Mario, tonto del higo, que por las bravas no se va a ninguna parte, convéncete, y hay que vivir en el mundo, que Josechu, muy buena persona, pero también tiene su orgullo, a ver, si somos humanos, y te la guardó, acuérdate de lo de la casa, por las buenas un alma de Dios, pero que no se te ocurra llevarle el contrapelo, si es de cajón. ¿Sabes lo que dijo la otra noche Higinio Oyarzun y mira que ha llovido? Pues dice que dijo, Josechu, ¿comprendes?, que eras un purita-

no pero que aquel día no te partió la cara, como te lo digo, en atención a la amistad que sus padres tuvieron con los míos, date cuenta, el bochorno, que no sé cómo te las arreglas pero, por fas o por nefas, te has cargado a la ciudad entera, cariño que esa es la herencia que me dejas, tú dirás, ahora, si no fuera por papá, una pensión, a ver, la viudedad ni para el piso, que esa es otra cosa que está mal, yo misma lo comprendo.

Miguel Delibes, *Cinco horas con Mario*

ACTIVIDAD

Escriba un monólogo interior de unas 40 líneas con letra del tipo 12 de acuerdo con las siguientes instrucciones:

Una persona, un hombre o una mujer de mediana edad y con una vida convencional, vuelve a su casa en un autobús o metro, después de haber encontrado por casualidad a quien siempre ha considerado el amor de su vida. Piensa en que se equivocó al dejar pasar esa ocasión, y cómo habría sido su vida de haberla compartido con esa persona.

SUGERENCIAS

Recuerde que debe usar:

- Recursos discursivos propios de la lengua hablada coloquial.
- El pretérito imperfecto y el pretérito simple de indicativo como articuladores de la narración y descripción en el pasado, ya que en el monólogo interior es frecuente recordar situaciones y experiencias pretéritas.

En esta aportación destacan su vivacidad inicial y la credibilidad que proporciona el buen uso de la lengua de registro coloquial como aspectos positivos del éxito en la consecución de la tarea. Sin embargo, su autora, tal vez por extenderse demasiado, se desliza hacia un texto más representativo de una descripción y narración que de un monólogo interior.

¡Oh, dios, dios, dios, dios! Me va a dar algo, me da y me da, y me quedo en el suelo del autobús. No me puedo creer lo que he visto, ahí estaba ella, sí, era ella, seguro, cómo me voy a confundir, imposible. Lo raro es que se haya bajado en esa parada, a lo mejor está viviendo en otro sitio...¿pero en Mariano de Cavia?, es muy caro para ella, nunca nos lo pudimos permitir. ¿No se habrá bajado porque me ha reconocido y no quería tener la obligación de saludarme después de lo que pasó?. Eso es, seguro, si es que soy la caña, después de lo que nos quisimos, viviendo juntas y todo, sus padres, con lo mal que lo pasaron, nos trajeron hasta un jarrón de Ikea muy chulo, muy fashion. Y conozco a una tía en un garito y le planto los cuernos, cómo fui tan anormal, por dios, y ¡se lo digo!, es que no podía vivir con ella y con la culpa, las tres no teníamos sitio en la cama. Y ahora estoy más sola que nadie, por payasa y por dejarme llevar por un buen cuerpo y un par de copas. He intentado conocer a otras chicas, pero todo son rollitos que no llevan a ningún sitio, más pequeñas que yo, con las ideas menos claras, incapaces de luchar por lo nuestro, se esconden de todo. ¿En Mariano de Cavia? Mira que me extraña...claro que no cuento con que seguramente haya conocido a una tía estupenda, maravillosa, fiel, guapa, inteligente y hasta rica. Me acuerdo que todo eso no era importante para ninguna de las dos, solo queríamos querernos y vivir felices, ¡joder cómo me quería!, si es que hacía lo que yo quería. Ese fue el problema, que pensé que me perdonaría porque me amaba, la perdí porque creía que yo era el amor de su vida, por creer que no encontraría una tía tan genial como yo, que soy guapa e inteligente, que no tendría el valor suficiente de dejarme después de liar la que liamos, de hecho nunca tuvo mucho valor, hasta ese

día... Por egoísta y por hedonista. Si en el fondo no me merezco siquiera recordarla. ¿Por qué narices habrá cogido el maldito 26 a esta hora, menos mal que al menos no hemos coincidido en Diego de León. Si vive con sus padres todavía, a lo mejor tiene el mismo teléfono...¿y si llamo? Me manda a la mierda, está claro, si no lo hace ella lo hace el cerradito de su padre o la suspiros de su madre. Tenía que haber hablado con ella en el autobús, tenía que haber hablado alto para que reconociera mi voz, tenía que haber tenido un par de narices e ir a saludarla aunque me soltara un guantazo, me diera voces o me ignorara. Nunca en mi vida he sido tan feliz, ni me he sentido tan llena como cuando logramos la independendencia de vivir juntas. Además pasamos mucho juntas... todavía la quiero. Pasamos de todo, hasta hambre cuando yo no tenía trabajo. Me acuerdo de cuando hicimos dos años, fue una noche de sueño, qué guapa estaba, y eso que no es la chica más guapa con la que he estado, pero brillaba, estaba feliz, sí, era eso, tenía como brillo. ¿Y el perro que le llevé, qué? Para mí que se creía que era el hijo que nos iba a costar tener, yo la verdad es que pasaba del asunto, me conformaba con tenerla a ella por las noches al lado, a mí eso de la familia me daba igual, tampoco me lo planteé como algo necesario, y ella todo el día con lo mismo, a lo mejor fue eso lo que me quemó, a lo mejor se puso demasiado seria la cosa y por eso busqué la locura de alguien que no quería nada serio. Mierda, sudé y todo, si pudiera llamar y decir que la quiero, que me arrepiento, que fui una estúpida ciega, que la necesito. ¡Basta ya! La jodí y la jodí, a vivir con ello.

PUNTO DE VISTA

INTRODUCCIÓN

El punto de vista (también llamado “enfoque” o “perspectiva” por algunos autores) nos indica quién cuenta la historia y el ángulo de visión en que se sitúa el narrador para llevar a cabo el relato. Dependiendo de cómo sea la voz narrativa obtendremos información diferente. No olvidemos que el principal objetivo del narrador es transmitir al lector su relato de forma adecuada, y el optar por una u otra persona (primera, segunda o tercera), y colocarse en una determinada posición para contar la historia (desde una conciencia omnisciente, desde el protagonista, desde un personaje secundario, etc.) influye en los datos de los que el autor puede disponer acerca de los personajes y de la propia historia. Todo ello determinará la distancia en que se colocará al lector respecto de la historia narrada.

ACTIVIDAD

Cuente la historia de Caperucita roja desde el punto de vista del lobo. Su tarea consiste en narrar esta historia bien en primera persona o en tercera persona (narrador omnisciente).

SUGERENCIAS

Recuerde que un narrador en primera persona proporcionará una perspectiva subjetiva, ya que la acción estará filtrada por su forma de verla y vivirla.

Un narrador omnisciente, por el contrario, puede saber todo lo que sucede y penetrar en los pensamientos y anhelos más íntimos de todos los personajes.

Este texto destaca por su calidad y su originalidad, a costa de dejar, prácticamente, de lado el objetivo de la actividad: contar el cuento de *Caperucita roja* desde el punto de vista del lobo. El tallerista, en primera persona y valiéndose del uso de la intertextualidad nos narra otra historia, las confidencias de Lobo. Este es el ejemplo más extremo de lo ocurrido en esta actividad, en la que fueron varios los participantes que en lugar de cambiar el punto de vista de un personaje de un cuento lo que hicieron fue escribir otro cuento.

LOBO

Recuerdo mi vagar solitario por la tierra, cuando el feroz aullido de mi especie asustaba y preñaba de terror las blancas soledades, y Yo con elástica carrera, perseguía sin tregua al alce y con su carne alimentaba a mis cachorros y a la manada.

El mundo era aún joven y mi especie y Yo también, pero de eso hace ya mucho tiempo, y ahora desde que uno al que llamaron Perrault, me dejó prisionero en un bosque de hojas encuadradas repito siempre el papel de villano.

En realidad solo respondo a lo que en mí pone mi creador, porque, seamos sinceros ¿desde cuando los lobos comen humanos por más tiernos y Caperucitas que parezcan?... De todas las maneras escuchad mi versión de esta historia y comprobareis que no se parece nada a la que hasta ahora habéis oído contar.

Lo primero mi nombre porque yo, el villano, también tuve una madre y una abuela que vivía al otro lado del bosque: me llamo Akela y pasé a la literatura con mi nombre genérico de Lobo por perseguir, todo sea dicho, sin suerte a Caperucita y con mi nombre propio Akela, por proteger al cachorro humano Mowgli "la rana".

Nunca aprendí a leer, pero sé de mi historia con Caperucita por las veces que se la he oído contar o leer a las madres, que siempre avisan a sus tiernas caperucitas sobre la voracidad del terrible lobo, cuando en realidad las culpables de que Caperucita se entretenga en el bosque, son las flores que se para a recoger.

Mis relaciones con los personajes del cuento y con el propio relato han cambiado mucho a través de los años; en la primera versión, más cerca del "Érase una vez" con el que empiezan todos los cuentos, soy una bestia ladina y taimada que se traga sin escrúpulos a la infancia desobediente y confiada y a la ancianidad desvalida. Esta versión siempre me dio mala fama y justificó muchas partidas de caza, que como en el cuento, organizan contra mí los varones adultos.

Después, en otras versiones ya no soy ni tan villano ni tan feroz, soy lo que hoy llamaríamos un lobo light, como la coca-cola en envase de piel, pero lo que sigue inamovible es mi fin en manos de los cazadores. Se ve que los milenios en los que el hombre huyó de mí en la tierra, todavía reclaman venganza. A lo largo de los años de escuchar mi historia he comprobado la mezquindad de los humanos, incapaces de comprender que todos los seres tenemos derecho a la vida y a alimentarnos, aún más, tenemos derecho a multiplicarnos, mantener nuestras camadas y proteger nuestras crías.

He oído también versiones actuales, en las que los propios hombres comparan con lo que dicen es mi naturaleza, las actitudes de algunos de ellos, que relamen sus fauces ante niñas y ancianas indefensas en las grandes urbes, mientras piensan en los beneficios que pueden obtener si se las comen, esto último de manera figurada claro, nunca se vio un antropófago vestido por Armani.

Es posible que después de éstos párrafos no quieras seguir leyendo mi versión de la historia, y no quieras saber que Caperucita ha cambiado mucho, que ya no va a casa de su abuelita porque está matando marcianos con la máquina-de-jugar-matar, y ya no vive en el bosque porque algún humano lo incendió para construir chalets. Los personajes del cuento que seguimos dando vueltas en un círculo sin fin, somos el Bosque, la Abuelita y el Lobo de cuatro patas, somos los personajes que como las expresiones del "Érase una vez" ya formamos parte del terror en el pasado de los humanos, pero también de su añoranza de otros tiempos en los que todo, incluida su propia vida, estaba más cerca de la naturaleza.

ESTILO



INTRODUCCIÓN

Vamos a trabajar el estilo. Uno de los elementos que forman parte de él es la estructura sintáctica. Se puede construir un texto en que se suceden oraciones simples o bien un texto en que los periodos oracionales se alargan y complican. Véanse los dos textos siguientes:

TEXTO A

Se rumoreaba que en una ocasión, al enterarse de que una universidad norteamericana iba a ofrecerle unos succulentos cursos a un ingrato o poco servil discípulo suyo, para impedirlo no se le ocurrió nada más definitivo que acusarlo sotto voce de coprófago, lo cual fue suficiente para que los acaudalados puritanos sureños renunciaran a la contratación nauseabunda sin preguntarse siquiera, por lo que parece, cómo Rylands podía poseer información tan certera sobre prácticas y actividades que, de existir verdaderamente (yo no lo creo, son figuraciones y manierismos literarios y cinematográficos), nadie iría por ahí contando y menos en la ciudad de Oxford, donde casi nada se ignora y lo que se ignora se crea y si no se inventa. La astucia de Toby Rylands habría sido considerable y aun mefistofélica, ya que eligió una lacra sobre la que nadie habría osado preguntar al infamado, privándolo así de toda posibilidad de negociación y defensa.

Javier Marías: *Negra espalda del tiempo.*

TEXTO B

Doña Inés está en el cuartito de la costanilla. No sucede nada; todo está tranquilo. Ha salido la dama por la puerta de la derecha y traía en la mano un plato con un vaso de agua. Al llegar frente al balcón, se ha detenido. Ha levantado el vaso y lo ha mirado al trasluz. Ha dudado un momento y ha vuelto a entrar por donde había salido. Al cabo de un instante, ha tornado a salir con otro vaso de agua – o el mismo con otra agua – y ha desaparecido por una de las puertas de la izquierda. No sucede nada; doña Inés está tranquila. ¿Está tranquila del todo? Se ha sentado la dama en el canapé y ha puesto su mano derecha extendida sobre el muslo; en la mano reluce la piedra azul de un zafiro. Miraba fijamente el zafiro doña Inés; luego pasaba suavemente la mano izquierda sobre la mano derecha.

Azorín: Doña Inés.

Según se puede observar, el texto A presenta largas oraciones que incluyen incisos y proposiciones subordinadas. El texto B, por el contrario, utiliza preferentemente oraciones simples yuxtapuestas. El primero presenta por tanto largos periodos, mientras que el segundo prefiere estructuras oracionales breves que se suceden rápidamente.

ACTIVIDAD

Se trata de hacer un ejercicio de imitación estilística: vamos a redactar una explicación sobre el modo de hacer una paella valenciana. Pero esa explicación la vamos a redactar dos veces:

- **P**rimero, haremos un texto que sea sintácticamente semejante al azoriniano: oraciones simples, yuxtapuestas y breves.
- **S**egundo, construiremos un texto tomando como modelo sintáctico el de Javier Marías: largos periodos oracionales, profusión de subordinadas e incisos.

SUGERENCIAS

- **E**s preferible que la receta no proceda de un libro de cocina (que podría inducirnos a copiar y contaminaría nuestro ejercicio con su estilo característico), sino del informe verbal de alguna persona entendida en cocina o de los conocimientos del propio alumno.
- **N**o es necesaria una redacción que facilite la ejecución de la receta; si así fuera, lo más adecuado sería emplear una sucesión de oraciones correspondientes a la sucesión de actos necesarios para guisarla. Lo que se pretende es una explicación puramente teórica que pueda dar a un profano una idea sobre la preparación del plato; una explicación que podría insertarse, por ejemplo, en una guía para turistas despistados, o en las páginas de comentario gastronómico de un periódico u otros.

En esta sesión, la tendencia general consistió en emparentar la estructura sintáctica compleja con la necesidad de proporcionar mayor información, de modo que el contenido de los textos se complica a la par que el lenguaje: oraciones simples implican, a ojos de los talleristas, menor cantidad de ideas. Los dos textos que se recogen a continuación están entre los que más se ajustaron a las pautas dadas.

TEXTO A

Primero se echa aceite abundante en la paellera. Los trozos de conejo se rehogan junto con la cebolla. Se fríen las judías, el pimiento y el tomate. Una vez frito, se echa un litro y medio de agua. Se agrega azafrán, se cuece 20 minutos. Se vierte 1 taza de arroz, se deja hervir por 10 minutos. Una vez listo se tiran las gambas, los langostinos y los calamares. Se revuelven todos los ingredientes a fuego lento hasta que se consuma el caldo. Se decora con pimientos colorados en tiras y cigalas.

TEXTO B

Primero se echa aceite abundante en la paellera y, una vez caliente, se rehoga el conejo troceado (porque la verdadera paella valenciana se hace con conejo). En seguida se fríe la cebolla -cortada en pequeños cuadrados- y también las judías, el pimiento y el tomate. Una vez frito, se echa un litro y medio de agua y se agrega el azafrán, dejándolo cocer por 20 minutos. Se vierte una taza de arroz y se deja hervir por 10 minutos para entonces tirar las gambas, los langostinos y los calamares. Luego se revuelven todos los ingrediente -a fuego lento- hasta que se consuma el caldo y entonces, para servirla, se decora con pimientos colorados -cortados en tiras- y cigalas.

DESCRIPCIÓN



INTRODUCCIÓN

En esta sesión vamos a trabajar la descripción. Tradicionalmente, se dice que es como “una pintura hecha con palabras”, que refleja determinadas características de lo que se describe en función de la impresión que se quiera suscitar en el receptor. A veces, se trata de una descripción identificativa, sólo pretendemos que el receptor se haga una idea de la realidad descrita; otras, pretendemos provocar una determinada sensación a través de la selección de los rasgos elegidos.

Las descripciones se pueden orientar desde diferentes perspectivas y hacerlas lentas y minuciosas o dinámicas y variadas. Asimismo, un autor puede también describir un objeto reflejando subjetivamente la sensación que ese objeto —persona, paisaje, etc. - le produce, intentando transmitírsela al posible lector del texto.

A continuación le ponemos un ejemplo de descripción en el que podrá comprobar las características anteriores. Es un *retrato*, en el que se incluyen, como es propio del retrato, características físicas y morales de la mujer descrita. Fíjese en que además, el autor intenta transmitirnos la sensación que le provoca esa mujer: lo que destaca en ella es, a pesar de su juventud, la sensación de edad.

Volvió a mirarme como si me escrutara, pero no hizo ningún comentario. Después fijó sus ojos en un árbol lejano. De perfil no me recordaba nada. Su rostro era hermoso pero tenía algo duro. El pelo era largo y castaño. Físicamente, no aparentaba mucho más de veintiséis años, pero existía en ella algo que sugería edad, algo típico de una persona que ha vivido mucho; no canas ni ninguno de esos indicios puramente materiales, sino algo indefinido y seguramente de orden espiritual; quizá la mirada, pero, ¿hasta qué punto se puede decir que la mirada de un ser humano es algo físico?; quizá la manera de apretar la boca, pues, aunque la boca y los labios son elemen-

tos físicos, la manera de apretarlos y ciertas arrugas son también elementos espirituales. No pude precisar en aquel momento, ni tampoco precisarlo ahora, qué era, en definitiva, lo que daba esa impresión de edad. Pienso que también podría ser el modo de hablar.

(Ernesto Sábato, *El túnel*)

ACTIVIDAD

Elabore una descripción de una persona querida a partir de una fotografía. El texto debe ocupar entre 15-20 líneas y estar redactado en cuerpo de letra 12 y con interlineado de 1,5. Debe usted seguir estas instrucciones:

- **L**a descripción debe ser un *retrato* (incluye por tanto la mezcla de rasgos físicos y del carácter de la persona elegida).
- **E**l retrato debe partir de una fotografía (elija una fotografía de una persona querida: familiares, amigos, etc., y fíjese en ella para seleccionar los rasgos en los que se basa su retrato).
- **S**u descripción debe transmitir sensación de *afecto* por la persona de la fotografía.
- **P**onga título a su descripción.

SUGERENCIAS

Le sugerimos que no comience a escribir su descripción desordenadamente; siga un plan. Para ello le proponemos:

- Observe atentamente la fotografía sobre la que va a hacer su descripción, anotando cuidadosamente cualquier rasgo físico, del carácter o de la situación en que está hecha la fotografía que le llame la atención.

- Seleccione de todo el material anotado lo que le sirva para transmitirnos la impresión de afecto que le pedimos.
- Ordene los rasgos seleccionados en función del efecto que desea conseguir en el lector de su texto (compartir con él su misma sensación de afecto).

Para esta actividad pueden resultarle útiles cualquiera de los diccionarios de sinónimos y antónimos que se citan en la bibliografía inicial del taller. Para información sobre textos descriptivos puede acudir al libro de Miriam Álvarez (1993): *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, Madrid, Arco/Libros; específicamente sobre la descripción son las páginas 39-49.

La elección del texto que corresponde a esta actividad está motivada porque constituye un ejemplo de lo que se pretendía con esta sesión: practicar la descripción como modo del discurso y emplear procedimientos textuales que reflejasen la función expresiva del lenguaje, centrada en el emisor. Esta era una de las pocas actividades en que predominaba la escritura creativa, lo que hizo que algunos textos no se ajustaran a la extensión fijada o se desentendieran de basar la descripción en la fotografía de una persona especialmente querida. En el texto que sigue, se acierta con el modo de expresar las emociones de forma contenida a través del contraste entre el pasado feliz que representa la fotografía y el presente triste desde el que se construye la descripción.

Blanco sobre negro:

Siempre me resulta un poco extraño mirar viejas fotografías. Es como si el tiempo hubiera dejado de moverse. Más aún, como si se hubiera encogido hasta conseguir enroscarse dentro de sí mismo. Esta sensación es tan fuerte, que las personas retratadas llegan a parecer desconocidas. Tan parecidas a ellas mismas y a la vez tan distintas. Muy distintas.

Ahí está, con apenas treinta y cinco años, sonriendo satisfecha junto a su marido y sus hijos. Esa sonrisa. Nada podía hacerla pensar lo que ocurriría después. Nunca ha vuelto a sonreír de ese modo. Sus ojos, tan verdes a pesar del blanco y negro de la foto. Los ojos que ninguno de nosotros ha heredado.

Los ojos que tantas veces han tratado de contener las lágrimas y que, a fuerza de hacerlo, han adquirido un brillo sospechoso que permanentemente recuerda que algo no ha salido bien.

- Este es mi universo, esta es mi razón de ser-, parece decirles a los encargados de revisar los certificados de familia numerosa, -nada puede hacerme perder esto-. Estaba equivocada. Las cosas más queridas también pueden quebrarse y desaparecer. Pero eso ella no lo sabía. Su piel aún era tersa, el pelo oscuro aún no necesitaba tintes para seguir siéndolo. Pero sobre todo sus ojos. Sus ojos aún no estaban empañados por ese brillo delator, por esa tristeza tan honda que nadie ha podido remediar. Ni siquiera yo. Yo, que llegué tarde e inesperadamente.

Bastante después de que tomaran esta fotografía. Nunca pude llenar ese otro hueco. Ya nada volvería a ser como antes. Pero como ya he dicho, eso ella aún no lo sabía.

TEXTO EXPOSITIVO



INTRODUCCIÓN

En esta sesión vamos a elaborar un texto expositivo. Para ello debe consultar la introducción de la sesión titulada *Síntesis*, donde encontrará, desarrolladas con detalle, las características de este tipo de textos.

ACTIVIDAD

Elabore un texto expositivo entre 20 y 30 líneas con cuerpo de letra 12 e interlineado de 1,5. Siga estas instrucciones:

- La exposición debe ser de carácter divulgativo, no especializada.
- El tema de su exposición debe extraerlo de las palabras-clave que definimos a continuación:

Joven: adj. De poca edad. // n. com. Persona que está en la juventud.

Alcoholismo: n. m. Abuso de bebidas alcohólicas. // Enfermedad, ordinariamente crónica, ocasionada por tal abuso.

Instituto: n. m. Establecimiento oficial donde se siguen los estudios de cultura general comunes a las diversas carreras.

Autoestima: n. f. Valoración positiva de las cualidades de la propia persona.

- Todas estas palabras deben aparecer al menos una vez en el texto.
- Ponga título a su exposición.

SUGERENCIAS

- Para conseguir claridad expositiva use una sintaxis sencilla.
- Use incisos si necesita dar explicaciones sobre las ideas que va desarrollando (puede consultar la sesión titulada *Incisos*).
- Le aconsejamos que no dé rodeos innecesarios ni vueltas atrás, a no ser que sea necesario para la claridad de lo expuesto; tenga en cuenta que los textos expositivos deben progresar temáticamente.
- Puede dar cohesión y orden lógico a su texto usando elementos ordenadores del pensamiento: son los llamados marcadores del discurso (determinadas conjunciones, adverbios y distintas expresiones), que le servirán para indicar la apertura o cierre de la exposición, para señalar las relaciones de causa o consecuencia o simplemente para mantener unidas las distintas partes del texto.
- Aunque puede resultarle difícil, intente ser objetivo en las informaciones que da (le hemos pedido un texto expositivo, no argumentativo; no tiene que defender una opinión argumentándola).

Hay una lista de marcadores del discurso, con sus respectivos valores, en las páginas finales del libro de José Portolés (1998): *Los marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.

El texto seleccionado para ilustrar esta sesión obedece a que en él se respetan las pautas de la actividad y a que se consigue realizar una exposición sin mezcla de argumentación. El tema de partida de esta sesión aumentaba la dificultad para elaborar una exposición pura; de hecho, más de la mitad de los alumnos no llegaron a hacerla. Pero algunos, como en este caso, lograron una exposición coherente, estructurando adecuadamente su texto, poniendo datos y opiniones de otros para dar objetividad al texto, empleando la tercera persona y utilizando un lenguaje comprensible (se pedía una exposición divulgativa), pero a la vez específico del tema que se estaba desarrollando.

¿QUÉ QUEDA DE AQUEL TESORO DIVINO?



Los últimos datos que arroja una encuesta realizada por el Instituto de la Salud en colaboración con el Ministerio de Sanidad y el Ministerio de Educación Cultura y Deporte, encienden la alarma: “el setenta por ciento de los jóvenes españoles entre quince y veinticinco años consume alcohol de forma habitual los fines de semana como forma de ocio y divertimento”.

Estos datos preocuparon a las autoridades sanitarias y educativas y las empujaron a tomar medidas preventivas del alcoholismo. Esto se traduce en campañas informativas y publicitarias en institutos, universidades, centros culturales, que advierten de los riesgos que encierra este hábito. Esta campaña se ha diseñado también dirigida a padres, dándoles las pautas de observación necesarias para que detecten cuándo un joven está bajo los efectos del alcohol, y ofreciéndoles los datos de los centros de ayuda a los que pueden dirigirse para solicitar más información al respecto.

Psicólogos y educadores se afanan en analizar las causas responsables de este tipo de hábitos que arrastran a conductas patológicas (adicciones). Las causas familiares sociales y económicas están presentes en el caldo de cultivo de todo tipo de dependencia, pero, -afirman- que son las causas personales, el modo particular de procesar la realidad que a cada uno le toca vivir, el grado de autoestima, las responsables de este patrón conductual.

DE CARTA A DIÁLOGO

INTRODUCCIÓN

La creación escrita se manifiesta en una gran cantidad de modelos, géneros o tipos textuales. Cada uno de ellos tiene su propio código y debe ser elaborado con arreglo a unas pautas determinadas.

La carta y el diálogo son dos de esos géneros o tipos de texto, utilizados habitualmente tanto en nuestra vida cotidiana como en la literatura. Tienen entre ellos algunos elementos comunes pero también muchos diferentes.

Se parecen en que ambos expresan un intercambio lingüístico con alguien, se dirigen a un interlocutor e incorporan sus intervenciones. Pero a partir de aquí, lo demás son diferencias. La carta es un género de naturaleza escrita, por lo que necesita la elaboración propia de este lenguaje, mientras que el diálogo es de naturaleza oral y en él predomina la coloquialidad (no obstante, la carta es la forma de lenguaje escrito más cercana a la forma oral, por lo que conserva y reproduce rasgos de esta y de su carácter coloquial y espontáneo). La carta es una comunicación diferida, un diálogo aplazado en que la respuesta del interlocutor no es inmediata, ni tampoco la siguiente réplica del emisor, mientras que el diálogo es una comunicación directa, con las consecuencias que esto tiene en la dinámica del intercambio. En la carta, el interlocutor no está presente, en el diálogo sí: precisamente por esto, en el diálogo hay un contexto compartido entre los hablantes, en tanto que en la carta puede haber un contexto compartido, pero a distancia. La carta, además, permite una confidencialidad y una libertad sin límites para expresar cualquier cosa, al no estar presente el interlocutor; en el diálogo, el pudor, el miedo, la desconfianza o, simplemente, la inevitable intervención del interlocutor, pueden limitar esa libertad.

Con esta actividad se pretende avanzar en el dominio de los géneros y el correcto manejo de los elementos propios de cada uno de ellos mediante la transposición de un código a otro.

ACTIVIDAD



Transformar la siguiente carta en un diálogo telefónico:

*Querido señor Henshaw: Al principio me fastidió mucho no recibir su contestación a mi carta a tiempo para escribir el trabajo, pero me las arreglé bien. Leí lo que decía sobre usted en la parte de atrás de **Maneras de divertir a un perro** y lo escribí con letra grande, una línea sí y otra no, con lo que llené bien el papel. En el libro decía que usted vivía en Seattle. No sabía que usted se había ido a vivir a Alaska, aunque lo debía de haber adivinado después de leer **Carne de alce en tostadas**.*

Cuando finalmente llegó su carta, no me apetecía leerla en clase, porque pensé que a la señorita Martínez no le gustarían sus respuestas en broma, como que su verdadero nombre es Fastidioso del Lugar y que no tiene niños porque no se dedica a la cría de asnos. Pero me dijo que la tenía que leer. La clase se rió y la señorita Martínez sonrió, pero dejó de sonreír cuando llegué a lo de su animal favorito y que éste era un monstruo de color morado que se come a los niños que envían a los escritores largas listas de preguntas para sus trabajos, en vez de aprender a utilizar una biblioteca.

Sus consejos sobre la manera de escribir estaban bien. Se comprendía que lo que decía iba en serio. No se preocupe. Cuando escriba algo no se lo enviaré. Comprendo lo ocupado que está con sus propios libros.

No enseñé la segunda página de su carta a la señorita Martínez. La lista de preguntas que me envió para contestar me indignó. No hay ningún otro autor que haya mandado una lista

de preguntas para contestar, y no me parece justo hacerme trabajar aún más cuando ya he terminado el trabajo.

En todo caso, muchas gracias por contestar a mis preguntas. Algunos chicos no recibieron respuesta, lo cual les indignó, y una chica casi se echó a llorar pues temía que le pusiesen mala nota. Un chico recibió una carta de un escritor que verdaderamente parecía muy emocionado por haber recibido una carta, y su respuesta era tan larga, que el chico tuvo que escribir un trabajo muy largo. Supuso que es que nadie había escrito a ese autor hasta entonces, y, desde luego, él no piensa volver a hacerlo. Unos diez chicos escribieron al mismo autor, que les contestó a todos de una vez. Discutieron mucho sobre quién iba a guardar la carta hasta que la señorita Martínez se la llevó a la oficina y la fotocopió.

Ahora, lo de las preguntas que me envió. No voy a contestarlas y usted no puede obligarme a ello. Usted no es mi profesor.

Atentamente,

Leigh Botts

P.D.: Cuando le pregunté cómo se iba a titular su próximo libro, usted me contestó: "¿Quién sabe?" ¿Quería usted decir que ese era el título o es que no sabe cómo lo va a titular? ¿Y en realidad escribe usted libros porque ya ha leído todos los de la biblioteca, o porque el escribir le gusta más que cortar el césped o quitar la nieve?

(Beverly Cleary, Querido señor Henshaw)

SUGERENCIAS

- **E**s conveniente identificar previamente con la mayor seguridad posible quiénes son los interlocutores, qué relación hay entre ellos, en qué lugar se encuentran, para qué y por qué hablan: es decir, las circunstancias y la situación.
- **T**rate de meterse en los personajes y comprender su carácter y su actitud. Sus intervenciones en el diálogo, así como su forma de hablar, tienen que ser coherentes con este carácter.
- **I**dentifique el asunto sobre el que hablan y la secuencia temporal de las anécdotas y detalles que se cuentan en la carta.
- **N**o olvide que es un diálogo telefónico reproducido directamente: no se trata de alguien que cuenta un diálogo de otros; por tanto, no debe haber incisos del narrador, pero en cada intervención debe entenderse sin equívoco posible qué personaje habla.

Puede utilizar las sugerencias y consejos prácticos contenidos en KOHAN, S. (2000): *Cómo escribir diálogos*, Barcelona, Alba Editorial (Col. Guías del escritor). Por ejemplo, para comprobar que el tema del diálogo se mantiene y es comprensible, una vez escrito pruebe a suprimir parte de los parlamentos de cada personaje y averigüe si un lector podría adivinar el sentido general de la historia.

El texto que sigue es una verdadera reescritura con cambio de género, porque ha integrado todos los elementos de la carta y ha construido dos personajes con identidades claras y coherentes a lo largo de toda la conversación. Consigue además una buena reproducción del lenguaje oral de un intercambio telefónico y una buena recreación de la situación comunicativa.

Sin Razón

- Editorial Altavista, ¿dígame?-
- Buenos días señorita, me gustaría hablar con el señor Henshaw.
- ¿Quién pregunta por él?
- Leigh Botts.
- Un segundo por favor.
- ¿Leigh Botts? ¿Sigue ahí?
- Sí, por supuesto.
- Ahora mismo le paso con el señor Henshaw.
- ¿Diga?
- ¡Por fin consigo hablar con usted directamente, señor Henshaw!
- ¿Quién habla?
- Leigh Botts, el alumno que le envió la carta con la lista de preguntas, ¿no se acuerda?
- Mira niño, como tuviese que acordarme de cada uno de los mocosos que me manda una listita no tendría tiempo para escribir libros.
- Bueno, lo siento, sólo quería darle las gracias por su colaboración en mi trabajo o más bien por su carta, porque lo que es en el trabajo ... no me ayudó mucho.
- ¿Es que no fui lo suficientemente claro en mis respuestas?
- No, si no es eso, es que llegaron un poquito tarde, así que me las tuve que arreglar yo solo.
- Eso es precisamente lo que tenías que haber hecho desde el principio.
- Eh.. Bueno ... sí, siento haberle molestado. Pero ...
- ¡Ni peros ni nada! Y ¡a ver! ¿qué has escrito sobre mí?
- Pues ... fue complicado, tuve que recurrir a su libro "Maneras de divertir a un perro", copié lo que venía detrás, le cambié un poco la letra y ... vamos que me las apañé como pude.
- Ese es el tipo de educación que reciben los niños ahora ... plagiando a los grandes escritores. ¡Seguro que no sabes cuándo nació ni dónde vivo!.
- Sí que lo sé señor, en el libro decía que se había ido a vivir a Seattle, aunque he de reconocer que hasta que consulté ese dato no tenía ni idea de que se hubiese ido a vivir a Alaska.
- ¡Pero niño! ¿te has fijado en los títulos de mis obras?.

- Sí, ya, es verdad ... Lo tenía que haber adivinado después de leer "Carne de alce en tostadas".
- Una cosa que me interesa ... ¿qué hiciste entonces con la carta?.
- ¿La carta? ... al principio no creí que fuese una buena idea leerla en clase ...
- ¿Por?
- Sinceramente, no me pareció que a la señorita Martínez le fuesen a gustar sus respuestas en broma. Imagínese que tiene usted que leer frente a toda una clase una carta en la que se hace llamar "Fastidioso del Lugar" ...
- ¿Qué tiene de malo?
- Tanto como que no tiene niños porque no se dedica a la cría de asnos.
- ¡Pues qué poco sentido del humor!.
- No si al final me obligó a leerla y todos se rieron. Todos menos la profesora que se limitó a sonreír y la sonrisa le duró un suspiro.
- Mejor ...
- ¿Mejor? ¡Pobrecilla! Se quedó pálida cuando leí aquello de "Mi animal favorito es un monstruo de color morado que se come a los niños que envían a los escritores largas listas de preguntas para sus trabajos, en vez de aprender a utilizar una biblioteca".
- Esa era toda mi intención ¡que aprenda a educar a sus alumnos!.
- No estoy muy de acuerdo con su forma de ver las cosas pero tengo que agradecerle de todas formas sus consejos sobre la manera de escribir, por lo menos eso parecía que iba en serio.
- En serio, sí, pero no se acostumbre ...
- Tranquilo, cuando escriba algo no se lo enviaré. Comprendo lo ocupado que está con sus propios libros.
- Gracias, es un alivio, lo que sí espero es la lista de preguntas que le envié a usted.
- ¡Ahora que me lo recuerda! ¡Eso sí que me indigno! ¡No hay ningún otro autor que haya mandado una lista de preguntas para contestar! Además, ¿espera usted que siga trabajando ahora que ya terminé la tarea? ¡Ni soñando!
- ¿Ves mocoso? Por eso os respondo tan mal, no porque no me interese ayudaros sino porque queréis que lo hagamos todo los escritores. Vosotros os limitáis a copiar.

Los comentarios a los textos



El taller de escritura, como un trabajo de creación colectiva donde la interacción entre los participantes es uno de los cauces más importantes para la creación, implica siempre un grado de intervención en la creación de los otros y aceptar una proyección ajena en los textos propios. Se parte de la idea de que el contraste de las propias percepciones con las perspectivas de otras miradas, experiencias y creaciones, enriquece el texto, lo ajusta, realza sus valores y define su idoneidad. Por eso, los comentarios y valoración de los textos de los demás forman parte de la actividad del taller tanto como la producción de textos, ya que obligan además a reflexionar sobre los mecanismos que se ponen en juego en cada tipo de texto, los problemas que plantean, etc.

Precisamente por esta exigencia de reflexión sobre una actividad que se basa mucho en la intuición, el ingenio personal y otro tipo de resortes poco controlables, los comentarios se han mostrado como la actividad más problemática y dificultosa para nuestros alumnos. De una parte, el elevado número de textos que se veían obligados a leer cada semana, muchas veces repetitivos o de factura semejante; de otra, la falta de hábito en el análisis y la reflexión sobre textos, propios o ajenos; y de otra, en fin, el pudor o la resistencia a criticar a otros por no considerarse ninguno de ellos capacitado para hacerlo, han sido factores determinantes en el desarrollo de este aspecto del taller.

El gran esfuerzo que ha supuesto para los alumnos esta aportación periódica a la buena marcha del taller ha dado resultados muy dispares, que van desde el texto mínimo, nada comprometido, que se ha limitado a valorar la actividad propuesta (del tipo “esta actividad me ha gustado” o bien “no me ha gustado”, o “me ha parecido entretenida”, etc.) hasta el análisis detallado, completo y con referencia a textos particulares; entre estos dos extremos, toda la gama posible de comentarios: más o menos extensos y pormenorizados, más o menos críticos, limitados a destacar los aciertos pero no los fallos, transformadores de críticas en

autocríticas, con más o menos ingredientes de relaciones personales y un sinfín de variaciones más. Pero, de tan multiforme conjunto, se extraen algunas ideas claras: los comentarios han ido mejorando, en líneas generales, a lo largo del taller, sin que esto signifique un progreso idéntico en cada uno de los participantes; muchos de ellos han ido ganando en precisión, lo que indica un avance incuestionable en su “saber leer”; de prestar una atención impresionista al producto, han pasado a analizar el proceso; también han ganado en precisión las autocríticas, lo que revela una conciencia de los errores ausente al principio del taller; y, por último, han perdido parcialmente su miedo a criticar y ser criticados, y han aprendido a escribir para ser leídos por otros. Podríamos decir que, aunque los comentarios a los demás han sido la actividad inicialmente menos grata, esos comentarios han aportado un gran dinamismo al taller: gracias a ellos, los participantes han adquirido conciencia de grupo y conciencia del efecto producido mediante sus textos. Los comentarios que a continuación transcribimos responden a esta variedad de formas y actitudes.

El comentario transcrito a continuación es fruto de la inexperiencia. Se produjo en la sesión primera, y resulta repetitivo, superficial, impreciso y acrítico:

Personalmente me ha parecido una actividad muy divertida, y los trabajos realizados por mis compañeros me han parecido muy ocurrentes. Creo que es una actividad que nos hace desarrollar nuestra imaginación y ocurrencia. La verdad es que me he divertido con esta actividad, tanto con mi trabajo como al leer los de los demás compañeros.

También me ha parecido interesante cómo distintas personas, que probablemente no tengan ninguna relación entre ellos puedan dar significados parecidos a las palabras de esta actividad.

Un comentario intermedio es el recogido más abajo: relajado y amistoso, incluye observaciones sobre el planteamiento de la sesión, las circunstancias y los textos de los compañeros, cuya personalidad como escritores ya es familiar:

Hola de nuevo a todos y todas. He de decir que la actividad ha sido bastante entretenida a la hora de pensar cómo vas a escribir el texto, es decir, lo que más me ha costado ha sido la parte de escribir como Azorín, pero no ha sido una actividad demasiado trabajosa, comparada con otras anteriores.

En cuanto al trabajo de mis compañeros, debo decir que como siempre me ha encantado el trabajo de Aconsentini por su gran originalidad y su sentido del humor, nunca me defrauda. Y por otra parte el texto de Pfedullo me parece que se rige completamente por las normas establecidas, por lo que también me parece que está bastante bien. He de decir que el texto más pícaro es el de Vcuadrado, me parece que es un poco listillo, ¿no?.

Bueno, no tengo nada más que decir, sólo deseáros a todos unas felices fiestas y todo eso que se dice en Navidad, como que no os atragantéis con las uvas, que entréis con buen pie en el año nuevo, etc. Aunque parece ser que vamos a tener que seguir trabajando en las fiestas, como en todas las asignaturas. Bueno que paséis bien las fiestas.

El último comentario aquí recogido es excelente. En él se observa una reflexión detenida sobre las pautas y objetivos propuestos, sobresaliente capacidad crítica y precisión en el análisis de dificultades, estructuras y estilos:

¡Hola a tod@s!

En esta sesión he tenido cierta dificultad con el objetivo del ejercicio, el punto de vista. Cuando se utiliza de la primera persona (opción que yo he elegido), es bastante claro: el narrador es el propio lobo, con lo que está garantizado el enfoque del texto desde su punto de vista.

Los problemas me surgen con el uso de la tercera persona. ¿Qué significa tomar el punto de vista del lobo desde esta perspectiva? No tengo claro si tiene que ver con detallar lo que el lobo realiza en cada momento o, más bien, “ponerse de parte del lobo”. Imagino que guarda relación con ambas cosas, pero me cuesta trabajo identificarlo en los textos.

En la mayoría de los casos en los que se ha recurrido al empleo del narrador omnisciente, el principio y el final de la historia sí me parecen escritos desde el punto de vista del lobo, pero la parte central, en la que intervienen otros personajes, me parece mucho más neutral, no soy capaz de apreciar el cambio de enfoque. Puede que tenga que ver con la introducción de diálogos en esa parte, como afirma Jvidal en su crítica, pero, en cualquier caso, el momento en el que se introducen otros personajes me resulta problemático a la hora de centrar el punto de vista.

Me gustaría poner en común una reflexión: ¿os habéis dado cuenta que al tomar el punto de vista del lobo, en la mayoría de los casos éste pasa a ser “el bueno” de la historia? Me ha parecido muy curioso. Es realmente interesante comprobar que nos construimos una moral tan sólida, que nos dificulta el ponernos en el lugar de un personaje que comete acciones que consideramos reprochables. En este sentido, hemos justificado los actos del lobo con argumentos de todo tipo: el hambre, la injusticia, los abusos de los humanos o, directamente, modificando la historia de modo que nos resultara moralmente aceptable.

Sobre los ejercicios de l@s compañer@s, me gustaría destacar tres:

- * *Lgrau: presenta un planteamiento muy original, con buen uso del humor. Bien escrito. Me ha gustado mucho.*
- * *Mparrar: en su ejercicio, aunque estaba narrado en tercera persona, no he tenido ningún problema para identificar el punto de vista del lobo durante todo el texto. Me ha parecido el mejor ejemplo de cómo puede cambiar un relato modificándose únicamente el punto de vista del narrador (Mparrar se mantiene fiel al relato original en todo momento). Además, es de los pocos ejercicios en los que se presenta a un lobo malo, sin más argumentaciones morales.*
- * *Jvidal: me ha gustado mucho el modo en que desarrolla el relato. Aunque creo que es el que más se aleja de la historia clásica, me parece muy interesante su exploración de la faceta más reivindicativa de los cuentos infantiles. Absolutamente original y bien trabajado.*

Saludos. Hasta la próxima.

Los comentarios de las profesoras

Los comentarios que las profesoras hicimos de los textos de nuestros alumnos adquirieron, en el contexto del taller concebido como asignatura en la red, una doble función: por un lado, servían para dar nuestra opinión general sobre el resultado final de cada actividad atendiendo al cumplimiento o no de las pautas dadas, a errores y aciertos lingüísticos –gramaticales y pragmáticos– y a otros aspectos del texto –temáticos, tono del texto, etc–; por otro, a través de ellos podíamos hacer un seguimiento individual de cada alumno, pues se atendía a las demandas o dudas que habían surgido en la actividad. Ha de tenerse en cuenta que los textos se parecían entre sí, no porque los alumnos se imitasen unos a otros, sino porque los tópicos aprendidos a la hora de escribir afloraban cuando producían los textos correspondientes (eso se vio muy bien en las partes del cuerpo que se describían en la sesión 8, prácticamente las mismas en casi todos los textos). Los errores, como es lógico, también tenían una gran parte compartida. Así que el comentario general era imprescindible.

Conforme avanzaba el taller, sin embargo, había que insistir menos en desentrañar el objetivo perseguido con cada sesión —normalmente, como revelaban los comentarios críticos que los alumnos hacían a los textos de sus compañeros, lo que se pedía se entendía cada vez mejor— y más en las aportaciones particulares de cada tallerista. Además, contrastando nuestros comentarios con los que ellos hacían entre sí, también se percibía una distancia entre la forma de valorar los textos producidos por parte de los alumnos y por parte de las profesoras. Pensamos que los comentarios a los textos sirvieron también, en este sentido, para hacer que nuestros alumnos adquirieran la costumbre de mirar los textos de los otros con ojos críticos, reflexionando sobre los procedimientos utilizados para construirlos.

Comentario a la sesión 6

Queridos talleristas: me alegro de que a la mayoría os haya gustado esta sesión y espero que hayáis sacado provecho de ella.

El asunto del punto de vista es algo que merece atención y reflexión. En la introducción a la actividad 6 se ha incluido un breve resumen que supongo habréis leído. Pero, por supuesto, se puede especificar y matizar más al respecto. Y os recomiendo que lo hagáis.

Aalameda, plantea, con mucho criterio, en sus comentarios que le surgen problemas con el uso de la tercera persona. Y tiene razón, ya que el narrador en tercera persona puede presentar muchas variables. Por cierto, que su texto me ha parecido, como a otros talleristas, interesante por el tratamiento que hace de la figura del lobo, así como muy bien escrito.

Le sugiero a ella, y a todos, que leáis los puntos 20, 21 y 22 (pp. 132-149) del capítulo III del libro *Escribir*, de Enrique Páez; o el capítulo 4 (pp. 17-29) de *El taller de la novela*, de Francisco Rincón y Juan Sánchez de Enciso; o el capítulo II (pp. 27-54) de *Taller de narrativa*, de Laura Freixas, para obtener una información más detallada y prolija referente al "punto de vista". En cualquier caso, dada la importancia de este tema, pensaremos la posibilidad de una nueva sesión sobre él.

La mayoría de los participantes en esta actividad habéis preferido utilizar la primera persona, probablemente porque de esta manera parece que nos acercamos más al personaje, y nos metemos en su piel: ¡nunca mejor dicho! También muchos de vosotros habéis tratado el tema con sentido del humor (Pfedullo, Lgonzález, Lgrau, Chernández, Plara, Rizquierdo, Asanz), introduciendo en algunos casos a unas caperucitas insoportables que merecen ser devoradas, o abuelitas traviesas que se compinchan con el lobo. Otros habéis optado por versiones que siguen más el relato original (Aconsentini, Vcuadrado) Mmediavilla empieza con la fórmula tradicional "Érase una vez", pero libra al lobo de la muerte. Muerte con la que es penalizado en la versión de los hermanos Grimm, pero no en la de Perrault, en la que, como sabéis, no existe ningún cazador que rescate a Caperucita y la abuelita del estómago del lobo.

Un texto con un tratamiento que trasciende la historia original es el de Jvidal. Muy bien escrito, aunque se desvía algo de las pautas propuestas. Lamentablemente, una vez más tengo que referirme a las faltas de ortografía y usos erróneos. Vcuadrado, no es muchO hambre, sino muchA hambre; no es LA pregunté, sino Le pregunté. Edíaz ha enviado un texto repleto de erratas. A todos se nos puede escapar alguna escribiendo en el ordenador, pero no tantas. Por favor, releed los escritos antes de enviarlos. Rizquierdo, existe la palabra argucia, pero no *arguciar; el verbo es argüir. Y cuidado también con las tildes Mparra las ha omitido casi totalmente en las formas verbales (1ª persona singular del pretérito indefinido) que utiliza en su texto. Y el verbo hincar es con H. En cualquier caso, quiero felicitar a todos los que han escrito relatos para esta sesión 6 y agradecer sus comentarios a los que los han enviado. Insisto en que no sólo cuentan los resultados, sino también el esfuerzo.

Os deseo a todos una muy feliz Navidad y que el Año Nuevo os traiga muchas cosas buenas y os conserve el deseo de escribir. Un saludo.

Teresa Bordón

1980
1981
1982
1983
1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025

1980
1981
1982
1983
1984
1985
1986
1987
1988
1989
1990
1991
1992
1993
1994
1995
1996
1997
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
2007
2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014
2015
2016
2017
2018
2019
2020
2021
2022
2023
2024
2025

Respecto de los objetivos fijados al inicio del taller, podemos afirmar que se cumplieron tanto los relativos al contenido del mismo como los relacionados con los aspectos logísticos.

En lo que se refiere al contenido, en todo momento se intentó mantener y respetar el espíritu de lo que es un taller de escritura: una continua interacción entre los talleristas con las tutoras y de los talleristas entre sí. Interacción que requería de la participación y la crítica.

También en el plano de los contenidos se puede constatar que se trató una variedad de técnicas de escritura y que los alumnos del curso respondieron de forma positiva a las tareas programadas.

Entre los logros más significativos destacan el haber conseguido que los participantes entendieran la filosofía que subyace a un taller de escritura, y que al mismo tiempo desarrollaran una conciencia metalingüística que les permitió reflexionar sobre la utilización de la lengua como un medio para expresar su imaginación y creatividad, así como sobre la necesidad de respetar la norma gramatical y las convenciones de la ortografía.

En lo que atañe a la logística del propio taller, podemos comprobar que se realizaron todas las sesiones diseñadas y en sus fechas correspondientes. Igualmente, se efectuaron los comentarios relativos a cada sesión, y la mayoría de los talleristas fue respetuosa con las fechas de entrega de sus colaboraciones, tanto de los textos de las sesiones como de los comentarios.

El buen funcionamiento del taller no estuvo exento de ciertas dificultades. Dificultades debidas en su mayoría a la utilización de un medio – internet – cuyo control a veces se escapó de la voluntad de sus usuarios, tanto profesoras como participantes.

En algunas ocasiones, los talleristas lamentaron fallos en las conexiones, o la falta de espacio en el aula de informática de su Facultad para poder enviar su trabajo en la fecha indicada.

Asimismo, surgieron en ciertos casos dificultades relacionadas con las sesiones virtuales, especialmente al interpretar las instrucciones de algunas de las tareas. Y a veces los alumnos echaron en falta la presencia de más modelos en los que basar su producción.

Además, un problema inicial fue el desconocimiento de lo que era un taller por algunos participantes. Esto obligó a las profesoras a insistir en las características que reviste la participación en este tipo de foro.

Podemos afirmar que los participantes en el taller - y por participantes nos referimos a los alumnos matriculados que cumplieron el requisito funda-

mental de entregar la producción requerida - se volcaron en él. Apenas se introducía en la red una contraseña para abrir una sesión, se obtenía una respuesta – en forma de texto – de alguno de los talleristas más aplicados.

No obstante, así como es evidente el alto y positivo grado de implicación que demostraron los talleristas, no es fácil determinar una línea consistente de progresión. En este sentido encontramos algunas variables como la duración del taller (escasa con respecto a la que presentan los talleres "tradicionales" de escritura) o la variedad de las actividades programadas que impiden establecer una coherencia que permita comparar la producción inicial y final de cada tallerista en particular y del conjunto en general.

Ahora bien, sí se puede hablar de progresión en el sentido de que cada uno de los talleristas y el grupo en su conjunto tomaron conciencia de lo que era un taller. Aprendieron a criticar y valorar su propia producción y la de sus compañeros y aprendieron, asimismo, a reconocer la importancia de la lengua como medio de expresión de su creatividad.

Al finalizar el curso se les pasó a los talleristas un cuestionario con las siguientes preguntas:

1. ¿ Por qué has elegido esta asignatura?
2. ¿Cuánto tiempo has empleado cada semana en la actividad del taller?
3. ¿Has consultado alguna vez la bibliografía recomendada?
4. ¿Has usado alguna clase de diccionario para apoyar tus textos o comentarios?
5. ¿Te han ayudado los textos de tus compañeros a construir tus textos o comentarios?
6. ¿Te han servido las indicaciones de las profesoras en este mismo sentido?
7. ¿Qué piensas respecto del número de participantes? ¿Era excesivo y se hacía pesada la lectura de sus producciones? ¿O era escaso y poco significativo?
8. ¿Dónde has encontrado las mayores dificultades para el seguimiento de la asignatura? ¿En la realización de los textos, de los comentarios, en la intervención informática, en otros aspectos? (especificar)
9. En tu opinión ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de una asignatura cursada a través de la red en comparación con una asignatura presencial?
10. Aporta cualquier comentario, valoración o sugerencia que te parezca oportuno.

El análisis de las respuestas obtenidas nos permite concluir que la mayoría de los alumnos eligió esta asignatura en primer lugar porque se ofrecía a través de internet y eso proporcionaba una libertad de horario de la que carecían las

asignaturas presenciales. En segundo lugar, la elección de la asignatura venía de la afición a escribir del alumno. De hecho, son muchos los estudiantes que adujeron ambas razones a la vez.

Respecto al tiempo empleado, varios alumnos especifican su dedicación a las tareas en torno a las cuatro horas. Sin embargo, también son numerosos los que son más indefinidos e indican períodos como “una tarde” “varias horas” o incluso “menos del que debería”.

Es interesante la respuesta a la tercera pregunta, ya que predominan quienes no han consultado la bibliografía, seguidos de los “alguna vez” frente a unos minoritarios síes. Mientras que la mayoría (prácticamente todos menos dos) reconoce haber utilizado algún diccionario, especialmente para buscar sinónimos y comprobar la ortografía.

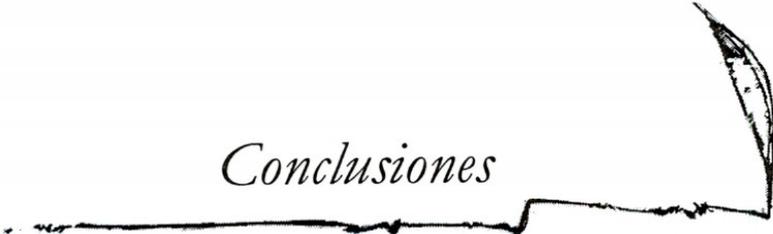
Son curiosos los comentarios acerca de la lectura de textos en la pregunta 5, puesto que algunos rehuían leerlos para no sentirse influidos, mientras que otros lo hacían para comprobar si habían entendido las instrucciones de la tarea. Los que se refieren a los comentarios, señalan que en efecto trataban de asimilar las críticas para mejorar sus errores. Sin embargo, el punto que se refiere a la utilidad de las indicaciones de las profesoras recibe un sí prácticamente unánime, aunque son varios los talleristas que añaden que los comentarios de las profesoras les han parecido “escasos” o “escuetos”.

Es interesante destacar que la mayoría de los talleristas piensa que el número de participantes era excesivo, ya que se hacía pesado leer tantos textos similares. También aducen algunos que el, en su opinión, número excesivo de participantes impedía que los comentarios de las profesoras fueran más extensos y personalizados.

Las respuestas de los alumnos respecto a las dificultades encontradas coinciden con las que ya hemos enunciado anteriormente: las relativas a comprender el espíritu participativo del taller y las relacionadas con el medio informático. No obstante, en las respuestas al punto 9 destacan como la enorme ventaja de esta asignatura el hecho de que se impartiera por internet, ya que ello les proporcionaba una enorme libertad de horario.

Y para terminar, queremos insistir en que es abrumador el carácter positivo de los comentarios propios de los talleristas. La mayoría destaca el placer que ha supuesto para ellos participar en el taller, hasta el punto de que solicitan a las profesoras que se ofrezca una segunda parte del mismo. Son, asimismo, notables los comentarios que finalizan con la palabra “gracias”.

Conclusiones



En el balance del taller aparecen recogidos, como se ha visto, los excelentes resultados de un trabajo emprendido y desarrollado en equipo. No sólo se consiguió un grupo coherente y ajustado de intervención profesoral, sino que además los talleristas llegaron a configurarse como colectivo interactivo y los interesados pasaron a establecer contactos individuales entre ellos, pese a proceder de distintos centros con distintos intereses.

La metodología de trabajo en equipo se ha mostrado especialmente eficaz y fructífera en el diseño y desarrollo de esta experiencia docente. La diversidad de puntos de vista y de fuentes manejadas, dio lugar a un debate rico y productivo. Todo ello, sometido de continuo a la crítica constructiva y a la discusión conjunta, condujo a una convergencia de criterio a lo largo de todo el proceso. Tanto es así, que muchos de los talleristas estuvieron convencidos de que el diseño del taller procedía de una sola mano.

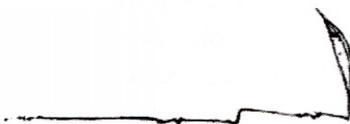
Frente a los inconvenientes de la clase magistral tradicional, en que el estudiante recibe pasivamente las enseñanzas de su profesor, este tipo de actividad en que el alumno se convierte en el protagonista y agente de su aprendizaje se muestra mucho más rentable y atractiva desde el punto de vista didáctico. Este tipo de enseñanza participativa ha motivado a los estudiantes de tal forma que se hicieron evidentes su interés, curiosidad y dedicación. A ello contribuyeron diversos factores: la creación de expectativas dado el acceso progresivo a los contenidos del taller, el hecho de que el trabajo de cada uno estuviera a la vista de los demás, la necesidad de analizar y comentar el trabajo propio y ajeno, dieron un resultado óptimo. Con todo, es evidente que los principios que rigieron nuestra docencia no caben sino en determinadas materias y condiciones.

A lo largo del desarrollo de las sesiones sucesivas, los alumnos pasaron de reclamar una mayor intervención de las profesoras a valorar más su autonomía y la interrelación de los unos con los otros. Al cabo, se hicieron conscientes de que la tutela de las profesoras era constante, aunque no intervinieran de continuo.

Pese a tratarse de un taller no presencial, después de unas cuantas sesiones, los talleristas se habían familiarizado con la personalidad y estilo de cada uno de ellos a través de sus manifestaciones escritas. Esta forma de trabajar permite un conocimiento individual bastante preciso del alumno y una atención per-

sonalizada; además, la enseñanza a través de la red favorece la cohesión del grupo y potencia el empleo de una metodología activa y participativa. Se revela así como un eficaz instrumento de comunicación personal que se ajusta a las condiciones individuales en el desarrollo del proceso docente.

Según ya se dijo más arriba, la evaluación final del taller por parte de los estudiantes fue muy positiva. Pero también las profesoras se vieron estimuladas a lo largo de su trabajo y consideraron finalmente cumplidas sus expectativas. Tanto es así, que estudiaron la posibilidad de llevar a la práctica un nuevo taller de nivel superior, que sirviera como continuación al primero.



Selección bibliográfica



- ~ AGÜERA ESPEJO-SAAVEDRA, I. (1993): *Curso de creatividad y lenguaje*, Madrid, Narcea.
- ~ BUSTOS GISBERT, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- ~ CALERO HERAS, J. (1995): *De la letra al texto: taller de escritura*, Barcelona, Octaedro.
- ~ CALLEJA, S. (1992): *Todo está en los cuentos. Propuestas de lectura y escritura*, Bilbao, Mensajero.
- ~ CASSANY, D. (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- ~ CASSANY, D. (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- ~ CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- ~ CERVERA, Á. (1999): *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- ~ DELMIRO, B. “Los talleres literarios como alternativa didáctica”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 11, p. 30-45.
- ~ FREIXAS, L. (1999): *Taller de narrativa*, Madrid, Anaya.
- ~ GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., “La construcción de la trama: modelos para armar”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 10, p. 30-37.
- ~ GUERRERO RUIZ, P. (2000): *El taller de lengua y literatura: cien propuestas experimentales*, Madrid, Bruño.
- ~ KOHAN, A. y LUCAS RIVADENEIRA, A. (1991): *Taller de escritura*, Madrid, Diseño Editorial.
- ~ MARTÍN VIVALDI, G. (2000): *Curso de redacción. Teoría y práctica de la redacción y el estilo*, Madrid, Paraninfo.
- ~ PÁEZ, E. (2001): *Escribir. Manual de técnicas narrativas*, Madrid, SM.
- ~ RINCÓN, F. y SÁNCHEZ DE ENCISO, J. (1999): *El taller de la novela*, Barcelona, Octaedro.
- ~ RODARI, G. (1989): *Gramática de la fantasía*, 1ª ed., Barcelona, Aliorna.
- ~ TIMBAL-DUCLAUX, L. (1988): *La escritura creativa*, Madrid, Edaf.
- ~ ZAPATA, A. (1997): *La práctica del relato. Escritura creativa*, Madrid, Fuentetaja.

UAM
Ediciones

UAM
EDICIONES

ISBN 84-7477-889-1



9 788474 778892

