

Cada alumnilo con su librito: reparación de la escritura en el aula ELE

María Cecilia Ainciburu
Patricia Rodríguez López
Laura Salado Tuero

Fecha de envío: 26 noviembre 2005

María Cecilia Ainciburu es Profesora de Letras y licenciada en Filosofía con especialidad en Estética en la Universidad de La Plata (Argentina), Dottore in Lettere por la Universidad de Siena (Italia), Master en Didáctica del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid) y doctoranda en Lingüística Aplicada de la misma universidad. Trabaja como profesora en la Facultad de Economía "Richard Goodwin" de la Universidad de Siena. Ha publicado material didáctico y científico en el área de la lingüística general del español y de los lenguajes específicos.

Patricia Rodríguez López es Licenciada en Filología Románica, Filología Inglesa y Pedagogía en la Universidad Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Alemania) y doctoranda en Lingüística Aplicada en la Universidad Antonio de Nebrija. Es profesora de E/LE, inglés y alemán. Trabaja como profesora de E/LE en la Universidad Antonio de Nebrija.

Laura Salado Tuero es Licenciada en Filología Inglesa en la Universidad de Cádiz (España) y doctoranda en Lingüística Aplicada en la Universidad Antonio de Nebrija.

Resumen

Este trabajo propone la actuación de un diagnóstico previo al ejercicio de escritura y la sucesiva programación de actividades con un objetivo: que los alumnos recuperen distintos aspectos carentes en su producción escrita a través del trabajo grupal. Para realizar el diagnóstico utilizaremos como base algunas premisas teóricas extraídas de Krashen, Cassany y Sanz que sistematizaremos en una visión propia que nos servirá a realizar una parrilla de análisis. Sucesivamente propondremos el material didáctico planificado para dos grupos de alumnos diferentes.

La escritura creativa es una habilidad que se desarrolla relativamente tarde en el conjunto de las destrezas lingüísticas de una persona. Este proceso, natural en la lengua materna, se ha transferido al aprendizaje de las lenguas extranjeras: porque en los dos casos la competencia se desarrolla siguiendo un camino de apropiación progresiva de los medios lingüísticos. No hay dudas de que la escritura creativa no puede cristalizarse sin el conocimiento "instrumental" de la lengua, pero muchas veces se observa que el tiempo de enfrentarse a esta destreza se retrasa siempre más. El riesgo que se corre en estos casos es el de derivar -cómplice el imperio de la civilización audiovisual y de las modas didácticas- hacia la



reducción de la destreza en una mera práctica informativa y no permitir nunca el desarrollo de la escritura como forma de expresión personal¹.

El problema no está sólo en "enseñar a escribir" sino en el hecho de que el docente suele asumir que existe un cierto proceso de regresión que recalca las primeras etapas del aprendizaje en lengua materna. Pero en el caso de la lengua extranjera, y más cuando el alumno es adulto, muchos de los conocimientos necesarios para actuar el ejercicio de escritura creativa ya existen, porque el alumno no es una tabla rasa, tiene ciertos conocimientos que provienen de su experiencia en lengua materna y, en muchos casos puede transferirlos con éxito a la lengua que está aprendiendo. En este sentido se asume la anotación de Krashen (1984) según la cual la costumbre a la lectura extensiva o de placer (en la lengua propia, como en la extranjera) influye positivamente sobre la destreza productiva escrita de un alumno. De todos modos la lectura induce a la transferencia de pautas de género o construcción de personajes y por eso resulta útil durante el proceso de reescritura de un texto, pero no ayuda a desarrollar estrategias propias de escritura (planificación, revisión, etc) y no ayuda -como es lógico- a la expresión correcta en la lengua extranjera (Kern y Schultz: 1992).

Por lo que concierne al estudio del inglés como lengua extranjera algunos autores (Gómez: 1996) calculan que las actividades de escritura para alumnos de nivel intermedio-alto ocupan sólo el dos por ciento del tiempo de desarrollo de clases. No hay datos para el español, pero muchos de los manuales existentes en comercio no poseen actividades de producción escrita creativa o, cuando las proponen, son actividades que el alumno realizará en forma individual y sin una consideración previa del proceso de escritura. Éste es el problema: entender la escritura como proceso y no como producto para evaluar (Camps: 1994).

Si entendemos la escritura como un proceso, concebiremos una serie de estrategias que se ponen en acto al momento de planificar y concretar la escritura y, más aún, como un proceso de reelaboración por medio de borradores. Dichas estrategias se pueden enseñar y, creemos, deba ser la ausencia de un determinado tipo de estrategias positivas las que nos induzcan a un determinado análisis de necesidades de nuestro alumno y a una planificación posterior. Esto porque si creemos que ciertas estrategias de la lengua materna pueden ser transferidas con éxito al momento de escribir, nuestro alumno podría encontrarse con problemas diferentes en la escritura en lengua extranjera; problemas que pueden (o no) deberse a su falta de corrección gramatical.

En el proceso de escritura se activan habilidades que no conciernen sólo la esfera lingüística, para especificarlos presentamos el siguiente cuadro:

	Escritura	
Procesos psicológicos (desencadenados o retardados por un componente afectivo ligado a la tarea o al ambiente donde se desarrolla la tarea) 1- Percepción y activación de los conocimientos previos (Estructuras cognitivas o esquemas mentales) 2- Construcción del significado: a. selección, b. organización, c. gestión de las actividades. 3- Elección de la línea temporal 4- redacción y edición 5- revisión		Competencia lingüística textual <ul style="list-style-type: none"> • de gramática textual (cohesión, coherencia, uso del párrafo) • apropiación de las estructuras lingüísticas • dominio del léxico y de las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, hiperonimia...) • conocimiento de los sistemas ortográficos y de puntuación.

¹ Implícita la citación de las funciones del habla y de la comunicación, desde Jakobson (1958) en adelante hasta las propuestas por Cassany (1995) para la escritura.

Según se sigue de este cuadro el alumno podría tener dificultades en cualquiera de estas dos áreas, aunque es más frecuente –según la clasificación de Krashen reelaborada por Cassany (1990)- que los alumnos tengan más dificultad en un área que en otra. Según esta visión los alumnos cuando escriben en su lengua materna tienen problemas, sobre todo con el conocimiento de las pautas de género o con las estrategias de escritura y por eso se podrían identificar como *competentes*, cuando las dominan, o como *no iniciados*, en el caso contrario. El proceso de aprendizaje de la lengua extranjera modifica las cosas introduciendo las figuras del alumno *sin código* y del alumno *bloqueado*. El alumno sin código tiene problemas con la competencia lingüística en su L2 aún cuando completamente competente en todo sentido en L1. Esto es sabría qué escribir y cómo en su lengua materna pero no tiene las palabras como para expresarlo en la lengua extranjera. Al contrario, el alumno bloqueado -también competente en su lengua materna- tiene un bloqueo en los procesos psicológicos que le impide desencadenar un proceso para el cual tiene la necesaria competencia lingüística.

	Alumno sin código	Alumno bloqueado
Tipo de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • lagunas en el conocimiento de la L2 • faltas de gramática, de ortografía, etc. • Problemas con la cohesión de un texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de estrategias para escribir un texto coherente, aunque conozca el código • Escribe como habla • No corrige los textos
Pronóstico	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para practicar las formas gramaticales • Actividades que ayuden a practicar la cohesión de un texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para practicar las estrategias para escribir • Actividades que permitan estructurar y ordenar las ideas para conseguir un texto coherente

(Tipos de problemas, adaptado de Cassany (1991: 19-21).

Como sugiere Cassany (1991: 21) y comprobamos cada día en la práctica docente, los dos tipos aquí descritos, el alumnos sin código y el alumno bloqueado, se encuentran con mucha frecuencia en nuestras clases; por eso es importante incluir este conocimiento diagnóstico a la hora de planificar nuestras actividades de escritura. Nos queda pendiente, sin embargo, un problema didáctico muy importante: hacer de la construcción de la escritura un trabajo de grupo.

Adoptando una óptica vygotskyana consideramos la escritura como parte de un lenguaje que tiene como objetivo la comunicación social, que es un "lenguaje para los otros" en contraste con el "lenguaje interno" que actúa como mecanismo para el desarrollo cognitivo (Vygotsky: 1986). El hecho de que escribimos para expresarnos (como deja claro la paradoja de la *lista de la compra* de Umberto Eco) contradice la idea tradicional de que el trabajo de construcción de la escritura en ámbito pedagógico deba ser solitario. La revisión de los manuales de E/LE parece demostrar lo contrario. La idea de escritura como comunicación se hace patente, en el mejor de los casos, en la escritura de las consignas; así se considera un propósito, un lector ideal y algunas veces un escritor ideal, pero sin considerar un trabajo de escritura previa fuera de la motivación temática. Habría que realizar un paso más y proponer una óptica de colaboración en la construcción de la escritura. Convertir la escritura en un objetivo último de tarea y reforzar la consideración del lenguaje como herramienta mediadora en la obtención de tal objetivo.

En este trabajo queremos presentar dos secuencias planificadas siguiendo los objetivos que nos hemos propuesto: respetar las necesidades de dos grupos de alumnos (que podrían convivir dentro de una clase), reparar la escritura como parte de una actividad comunicativa y colaborativa e iniciar contemporáneamente a los alumnos a la consideración de modelos literarios. Este último objetivo nos ayuda a realizar la construcción de textos a partir de otros textos y nos permite aprovechar



integralmente de la condición de intertextualidad para reforzar no sólo la competencia discursiva, sino también la cultural e intercultural (Sanz Pastor: 2000). Las actividades propuestas giran en torno a un tema particular: la venganza, y proponen en forma contrastada el mismo texto literario. Se eligió este tema porque tiene un aire de "políticamente incorrecto" que puede resultar un buen motor de motivación y, en un segundo momento, abrir las puertas a clases interdisciplinarias sobre la naturaleza de la justicia pública, las leyes, las bases de la socialización, etc. En ambos casos se intentó delinear puentes que permitiesen vincular e integrar la materia *español* con las otras materias del currículo escolar.

La **secuencia para el alumno bloqueado** está dirigida a un grupo de jóvenes o adultos de un nivel intermedio-alto hasta avanzado de español como lengua extranjera (B2-C1). Tiene como objetivo la selección de subtemas y de su posible desarrollo verbal con vistas a la escritura creativa. La secuencia parte de los conceptos ya aplicados en las clases de literatura anteriores. Se propone alguna actividad individual, aunque la forma de trabajo preferida es la de pareja o grupo dado que apoyan la comunicación entre los alumnos y son idóneas para que surjan ideas que luego tienen que presentar a todo el grupo para poder comentarlo.

La **secuencia para el alumno sin código** está dirigida a un grupo de jóvenes o adultos de un nivel intermedio de español como lengua extranjera (B1) o un grupo de nivel más alto con necesidades específicas de reparación. Tiene como objetivo recuperar los criterios gramaticales de formación y selección de pretéritos. Se planifica la secuencia sin recalcar las formas constructivas (no se trata de la presentación del tema) pero intentando que los alumnos deban conjugar las formas verbales elegidas. Empieza con actividades individuales para que el alumno reactive y evalúe sus conocimientos de los tiempos pasados. Luego se proponen actividades en grupo y en pareja para darle la oportunidad de compartir ideas con otros alumnos. Se destaca un marco lúdico muy acentuado que promueve la intención de realizar ejercitación estructural con vacío de información.

Bibliografía:

- Camps, A. (1994), "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica", *Articles*, 2: 7-20. Traducción al castellano: "Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica", *Cultura y Educación*, 2: 43-57.
- Cassany, D. (1991), *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- _____. (1995), *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Gómez, R. (1996), "Process versus Product Writing with limited english proficient students". *The bilingual Research Journal*, 2: 209-233.
- Jackobson, R. (1958), *Linguistic and poetic*. Cambridge: Mass, MIT. Trad. esp. Jakobson, R (1983), *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Kern y Schulz (1992), "The Effects of Composition Instruction on Intermediate Level French Students' Writing Performance: Some Preliminary Findings". *Modern Language Journal*, 76:1-13.
- Krashen, S. (1984), *Writing. Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.
- Sanz Pastor, M. (2000), "La literatura en el aula ELE". *Frecuencia ELE*, 8; Madrid: Edinumen.
- Vygotsky, Lev (1986), *Thought and Language*. Cambridge Mass: MIT Press.

Primera actividad didáctica – Alumnos bloqueados

Episodio 15

La venganza es un plato que se sirve frío



1- En los episodios anteriores habíamos trabajado comparando los castigos de la tradición griega, la ley del “contrapaso” en el *Infierno* dantesco y el “contrapaso canyengue” de la *Cacodelfia del Adán Buenosayres* de Leopoldo Marechal. A ver si uniendo con flechas de tres colores diferentes los distintos componentes de las tres columnas recordamos algunos episodios.

5

Tradición griega	El ávido	<ul style="list-style-type: none"> • Sumergido hasta la boca en un pantano intenta inútilmente respirar sin tragar fango. • Convierte en oro todo lo que toca, aún a las personas que ama. • Debe estar a todas las horas sobre el inodoro a vaciar las vísceras. • Un águila le come el hígado: sede simbólica del coraje. • A merced continua del viento choca continuamente con otras ánimas en pena • Cuando se acerca al agua o a los alimentos, todo se escurre de las manos.
Tradición cristiana dantesca	El soberbio (quien desafía la divinidad)	
Tradición cristiana ecléctico-canyengue	El goloso	



2- Ahora leemos esta historia de Jorge Luis Borges (argentino, 1899-1986)

Los dos reyes y los dos laberintos

Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días hubo un rey de las islas de Babilonia que congregó a sus arquitectos y magos y les mandó a construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes no se aventuraban a entrar, y los que entraban se perdían. Esa obra era un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo vino a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto donde vagó afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces imploró socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le dijo al rey de Babilonia que él en Arabia tenía otro laberinto y que, si Dios era servido, se lo daría a conocer algún día.

Luego regresó a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaldes y estragó los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que derribó sus castillos, rompió sus gentes e hizo cautivo al mismo rey. Lo amarró encima de un camello veloz y lo llevó al desierto. Cabalgaron tres días, y le dijo: "Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me quisiste perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que vedan el paso." Luego le desató las ligaduras y lo abandonó en la mitad del desierto, donde murió de hambre y de sed. La gloria sea con aquel que no muere.



3 – Nos han propuesto hacer un cortometraje en base al relato de Borges.

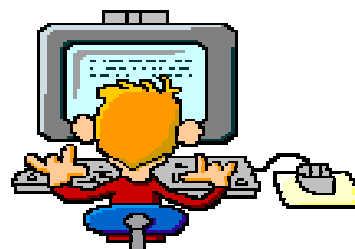
- Dividimos la clase en seis grupos: tres trabajarán sobre el primer párrafo y tres sobre el segundo.
- Lo primero que haremos será escribir el guión para los actores. Decidid cuales serán los personajes “hablantes”.
- Escribid un diálogo apropiado a la condición y psicología de los personajes (unas quince líneas).
- Además podéis escribir unas breves indicaciones escénicas para guiar al actor en las partes de acción.
¡Recordad que debéis escribir el texto sobre el ordenador!





4- Activamos el programa de corrección gramatical y sintáctica de Word con selección manual y discutimos si aceptar o no las sugerencias de corrección.

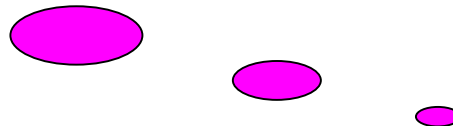
5'



5- Antes de poner el texto en común usad vuestra parrilla de corrección y decidid:

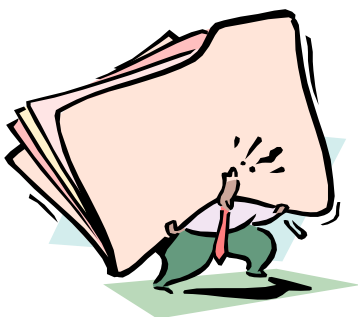
10'

Si hay adjetivos o formulaciones redundantes
Si hay frases negativas, pasivas o con una estructura demasiado compleja
Si hay suficientes marcadores textuales...



6- Ahora proyectamos nuestros textos en la pantalla que está al lado de la pizarra. ¿Cuál de nuestros textos consigue mejor su propósito? Ahora los grupos que elaboraron el párrafo uno toman los textos del segundo párrafo y viceversa e intentamos llegar a un texto único

15'





7 – Hemos trabajado tan bien que la Metro Silver Meyer nos ha contratado para el segundo cortometraje sobre textos de Borges.

- lee el texto sobre el que debemos basarnos.
- en casa escribirás un diálogo que escenifique el párrafo que te haya tocado en el sorteo.
- puedes copiar o modificar las sugerencias de diálogo que da el mismo Borges.

HISTORIA DE LOS DOS QUE SOÑARON

El historiador arábigo El Ixaquí refiere este suceso:

"Cuentan los hombres dignos de fe (pero sólo Alá es omnisciente y poderoso y misericordioso y no duerme), que hubo en El Cairo un hombre poseedor de riquezas, pero tan magnánimo y liberal que todas las perdió menos la casa de su padre, y que se vio forzado a trabajar para ganarse el pan. Trabajó tanto que el sueño lo rindió una noche debajo de una higuera de su jardín y vio en el sueño un hombre empapado que se sacó de la boca una moneda de oro y le dijo: 'Tu fortuna está en Persia, en Isfaján; vete a buscarla.' A la madrugada siguiente se despertó y emprendió el largo viaje y afrontó los peligros de los desiertos, de las naves, de los piratas, (de los idólatras, de los ríos, de las fieras y de los hombres, Llegó al fin a Isfaján, pero en el recinto de esa ciudad lo sorprendió la noche y se tendió a dormir en el patio de una mezquita.

Había, junto a la mezquita, una casa y por el decreto (le Dios Todopoderoso, una pandilla de ladrones atravesó la mezquita y se metió en la casa, y las personas que dormían se despertaron con el estruendo de los ladrones y pidieron socorro. Los vecinos también gritaron, hasta que el capitán de los serenos de aquel distrito acudió con sus hombres y los bandoleros huyeron por la azotea. El capitán hizo registrar la mezquita y en ella dieron con el hombre de El Cairo, y le menudearon tales azotes con varas de bambú que estuvo cerca de la muerte. A los dos días recobró el sentido en la cárcel.

El capitán lo mandó buscar y le dijo: '¿Quién eres y cuál es tu patria'. El otro declaró: 'Soy de la ciudad famosa de El Cairo y mi nombre es Mohamed El Magrebi.' El capitán le preguntó: '¿Qué te trajo a Persia?'. El otro optó por la verdad y le dijo: 'Un hombre me ordenó en un sueño que viniera a Isfaján, porque ahí estaba mi fortuna. Ya estoy en Isfaján y veo que esa fortuna que prometió deben ser los azotes que tan generosamente use diste.'

Ante semejantes palabras, el capitán se rió hasta descubrir las muelas del juicio y acabó por decirle: 'Hombre desatinado y crédulo, tres veces he soñado con una casa en la ciudad de El Cairo en cuyo fondo hay un jardín, y en el jardín un reloj de sol y después del reloj de sol una higuera y luego de la higuera una fuente, y bajo la fuente un tesoro. No he dado el menor crédito a esa mentira. Tú, sin embargo, engendro de una mula con un demonio, has ido errando de ciudad en ciudad, bajo la sola fe de tu sueño. Que no te vuelva a ver en Isfaján. Toma estas monedas y vete.'

"El hombre las tomó y regresó a la patria. Debajo de la fuente de su jardín (que era la del sueño del capitán) desenterró el tesoro. Así Dios le dio bendición y lo recompensó y exaltó. Dios es el Generoso. el Oculto.



Segunda actividad didáctica – Alumnos sin código

Episodio 15

La venganza es un plato que se sirve frío



1- Aquí está Ivan, un editor ruso y estudiante de español. Está haciendo sus deberes de español pero tiene un problema con su ordenador. ¿Por qué lo le ayudas relacionar las preguntas con las respuestas correctas?



¿Qué hacías cuando tenías 9 años?

No sé, hace un momento estaban en la calle.

¿Y los niños?

Muy bien, nos lo pasamos estupendamente.

¿Qué tal las vacaciones?

Si, fui el domingo pero no me gustó nada.

¿Has visto la exposición de Salvador Dalí?

Pues lo normal, iba al colegio, jugaba con mis amigos.... y una vez me caí de la bici y me rompí una pierna.



2- A Ivan ruso de Jorge Luis Borges, el escritor argentino (1899-1986), se le ha manchado el texto del cuento "Los dos reyes y los dos laberintos". ¡Suerte que se había anotado entre paréntesis de qué verbos se trataba para estudiarlos! Tú que ya conoces las formas de pasado ayúdale a reconstruir el texto original.

13'

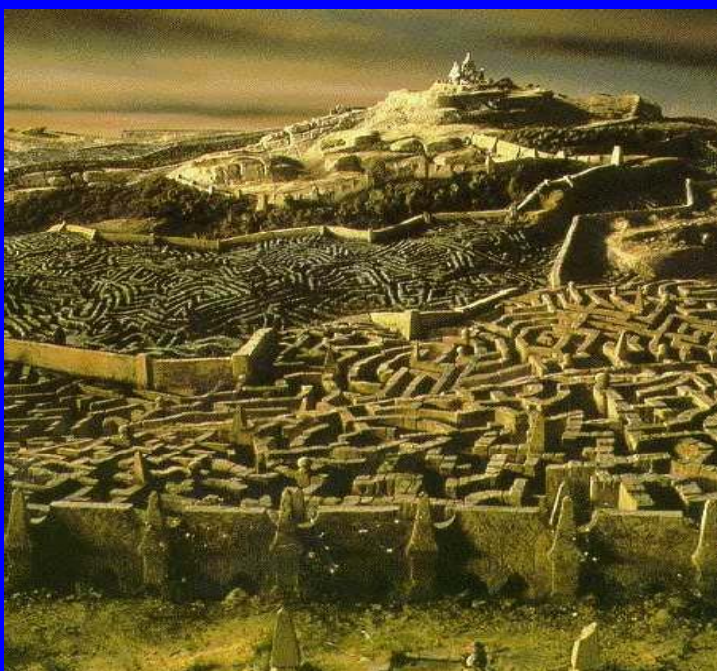
Cuentan los hombres dignos de fe (pero Alá sabe más) que en los primeros días _____ (haber) un rey de las islas de Babilonia que _____ (congregar) a sus arquitectos y magos y les _____ (mandar) a construir un laberinto tan perplejo y sutil que los varones más prudentes no _____ (aventurarse) a entrar, y los que _____ (entrar) _____ (perderse). Esa obra _____ (ser) un escándalo, porque la confusión y la maravilla son operaciones propias de Dios y no de los hombres. Con el andar del tiempo _____ (venir) a su corte un rey de los árabes, y el rey de Babilonia (para hacer burla de la simplicidad de su huésped) lo hizo penetrar en el laberinto donde _____ (vagar) afrentado y confundido hasta la declinación de la tarde. Entonces _____ (implorar) socorro divino y dio con la puerta. Sus labios no profirieron queja ninguna, pero le _____ (decir) al rey de Babilonia que él en Arabia _____ (tener) otro laberinto y que, si Dios _____ (ser) servido, se lo daría a conocer algún día. Luego _____ (regresar) a Arabia, juntó sus capitanes y sus alcaldes y _____ (estragnar) los reinos de Babilonia con tan venturosa fortuna que _____ (derribar) sus castillos, _____ (romper) sus gentes e _____ (hacer) cautivo al mismo rey. Lo _____ (amarrar) encima de un camello veloz y lo _____ (llevar) al desierto. Cabalgaron tres días, y le _____ (decir): "Oh, rey del tiempo y substancia y cifra del siglo!, en Babilonia me _____ (querer) perder en un laberinto de bronce con muchas escaleras, puertas y muros; ahora el Poderoso ha tenido a bien que te muestre el mío, donde no hay escaleras que subir, ni puertas que forzar, ni fatigosas galerías que recorrer, ni muros que vedan el paso." Luego le _____ (desatar) las ligaduras y lo _____ (abandonar) en la mitad del desierto, donde _____ (morir) de hambre y de sed. La gloria sea con aquel que no muere.



3- Ahora que has terminado recibirás un rompecabezas de regalo de parte de Ivan ruso. Sólo que se ha equivocado y ha mandado el tuyo a tu compañero y el de tu compañero a ti. A ver quien lo recompone primero. Para hacerlo os intercambiaréis la primera pieza y esperaréis a que vuestro compañero os conjugue el verbo escrito en la parte de atrás de la ilustración eligiendo el tiempo y el modo del pasado que quieras. Si lo hace bien tiene derecho otra pieza, sino debe volver a empezar. Él hará lo mismo contigo. Gana quien termine antes.

Material entregado por el docente (ya cortado y en sobres individuales)

Rompecabezas uno (parte anterior ilustrada y revés con troquelado)



	congregar	
mandar		Ser
hacer	Venir	

Rompecabezas dos (parte anterior ilustrada y revés con troquelado)



	vagar	
implorar		dar
proferir		
decir		



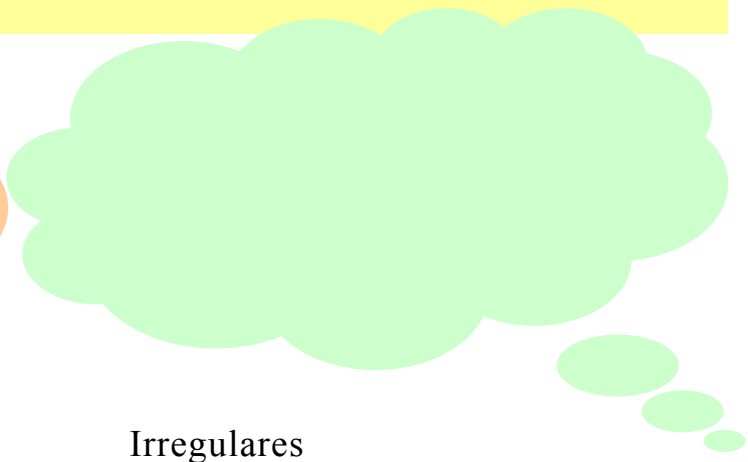
4- El editor te ha hecho un buen chiste con su regalo. Tú quieres vengarte y regalarle un rompecabezas lo más difícil posible. Por eso le pondrás sólo verbos irregulares. Abajo tienes la lista de los verbos que aparecen en el fragmento de Borges; primero separa los verbos según sean regulares o irregulares y luego pon los verbos que elijas en el troquel.

10

Haber congregar mandar ser venir hacer vagar implorar dar proferir decir
 regresar juntar estragar derribar romper amarrar llevar cabalgar querer
 desatar abandonar morir

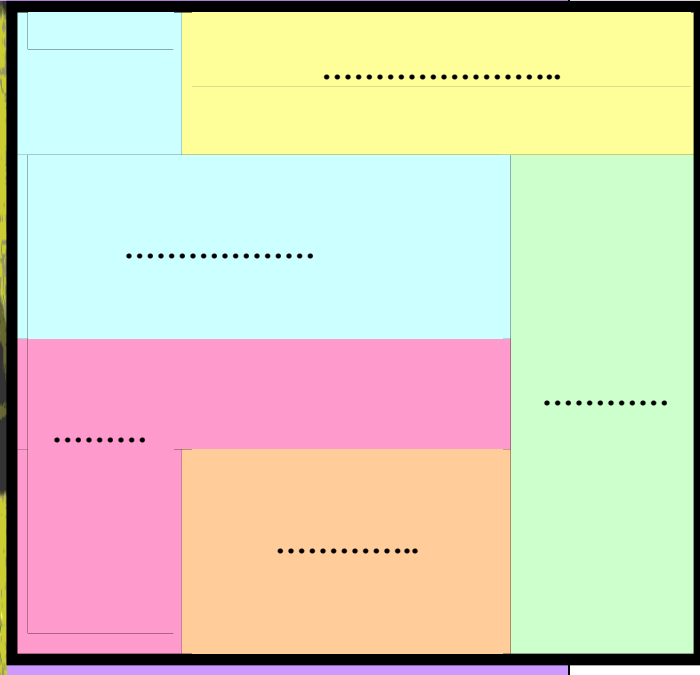


Regulares



Irregulares

Para mi estimado amigo Ivan:





5- Sopa de letras. En parejas, encontrad 10 verbos de la lista de la actividad 4 conjugados en el mismo tiempo, pero en distintas personas.

10'

F	D	I	J	I	S	T	E	X	N	K	I
M	L	M	U	J	U	H	G	F	C	X	R
V	T	J	N	Q	G	M	O	P	E	M	O
B	H	U	T	E	I	U	Z	K	D	E	M
I	T	E	A	W	F	R	G	H	N	K	P
Y	T	Q	S	F	U	I	C	I	A	D	I
Q	N	K	T	I	E	E	V	A	M	H	E
J	U	A	E	T	M	R	N	V	X	T	R
U	H	I	I	R	R	O	L	C	V	T	O
F	R	T	S	M	U	N	I	S	Q	U	N
O	P	O	T	E	B	J	S	P	I	H	M
T	A	P	M	G	V	A	G	U	E	L	C



6.- Tarea final: En la próxima clase organizaremos un concurso literario y todos participaremos como escritores y como jurado. El tema del concurso es “historia de una venganza”, puedes elegir entre las siguientes propuestas:

3'

¿Conoces algún cuento de venganza como el de los dos reyes? Escríbelo en casa. Puedes también inventarlo si no recuerdas ninguno. (máx. 250 palabras)

Escoge 10 palabras del cuento y escribe otra historia con estas diez palabras. Puedes relatar sobre el tema que quieras. (máx. 250 palabras)

La hija del rey de Babilonia y el hijo del rey de Arabia se enamoraron. ¿Era otra forma de venganza? (máx. 250 palabras)

En el manual que usas en *Historia antigua y medieval* hay una sección dedicada a “las grandes venganzas de la historia”. Puedes usar una de esas historias para inspirarte (pero sólo para inspirarte...) (máx. 250 palabras)



actividad individual



actividad en parejas



actividad en grupos



puesta en común

tipo de actividad