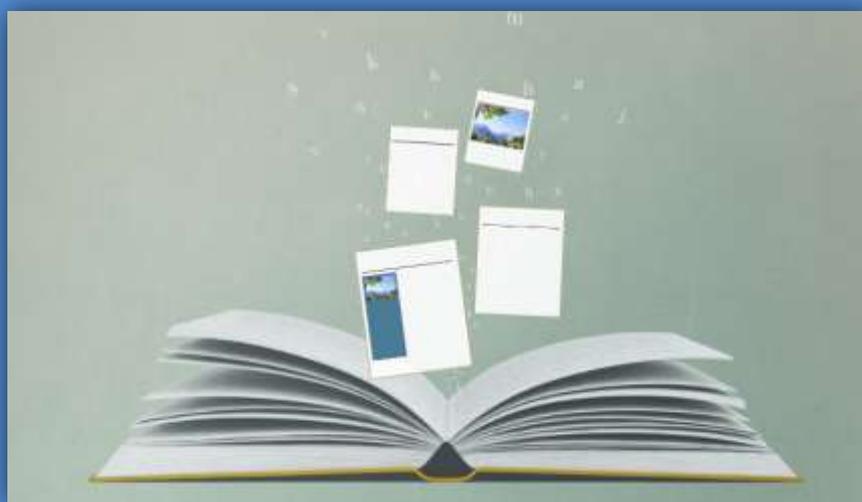


La enseñanza de los conectores en clase de ELE para la escritura de un cuento digital



Trabajo final de máster

Máster de enseñanza de español y catalán como
segundas lenguas

Maria Campos Giménez

Dirigido por: Avel·lina Suñer Gratacós

Universitat de Girona

Fecha de entrega: 22 de junio de 2015

La enseñanza de los conectores en clase de ELE para la escritura de un cuento digital

**Trabajo final del Máster de enseñanza de español y
catalán como segundas lenguas**

Autora: Maria Campos Giménez

Dirigido por: Avel·lina Suñer Gratacós

Primera edición: junio de 2015



AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo no habría sido posible sin el apoyo y ánimo de todas las personas que en estos últimos meses me han acompañado en este camino de formación como profesora de español como segunda lengua. En primer lugar, quiero agradecer la tarea docente que han realizado mis profesores de la Universitat de Girona durante el máster, en especial, a Avel·lina Suñer por haber sembrado la semilla de este proyecto con sus clases de cohesión textual y haberme acompañado durante el proceso de redacción del presente trabajo. Asimismo, también le doy las gracias desde aquí a Beatriz Blecua, tutora del máster, por brindarme la oportunidad de realizar mis prácticas en el Reino Unido, experiencia profesional sin la que el presente trabajo no tendría tanto sentido.

Tampoco quiero olvidarme de los profesores de la Nottingham Trent University, donde realicé la estancia de mis prácticas docentes del máster. Gracias a las clases y consejos de Gloria, María, Mirella, Rosalía, Clara, Cristina y Ronan he podido realizar mis primeras clases de español y gracias a ellos estoy ahora más cerca de convertirme en una profesora de ELE. Entre ellos, debo agradecer especialmente la ayuda de Rosalía y Clara, que con sus aportaciones y valoraciones he podido mejorar el diseño de la unidad didáctica que presento en este trabajo. "Thanks a million!"

Por los ánimos mutuos durante los meses del máster, también quiero dar las gracias a mis compañeras de máster: Esther, Maja, Silvia y Clara. Sus ánimos y los momentos compartidos durante este curso han iniciado una amistad que espero que dure toda la vida.

Gracias también a mis amigas de la UAB, que desde hace casi una década me apoyan y están a mi lado en los mejores y peores momentos. Con Miriam me atreví a dar el primer paso para formarme como profesora de ELE. A pesar de los trabajos, exámenes y momentos de estrés durante el curso, nuestra convivencia ha reforzado, más si cabe, los lazos de amistad de estos últimos años. Ha sido un auténtico placer compartir con ella esta etapa de mi vida en Girona. Gracias también a mis dos leridanas favoritas: Carme y Myriam, por estar siempre a mi lado y apoyarme en todos mis proyectos. No hay distancia física que pueda romper nuestra amistad.

Tampoco puedo olvidarme de mis amigas de Quartell: Beli y Mariè. Conocerse de toda la vida, y aún así, seguir afianzando la amistad, año tras año, no es algo que consiga todo el mundo. A pesar de tomar caminos profesionales diferentes, se agradecen sus charlas, consejos y ánimos.

Por último, doy las gracias a mi familia por estar siempre ahí. En especial, a mi prima Pepa que me ha dado el último empujón para completar la explicación de la unidad didáctica del presente trabajo. Pero, sobre todo, los agradecimientos más especiales son para mis dos hermanos mayores: Pere y Joan, y mis padres: Juan y Fina, por animarme a seguir formándome, demostrarme día a día su apoyo y convertirme en la persona que soy.

“Escribir constituye una potente herramienta de mediación en la apropiación de cualquier contenido y habilidad, mucho más allá de una destreza comunicativa que es objeto de aprendizaje”

(Cassany, 2005:7)

RESUMEN:

El objetivo principal del trabajo es analizar el valor semántico y las reglas de funcionamiento de algunos de los conectores más comunes utilizados en la escritura de una narración de corta duración. A partir del estudio de dicho aspecto discursivo, se presenta una unidad didáctica dirigida a alumnos de ELE con un nivel intermedio (B1). En ella, los estudiantes deberán escribir un cuento a través de la red social *Storybird*. Con esta herramienta, los aprendices pondrán en práctica el funcionamiento de los conectores analizados en el presente trabajo, con el fin de dar una mayor cohesión a su discurso escrito. Por último, la propuesta también pretende fomentar la creatividad, el trabajo colaborativo, así como el aprendizaje significativo, ya que la facilidad de difusión de las obras a través de internet permitirá a los estudiantes ver como sus creaciones van más allá del aula y tienen mayor visibilidad.

PALABRAS CLAVE: conectores, marcadores discursivos, expresión escrita, narración, cuento.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. LOS CONECTORES EN LOS MANUALES DE ELE	14
2.1. La enseñanza de los marcadores del discurso en ELE	14
2.2. El tratamiento de los conectores en las gramáticas de ELE.....	16
2.3. El tratamiento de los conectores en libros de texto de ELE	20
2.4. Puntos fuertes y aspectos mejorables de los manuales de ELE.....	29
3. ANÁLISIS GRAMATICAL DE LOS CONECTORES	34
3.1. Aproximación a los conectores	34
3.2. Conectores aditivos (<i>y, además, sobre todo</i>).....	41
3.3. Conectores de relación argumentativa de causalidad: causales y consecutivo	47
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	57
4.1. Introducción y justificación.....	57
4.2. Metodología de la unidad didáctica	59
4.3. Objetivos generales y específicos de la unidad.....	61
4.4. Nivel del alumnado.....	64
4.5. Temporalización de la unidad	65
4.6. Espacios y recursos.....	67
4.7. Estructuración de la unidad y tipología de las actividades.....	68
4.8. Evaluación.....	70
4.9. Unidad didáctica.....	75
5. CONCLUSIONES	113
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
7. ANEXOS	123

1. INTRODUCCIÓN

La cohesión es el engranaje que une las palabras de un texto y teje las relaciones entre las oraciones que componen el mensaje. De la misma manera que el director de una orquesta dirige a los músicos para que todos ellos interpreten una misma obra al unísono, los conectores permiten que todos los argumentos de un texto se relacionen y vayan en una misma dirección para que el mensaje pueda ser interpretado por el receptor con los matices correctos. Siguiendo la metáfora de Martí, “los marcadores discursivos son pistas del camino por el que el hablante quiere que discurra la interpretación del mensaje” (2008:18). En este sentido, la lengua se apoya en los marcadores discursivos para ofrecer unidad a la cadena textual que compone un determinado enunciado. Los conectores, como marcadores discursivos que son, funcionan como engarces que conectan las ideas presentadas a lo largo del texto, de manera que su significado no puede desligarse de aquellos componentes a los que acompañan y deben ser interpretados semánticamente dentro de su contexto.

En la enseñanza de segundas lenguas estas piezas gramaticales no han tenido, por lo general, un tratamiento destacado. Por mi experiencia como estudiante de inglés y francés como L2 he comprobado que los elementos cohesivos del texto suelen trabajarse de forma rápida y superficial. En este contexto, el tratamiento de los conectores parece que queda relegado a niveles superiores y se pospone a otros aspectos gramaticales, como las formas verbales o la concordancia de género y número.

La enseñanza de los elementos cohesivos se basa, en muchos casos, en listas clasificatorias donde se incide más en la traducción literal a la lengua nativa del estudiante que en su funcionamiento dentro del texto. Sin embargo, como profesores de ELE deberíamos ofrecer a nuestros alumnos la oportunidad de trabajar y asimilar el uso de dichos nexos. Tal y como defiende Mazzaro debemos concienciar a los aprendices de la importancia de los conectores para unir las oraciones o párrafos del texto pero “no se debe caer en la ingenuidad de que basta con pasarles a los aprendientes una lista de conectores y su respectiva idea” (2007:9). Así pues, deberíamos evitar ofrecer estas piezas gramaticales a modo de enumeraciones

memorísticas y permitir que mediante ejercicios los estudiantes puedan interiorizar su funcionamiento, con el fin que puedan utilizarlas en sus producciones orales y escritas.

También cabe destacar que el uso de los marcadores discursivos denota un mayor dominio de la lengua meta. Según afirma Martí (2008) los hablantes extranjeros utilizan con menos frecuencia en sus producciones los marcadores discursivos en relación al uso que hacen de ellos los nativos. Por tanto, si como profesores de ELE queremos que nuestros alumnos avancen en el camino del dominio del español deberemos ofrecerles la oportunidad de trabajar estos componentes gramaticales, puesto que tal y como apunta el mismo Martí el uso de dichas piezas representa un alto nivel de “madurez lingüística y comunicativa de los hablantes” (2008:9).

En este mismo sentido, por mi experiencia como profesora particular de español a estudiantes nativos de Educación Secundaria y Bachillerato también he podido comprobar cómo la ausencia de los conectores hace que las producciones de los estudiantes sean pobres y no transmitan las ideas ni con orden, ni con claridad. Por tanto, podemos afirmar que el buen uso de los marcadores discursivos es un recurso que pueden utilizar los aprendices para enriquecer su discurso, ya que el buen uso de los nexos es imprescindible para que la estructuración de un mensaje sea coherente y esté cohesionado.

Por su parte, también cabe señalar que como docentes de español como L2 deberíamos reflexionar constantemente sobre el uso, que como nativos, hacemos de la lengua. De esta manera, podremos materializar aquellos conocimientos que tenemos interiorizados sobre el funcionamiento del español. El caso de los marcadores discursivos no es una excepción, y tal como explica Llamas “la reflexión lingüística ha de servir al profesor de ELE como punto de referencia para llevar a cabo la exposición teórica de estas unidades” (2003:694). Sin embargo, debemos ser conscientes de nuestras limitaciones, puesto que no podemos pretender ser expertos en todos los aspectos gramaticales que componen nuestra lengua y a menudo, apoyaremos nuestra experiencia con la lengua con las unidades didácticas a las que tenemos acceso.

En este mismo sentido, también debemos ser conscientes de las carencias que pueden presentar dichos materiales. En el caso de los conectores, los manuales de ELE suelen presentar los nexos de forma aislada, poco destacada y en forma de listas de

palabras, sin llegar a un análisis profundo de cómo debe usarse cada uno de ellos dentro del texto. Asimismo, muchos de los materiales dan por sentado que el estudiante aprenderá a utilizarlos a partir de simples ejemplos o de la traducción literal desde su lengua nativa. Siguiendo a Corral (2011), no debemos caer en la tentación de pensar que esto se cumple “basándonos, fundamentalmente, en la certeza de que existen esos elementos en su lengua materna y que una simple traducción será suficiente” (2011:16), porque este paralelismo no siempre funciona y puede llevarnos a traducciones literales que, aunque tienen todo el sentido en la lengua nativa del estudiante, no son genuinas en la lengua extranjera estudiada. Por tanto, deberemos ofrecer una explicación completa y una relativa diversidad de actividades para evitar la simplificación y permitir que los estudiantes adquieran el uso de estas piezas lingüísticas.

Para ello, serán útiles las unidades didácticas que focalicen el trabajo en unos aspectos concretos, es decir, aquellas que primen la dosificación de los elementos gramaticales presentados a la clase para que el estudiante tenga tiempo de asimilar su funcionamiento e incorporarlo en sus producciones. Según Llamas (2003), la aplicación didáctica sobre el uso de los conectores todavía hoy es escasa. Sin embargo, existen en la actualidad varias líneas de investigación sobre los marcadores del discurso que se han tomado como referencia para realizar una aproximación al funcionamiento de algunos conectores analizados en el presente trabajo. Entre las obras consultadas destacan los autores: M^a Noemí Domínguez, Estrella Montolío, Manuel Martí, Antonio Briz, Salvador Pons, José Portolés, y Ignacio Bosque, entre otros.

Dentro de esta panorámica, el presente trabajo tiene como principal objetivo proponer una unidad didáctica concreta donde se trabajen algunos de los conectores que pueden entrar en juego a la hora de construir una pequeña historia. En primer lugar, se presenta una observación crítica de una pequeña muestra de gramáticas y manuales dirigidos a estudiantes de ELE, para comprobar cómo es el tratamiento de los conectores en dichos materiales y conocer tanto sus puntos fuertes como sus carencias. A continuación, se muestra un análisis de los conectores aditivos, consecutivos y causales que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* contempla que han de trabajarse en los niveles A1, A2 y B1. A partir de las apreciaciones de los dos

primeros apartados del trabajo, se presenta una unidad didáctica donde los conectores se integran en las frases creadas por los propios alumnos a partir de las guías y directrices que presentan las actividades que la componen.

El objetivo de este último apartado es ofrecer una alternativa para trabajar dichos nexos a partir de un género textual concreto, puesto que como bien apunta Nogueira (2011) entre ambos se establece una relación bidireccional. Además, una unidad didáctica de este tipo también fomenta la creatividad y motivación al permitir a los estudiantes crear sus obras a partir de una herramienta digital y convertir dicha tarea en significativa: no se trata de un escrito que tan solo ve y corrige el profesor. En este sentido, gracias a Internet y el trabajo colaborativo entre los estudiantes el aprendizaje es más enriquecedor y, con todo ello, se rompen las barreras físicas de una producción en papel. Siguiendo esta idea, la creación de una pequeña historia a través de la red social *Storybird*, herramienta que permite crear y compartir obras de corta extensión en línea, dotará la tarea de mayor visibilidad y el estudiante se sentirá más próximo al uso que realiza a diario de la lengua escrita, puesto que en la actualidad los trabajos académicos se presentan en su mayoría en formato digital.

Una de las principales razones para elegir el cuento como hilo conductor de la propuesta didáctica es que dicho género permite trabajar con un texto de corta duración, con una mayor flexibilidad y menor complejidad que una novela. Asimismo, con la escritura de una historia se pueden poner en práctica muchos aspectos gramaticales de la lengua escrita. Por un lado, este tipo de tareas permite trabajar los aspectos gramaticales, como el pretérito, la elección del determinante o las relaciones anafóricas, entre otros. Mientras que por otro lado, el estudiante también podrá practicar con distintas tipologías textuales, como el texto narrativo, el texto descriptivo y los diálogos. Además, la preparación para escribir un cuento es un proceso cognitivo común en todos los idiomas, por lo que el estudiante puede aprovechar dicha habilidad para enfrentarse a esta tarea sin partir de cero. Sin embargo, los mecanismos lingüísticos que emplean los alumnos para plasmar su historia por escrito en la lengua que estudian permitirán trabajar dicho género desde una nueva perspectiva y los empujará a trabajar con la L2, con el fin de adquirir los conocimientos necesarios para crear textos coherentes en español.

Tanto mi experiencia como estudiante de segundas lenguas como docente de español para nativos, explicadas anteriormente, han sido las principales motivaciones para adentrarme en el conocimiento del uso de los conectores, con la finalidad última de saber cómo debo enseñar este aspecto gramatical a mis futuros alumnos de ELE. Pretendo, asimismo, contribuir a mejorar las estrategias empleadas para practicar la expresión escrita en las clases de español como L2. Además, de forma colateral también pretendo mejorar la cohesión de mis propios textos focalizando la atención en el uso de los conectores estudiados.

Por último, cabe señalar que la propuesta presentada no se ha llevado todavía a la práctica y está sujeta a mejoras y adaptaciones que puedan hacer futuros docentes de ELE, entre los que me gustaría incluirme. El objetivo de esta unidad didáctica es el de subsanar algunas de las lagunas que pueda encontrar en los manuales de español analizados, ofreciendo a los estudiantes una opción más creativa, dinámica y atractiva para trabajar los conectores en español.

2. LOS CONECTORES EN LOS MANUALES DE ELE¹

2.1. La enseñanza de los marcadores del discurso en ELE

El aprendizaje de una lengua es mucho más que la simple memorización de listas interminables de léxico. En dicho proceso intervienen aspectos pragmáticos, semánticos y gramaticales que todo aprendiz necesita dominar para considerarse un hablante competente en un determinado idioma. Así pues, hablar y/o escribir es una tarea cognitiva que va mucho más allá de las palabras, es decir, el significado de una determinada oración vendrá determinado no solo por las palabras que integran, sino también por cómo están dispuestos los elementos que la componen y la relación que exista entre ellos. En el caso de los textos, los mecanismos que permiten establecer dichos vínculos son básicamente las relaciones anafóricas y los conectores. Según apunta Nogueira “estas unidades constituyen pruebas evidentes de que lo dicho no es todo lo comunicado” (2011:65), es decir, los marcadores del discurso –en particular en la lengua escrita– son piezas gramaticales imprescindibles para que el receptor pueda relacionar los diversos enunciados emitidos por el emisor, con el fin de expresar gramaticalmente las inferencias que en ellos se encuentran y entender el mensaje en su conjunto de forma adecuada.

Como hablantes nativos hemos interiorizado, de forma intuitiva, los marcadores discursivos más frecuentes de la lengua oral, gracias al contacto directo con la lengua desde que nacemos. Sin embargo, cabe señalar que algunas de estas piezas gramaticales son exclusivas de la lengua escrita, razón por la cual no son adquiridos hasta que se recibe una instrucción formal sobre los mecanismos de cohesión textual. En el contexto formal de la enseñanza de segundas lenguas este aprendizaje resulta todavía más complicado, puesto que los alumnos inician su acercamiento al estudio de los marcadores discursivos sin tener todavía interiorizado su funcionamiento en la lengua oral. Por todo esto, los conectores no deberían ser presentados en una clase de español como lengua extranjera (ELE) como una lista de palabras a memorizar, como ocurre a menudo con el léxico trabajado en el aula de lenguas, puesto que todo mensaje está ligado necesariamente a su contexto.

¹ En el apartado 7.1. *MANUALES DE ELE ANALIZADOS* de los Anexos se muestran los materiales consultados para el presente análisis.

También cabe destacar que no todos los estudiantes presentarán la misma dificultad en la adquisición de estas partículas discursivas. Siguiendo a Nogueira (2011), los estudiantes que aprenden en inmersión lingüística tienen la oportunidad de aprender a usar algunos de los conectores gracias al contacto directo con la lengua oral en su contexto natural, a diferencia de aquellos que la estudian como lengua extranjera, en cuyo caso deberán adquirir este primer acercamiento a través de los materiales didácticos presentados dentro del aula por los profesores (2011:66).

El auge del aprendizaje del español como segunda lengua ha posibilitado que en la actualidad existan numerosos manuales de ELE con diferentes enfoques, metodologías y aproximaciones a la lengua. En el caso de la enseñanza de los conectores parece que muchas de estas guías educativas aún se muestran ancladas en el método tradicional, priorizando la memorización y la traducción de estas piezas gramaticales en lugar de su puesta en práctica y uso. A partir de esta primera impresión, basada en la experiencia propia como estudiante de segundas lenguas, el presente apartado tiene el objetivo de conocer cómo es el tratamiento de los conectores en los manuales de español como L2. A partir del análisis de varios manuales de gramática y libros de texto dirigidos a estudiantes ingleses, utilizados en la *Nottingham Trent University* (NTU), se pretende conocer cuál es la presencia, el orden de presentación y la tipología de ejercicios que trabajan estas piezas discursivas.

Para llevar a cabo el análisis crítico se han revisado una treintena de manuales, entre los que se ha hecho una selección de siete, a partir de los cuales se destacará los puntos fuertes y débiles de cada uno de ellos. Asimismo, tras la observación de los manuales de ELE y en vistas a crear una unidad didáctica para trabajar ciertos conectores en el último apartado del presente trabajo, también se citarán aquellos aspectos susceptibles de mejora. Con ello, se persigue el objetivo de ofrecer a los aprendices herramientas para adquirir el conocimiento de este tipo de partículas gramaticales necesarias para crear textos cohesionados, permitiéndoles avanzar en el aprendizaje y mejora del idioma estudiado.

2.2. El tratamiento de los conectores en las gramáticas de ELE

El presente apartado se centra en la descripción y el análisis de tres libros que tratan los aspectos gramaticales de la lengua española: *A Spanish learning grammar* (Muñoz y Thacker, 2006); *Spanish grammar in context* (Kattán-Ibarra y Howkins, 2014); y, *Aprende gramática y vocabulario 3* (Castro y Díaz, 2006). Los tres están diseñados para estudiantes ingleses y recomendados por los profesores de la NTU para los alumnos que estudian español en esta universidad, con niveles que oscilan entre el nivel inicial hasta el intermedio.

a) *A Spanish learning grammar*

En este manual una parte de los conectores se inscriben en el apartado *17.Conjunctions* y se explica en su totalidad en la lengua nativa del estudiante, centrándose en la traducción español-inglés y dejando fuera una parte de las piezas cohesivas objeto de estudio en el presente trabajo. El mencionado apartado se inicia con una pequeña introducción sobre qué son las conjunciones. Este hecho se explica por la poca presencia que tiene la gramática en el sistema educativo británico, tanto en primaria como en secundaria. Por tanto, es una aclaración necesaria para los alumnos ingleses que estudian español en la universidad.

A continuación, se muestra en dos categorías la clasificación siguiente: *coordinating conjunctions* (*ni, o, pero, sino, y*) y *subordinating conjunctions* (*como, conque, cuando, mientras, porque, pues, que, si*), siendo todos ellos conectores integrados, excepto *pues*. La explicación en cada uno de ellos se centra en dar un ejemplo en español con su correspondiente traducción al inglés, dando una definición poco precisa y clara sobre el uso de cada uno de ellos. Por ejemplo, en el caso de *como* se mezcla su función de conector con la de comparativo, sin dar ningún tipo de aclaración sobre cómo se organiza la oración y el sentido semántico en cada uno de los dos casos. Respecto a la tipología de ejercicios presentados para practicar el uso de los nexos citados, cabe destacar que se trata de actividades de rellenar huecos donde las oraciones presentadas están sacadas de contexto y se fomenta el uso de diversos tipos de conjunciones a la vez, sin que exista un orden o progresión en el aprendizaje de estos elementos gramaticales.

b) Spanish grammar in context

El presente manual realiza un tratamiento de algunos conectores en el capítulo 29. *Conjunctions*, muy similar al material anterior. Sin embargo, en este caso la explicación teórica se inicia con un texto donde se han señalado en negrita algunos conectores parentéticos (*pero, porque...*) para ejemplificar la temática que se trabajará a lo largo de la unidad. Esta manera de presentación de la sección resulta muy adecuada y atractiva porque el estudiante puede ver el uso de los elementos de enlace inscritos en su contexto, es decir, se ofrece *input* al estudiante para remarcar aquellos aspectos gramaticales que va a trabajar a lo largo del tema.

Las actividades propuestas en este manual siguen las mismas directrices que el analizado en el apartado anterior, sin seguir una secuenciación o diferenciación entre los distintos tipos de conjunciones. Entre las siete actividades propuestas tan sólo una trata los nexos dentro de su contexto, ofreciendo un pequeño texto para completar huecos. El resto de actividades trabajan este tipo de piezas gramaticales a partir de oraciones aisladas de su contexto con ejercicios de: traducción del inglés al español; completar huecos con los nexos adecuados; insertar las conjunciones eliminadas; y, relacionar dos columnas para formar una oración subordinada.

Entre los conectores que se trabajan en este tipo de ejercicios entramos: *como, puesto que, porque, ya que, aunque, a pesar de*, entre otros. Cabe destacar que la traducción para estos dos últimos (*aunque* y *a pesar de*) es *although*, pero no existe explicación a lo largo de la sección sobre la diferencia en el uso de estos nexos en español. Como hablantes nativos de español sabemos claramente dónde debemos situar cada uno de ellos, aunque no conozcamos conscientemente las reglas de uso. Sin embargo, para un estudiante con inglés como L1, lengua que tiene un mismo conector para expresar aquello que en español decimos con dos, es un aspecto difícil de adquirir. Antes de poder realizar la fase de práctica y posterior producción, tanto el profesor de ELE como el estudiante deberían tener acceso a una explicación más elaborada en un manual de gramática como el analizado, para entender así el mecanismo que rige estos dos conectores en español.

c) *Aprende gramática y vocabulario 3*

En este manual, a diferencia de los dos analizados anteriormente, los conectores se tratan de forma específica y diferenciada a otros nexos en el capítulo 10, bajo el título: “*Es muy rico, sin embargo, no es feliz. Conectores discursivos*”. Cabe destacar que la explicación gramatical es íntegramente en español, lengua meta del alumno, lo que permite ofrecer mayor *input* al estudiante, contribuyendo a su avance en la lengua estudiada.

En primer lugar, se presenta de forma acertada una pequeña introducción para contextualizar el uso de los elementos a trabajar en la unidad: “Presentamos aquí algunos elementos lingüísticos que nos sirven para conectar y organizar las ideas cuando hablamos o escribimos un texto” (Castro y Díaz, 2006:46). A continuación, se presenta la clasificación de los conectores en cuatro categorías: aditivos (*además, incluso*), consecutivos (*por eso, por tanto*), contraargumentativos (*en cambio, al contrario, no obstante, sin embargo*) y causales (*porque, como, a causa de*). Cada uno de los conectores va acompañado en cada caso de una pequeña explicación sobre cuándo se utiliza y un ejemplo donde se destaca el marcador discursivo en negrita.

A modo de ejemplo, en el caso de los conectores causales se explica que “para presentar la causa utilizamos *porque, como, a causa de*. Venía morena **porque** había estado en la playa / **Como** había estado en la playa, venía morena. Los precios han subido mucho **a causa de** la subida del petróleo. Observa que la oración que introduce la causa con el conector *como* va siempre antes de la principal” (Castro y Díaz, 2006:47). En este caso, se trata de una explicación gramatical más sencilla, clara y acertada que los manuales anteriormente analizados. Sin embargo, los ejemplos resultan insuficientes para que el estudiante de ELE pueda interiorizar el uso de cada uno de los conectores tratados.

La explicación teórica no incide en la relación existente entre los dos argumentos de la oración, ni en los diferentes matices de significado que detona la utilización de un marcador discursivo u otro. Según las indicaciones del manual los ejemplos “*Venía morena porque había estado en la playa*” y “*Como había estado en la playa, venía morena*” serían sinónimos, es decir, que en ellos se presenta la misma información, con matices de significado, de dos maneras distribucionales distintas.

El hecho de no ofrecer una explicación sobre cómo los conectores analizados relacionan la información presente en las dos partes de la oración deja de lado el matiz de significado entre ambas frases y hace difícil que el estudiante sepa cuándo y por qué debe utilizar cada uno de los dos conectores causales. Por tanto, se debería también explicar que aunque el significado de los dos ejemplos sea aparentemente el mismo, los elementos se distribuyen de una manera diferente porque denotan un matiz semántico diferente: mientras que con *porque* se enfatiza la causa, con *como* es la consecuencia la que recibe más atención.

Por último, se ofrecen al estudiante cinco ejercicios de diferente tipología para practicar el uso de los conectores. El primero de ellos tiene el objetivo de crear oraciones a partir de la relación entre cuatro fragmentos oracionales propuestos: *1. Trabaja mucho; 2. Trabaja poco; a. gana mucho; b. gana poco*. Dichas partes de la oración deben relacionarse para formar un total de cuatro frases a través de los conectores *por eso, como, aunque, sin embargo*. La actividad hace una buena introducción para reflexionar sobre el uso de los conectores y cómo se relacionan las partes de la oración a través del uso de varios elementos de enlace. Sin embargo, el ejercicio no incide en trabajar el significado de cada mensaje resultante, por lo que el estudiante puede resolver la actividad copiando literalmente los elementos que se le ofrecen, sin haber reflexionado sobre el uso de cada uno de los conectores.

Las actividades A, B y C del apartado *Práctica* se caracterizan por componerse con frases sueltas sacadas de contexto. En ellas, los estudiantes deben escoger entre dos conectores para formar una frase correcta, llenar huecos con el conector correcto y formar una oración a partir de la yuxtaposición de dos enunciados, respectivamente. En los tres ejercicios mencionados no hay una progresión u orden en la puesta en práctica de los elementos cohesivos presentados y las instrucciones se limitan a indicar que se debe utilizar “el conector más adecuado”, lo que puede desorientar al aprendiz, pues le resultará más difícil saber cuál debe usar en cada caso si no se le dan directrices para focalizar su atención en una categoría específica o en unos conectores determinados.

Otra de las causas que puede confundir al estudiante son directrices como la del ejercicio B y C donde se indica que en algunas de las frases hay más de una posibilidad, sin indicar en qué oraciones ocurre esto. En una primera fase del aprendizaje de los conectores se deberían ofrecer ejemplos claros con los que el alumno pueda experimentar con claridad por qué debe utilizar un determinado elemento de enlace, según el contexto y la relación existente entre los argumentos de la oración.

Para cerrar la unidad, la actividad D ofrece un buen ejercicio de rellenar huecos. A partir de un recuadro con distintos conectores el estudiante debe completar un pequeño correo electrónico. En este caso, el contexto se presenta en su totalidad, hecho imprescindible para que los estudiantes reflexionen sobre qué elemento cohesivo debe adecuarse a cada espacio. Aunque, como en los ejercicios anteriores, los conectores se ofrecen a la vez, sin una progresión por dificultad o tipología, se trata de un ejercicio adecuado para practicar estas piezas gramaticales porque permite la reflexión del estudiante para saber dónde debe situar cada una de las ofrecidas y hacer que todo el texto encaje a modo de un rompecabezas.

2.3. El tratamiento de los conectores en libros de texto de ELE

La presencia de los conectores en los libros del alumno varía en función de la editorial y el método que se sigue para presentar los contenidos. En esta sección se analizarán cuatro libros de texto de ELE: *Nuevo Avance 2 [A2]* (Moreno et al., 2012); *Nuevo Avance 4 [B1.2]* (Moreno et al., 2012); *Nuevo español en marcha* (Castro y Rodero, 2014); y, *Destino Erasmus 2* (Gras et al., 2008). Todos ellos son utilizados en la actualidad por los estudiantes de los diferentes niveles que estudian español en la NTU y presentan los conectores, con menor o mayor acierto, utilizando la lengua meta del aprendizaje para presentar la teoría y las actividades de práctica respectivas.

a) *Nuevo Avance 2 [A2]*

Los conectores en este manual se presentan insertados en el tema 8: *Cuaderno de viajes*. En concreto, dichas piezas gramaticales se incluyen en *1. Conjunctiones* dentro de la sección *2. Contenidos*. Los conectores incluidos en esta sección incluyen algunos

de los nexos integrados analizados en el presente trabajo, pero dejan fuera a los marcadores parentéticos, como “por tanto”, “por eso” o “sobre todo”. El citado apartado está basado en ofrecer ejemplos en español donde se remarca cada una de estas piezas en negrita, tratando los siguientes elementos de enlace: *porque*, *y*, *ni*, *pero*, *por eso*, *así que* y *cuando*. Las explicaciones sobre el uso de cada una de las partículas gramaticales son muy breves y poco claras.

Por ejemplo, en el caso de *porque* se indica: “Sirve para expresar la causa. Recuerda que para preguntar debes usar *¿Por qué...?* Fíjate en la diferencia entre esta conjunción y las que expresan consecuencia: *He decidido hacer un cuaderno de viaje porque me gusta mucho la fotografía / Mis amigos preparan una cena muy elegante porque las navidades son muy importantes para ellos*” (Moreno et al., 2012:106). Los ejemplos resultan insuficientes si no se da una explicación más detallada y reflexiva sobre cómo se comporta dicho conector y cómo se distribuye la causa y la consecuencia en la oración resultante. Además, los conectores se presentan sin dosificación en un mismo apartado sin ofrecer al estudiante tiempo para interiorizarlos. Otra de las carencias del tratamiento de los nexos en el apartado mencionado es que el mismo enunciado que encabeza la sección no cumple las expectativas. A pesar de anunciar el mensaje siguiente: “Ya sabes usar muchas conjunciones. Aquí te las presentamos ordenadas y te damos más información”, no se presenta una explicación demasiado clara y ordenada, y sólo se utilizan recuadros diferentes y algunos ejemplos para apoyar la distinción de los conectores presentados. Además, cabe señalar que algunos de los términos propuestos en esta sección no son conjunciones, sino que en realidad son marcadores discursivos parentéticos.

Tras la explicación teórica, el presente libro ofrece cuatro actividades en esta sección de diversa tipología (relacionar, rellenar huecos y manipulación del texto), pero sin ofrecer a penas contexto que ayude al estudiante a realizarlas. A pesar de ello, algunos de los ejercicios propuestos son una buena forma para introducir la práctica de los conectores. En el primero de ellos, el aprendiz debe relacionar tres columnas, una de ellas con los enlaces presentados en la unidad para formar oraciones. En el segundo, se busca que el estudiante reflexione sobre el uso de los elementos cohesivos, puesto que a partir de un recuadro con varios de ellos se pide al aprendiz

que los inserte en un pequeño texto donde se han dejado los huecos oportunos. Ambas actividades son una buena manera de poner en práctica la teoría explicada sobre el uso de los conectores y pueden ser útiles para iniciar la fase de práctica, siempre y cuando se haya facilitado con anterioridad el *input* necesario para que el estudiante pueda conocer en qué contextos se utiliza cada una de las piezas gramaticales a estudiar.

b) Nuevo avance 4 [B1.2]

Este manual hace un tratamiento semejante de los conectores al analizado anteriormente, aunque en un nivel superior. En este caso los elementos de enlace se insertan en el tema 2: *Los estudios, ¿una obligación? No*. Concretamente, en *Nuevo Avance 4* los conectores que se mencionan son: *para (que), cuando, porque, es que, como, por eso, así que*. Mientras que los dos primeros encajan dentro de la explicación de las oraciones finales y *cuando* con las oraciones temporales, el resto se presenta en pequeños recuadros diferenciados sin un título que los ordene, con la única indicación del enunciado siguiente: “Y aquí tienes otros conectores que estudiaste en A2. Los ponemos para que los recuerdes” (Moreno et al., 2012:33). Del mismo modo que en el libro del alumno analizado en el apartado a), los conectores no son tratados de forma autónoma y diferenciada sino que se insertan en la explicación junto con otros aspectos gramaticales. Además, la explicación de cada uno de ellos es demasiado concisa y poco clara. Por ejemplo, en la explicación de los conectores *porque* y *es que* se indica que ambos sirven para expresar la causa, sin ofrecer ningún ejemplo ni ninguna directriz sobre cuándo se debe usar uno u otro, cuando no son, evidentemente, sinónimos. El hecho de suponer que los estudiantes ya han adquirido estos conocimientos en niveles anteriores es arriesgado, puesto que si los aprendices no han interiorizado los usos de estas piezas gramaticales correctamente se enfrentarán a una barrera que un manual de un nivel superior como este no resuelve. Por tanto, los estudiantes necesitan en este nivel mayores indicaciones para mejorar el uso de los conectores, profundizando más en el funcionamiento de cada uno de ellos, al mismo tiempo que repasan aquello que ya saben.

Por lo que respecta a la práctica, la tipología de ejercicios es similar a *Nuevo Avance 2*. En concreto, en el *Nuevo Avance 4* encontramos tres actividades para

trabajar los conectores explicados. En la primera actividad se ofrece el elemento de enlace y el estudiante debe escribir el verbo en infinitivo o en subjuntivo según proceda. Para realizar este ejercicio, el aprendiz no focaliza la atención en el uso de los conectores, puesto que se incide en la forma verbal. Este hecho hace que resulte una práctica poco útil si lo que se pretende es que el alumno aprenda a utilizar los nexos y unir sus ideas creando un texto cohesionado. La segunda actividad presentada consiste en rellenar frases sacadas de contexto con los conectores ofrecidos en un recuadro. Y, por último, el tercer ejercicio sigue el mismo funcionamiento que el anterior pero ofreciendo un texto breve para completar. Esta última actividad es de mayor utilidad pero resulta inefectiva si no se acompaña de más ejercicios que fomenten la práctica y, en último término, la producción.

c) Nuevo español en marcha

El tratamiento de los conectores en este libro de ELE se inscribe en el apartado *Gramática* de dos de sus unidades y, a diferencia de los dos anteriores, se encuentra dosificadas según su tipología. El apartado *6B Series de televisión* es el primero donde se tratan los conectores en este manual, trabajando tan sólo aquellos que se utilizan para expresar la causa. La explicación teórica en esta sección se limita a ofrecer una enumeración con varios conectores causales y algunas frases para ejemplificar su uso. El hecho de no realizar distinciones entre los distintos conectores de una misma tipología y la brevedad de la definición hace que en su conjunto resulte un desarrollo poco claro. Por ejemplo, en la página 65 se indica: “Las oraciones causales suelen introducirse con los nexos **porque, pues, por, a causa de, como, ya que, puesto que, que**. Salvo excepciones, se construyen en indicativo” (Castro y Roderó, 2014). Dicha explicación se completa con cinco ejemplos donde se utilizan algunos de los conectores mencionados, pero sin ninguna distinción o aclaración sobre cuándo debe usarse cada uno de ellos. A diferencia de los demás que son integrados, *pues* es parentético. Esta distinción podría aprovecharse para explicar este elemento de enlace, marcando así la distinción entre los elementos de conexión de una determinada tipología, con el objetivo de aclarar al alumno en qué contextos exactos puede utilizar cada uno de ellos.

Por lo que respecta a la práctica, encontramos tan solo dos ejercicios donde se trabajan los conectores. En el primero de ellos, el estudiante debe escoger entre tres conectores la opción u opciones más adecuadas para formar una oración correcta. La directriz del enunciado que indica que “pueden ser aceptables una o dos, pero no las tres” (Castro y Roderó, 2014:65) puede desconcertar al estudiante, ya que en una primera fase de práctica se debería ofrecer al aprendiz ejercicios donde el uso de cada uno de los conectores sea claro, como ya hemos expuesto con anterioridad. De esta forma, el alumno podrá aprender e interiorizar las reglas que rigen el uso de estos elementos, evitando la confusión. Además, cabe destacar que las oraciones que presenta la actividad están sacadas de contexto y aisladas. Por tanto, este ejercicio de opción múltiple sería adecuado en una primera fase de práctica siempre y cuando no haya opción de confusión, es decir, se presente al alumno una opción como posible o se indique en qué casos concretos puede utilizar más de un conector. Asimismo, el contexto debe estar presente en esta etapa inicial de acercamiento a los conectores, puesto que éste ayudará al aprendiz a reflexionar sobre el uso adecuado de cada uno de ellos.

Por su parte, el segundo ejercicio de este apartado consiste en completar las oraciones presentadas escribiendo un verbo en indicativo o subjuntivo, según proceda. En este caso, no se trata de una actividad para practicar el uso de los conectores, puesto que estos ya se muestran en el enunciado, sino que se plantea la distinción del modo verbal a partir de los elementos cohesivos ofrecidos en el enunciado. Antes de llegar a este punto, deberemos asegurarnos de que el estudiante ya sabe cuándo utilizar cada uno de los elementos de enlace presentados, ya que si no es así de poco le servirá al aprendiz saber que el verbo al que acompaña el conector tenga la forma correcta.

La sección *6C Diarios en la red* del mismo tema continua el tratamiento de los conectores. En este caso, se presenta un texto breve y, tras unas preguntas de comprensión lectora, se pide al estudiante que localice cinco conectores. Sin ofrecer ninguna indicación sobre qué tipo concreto de elemento cohesivo debe buscar, el estudiante tendrá dificultades para encontrarlos. Cabe destacar que aunque este apartado sigue al 6B, analizado anteriormente, los conectores del discurso en 6C son

distintos, por lo que no se sigue una progresión coherente y ordenada. Mientras que en la primera sección se trabajaban los conectores causales, en este apartado se presentan *aunque*, *por eso*, *además* y *como* en un mismo grupo, y con un ejemplo donde se señala cada uno de los conectores en negrita como única directriz explicativa. Esta forma de presentar los elementos de enlace, sin ninguna aclaración previa ni un hilo conductor claro, resulta poco útil porque con ello no se garantiza que el aprendiz aprenda a usarlos. En este caso *por eso* es parentético, a diferencia del resto que son conectores integrados, distinción que debería tenerse en cuenta, como se ha señalado anteriormente, para marcar la distinción entre estos conectores y proporcionar al estudiante instrumentos para que pueda distinguir cuándo debe usar uno u otro.

Por último, el apartado *11B El clima* trata los conectores que permiten crear oraciones concesivas. Insertado en una sección de gramática, la explicación resulta igual de insuficiente y poco clara que en las secciones analizadas anteriormente. Esta vez, se incide en el uso del indicativo y del subjuntivo de los verbos que acompañan a las construcciones siguientes: *aunque*, *a pesar de* y *por mucho que*. La complejidad del conector *a pesar de* y la construcción *por mucho que*, no es equiparable a la conjunción *aunque*, mucho más productiva y habitual en la lengua oral que las otras dos expresiones. Por tanto, estas tres construcciones debería tratarse progresivamente en distintos niveles de lengua, ofreciendo una explicación más completa para que el estudiante pueda conocer su funcionamiento. Por último, en cuanto a las actividades ofrecidas en esta sección cabe destacar que uno de los dos ejercicios que se presenta para practicar el uso de estos elementos sí que está bien contextualizado, puesto que presenta un texto breve en el que el estudiante debe rellenar los huecos a partir de los conectores que se le proponen. Sin embargo, el segundo ejercicio, tal y como ya se ha comentado anteriormente, incide en el modo del verbo que acompaña al elemento cohesivo por lo que la focalización no recae en esta pieza de enlace sino en la forma verbal de la oración que introduce.

d) Destino Erasmus 2

El tratamiento de los conectores en el presente manual está más dosificado y tiene una mayor presencia que en los materiales anteriormente analizados. El primer capítulo donde dicho manual trata los conectores es el tema 2, titulado *Lugares*. La sección se inicia con un texto en el que se han resaltado en negrita los elementos de enlace. Esta manera que *Destino Erasmus 2* tiene de presentar los contenidos gramaticales, partiendo de un texto, es muy adecuada y útil para los aprendices porque ofrece *input*, tiene en cuenta el contexto, y resalta visualmente aquello en lo que el estudiante debe centrar la atención.

Los marcadores discursivos que se trabajan en este primer apartado son los ordenadores del discurso y se encuentran bien integrados en la unidad, ya que el enunciado de la actividad *2.Ordenadores del discurso* explica qué son y ofrece un ejemplo de *apertura*, de *continuidad* y de *cierre*. Aunque el modo de presentar los conectores es adecuada en este apartado, este tipo de ejercicios que persiguen hacer una clasificación de los marcadores discursivos a partir de su tipología puede no resultar del todo efectivo para el estudiante porque focaliza la atención en la memorización de listas, en lugar de prestar atención a los usos y la aplicación práctica de cada uno de ellos. También cabe destacar que una actividad para catalogar los conectores no implica que los estudiantes aprendan a utilizarlos, por lo que un ejercicio como el del apartado B de esta sección, donde se le pide al aprendiz redactar un pequeño texto con tres o cuatro argumentos y que los ordene utilizando los ordenadores del discurso, será difícil de realizar correctamente si antes de la producción no se han realizado actividades de práctica. Por tanto, aunque se ofrece *input* a partir del texto que inicia el capítulo, se ha obviado en esta sección la fase de práctica, imprescindible antes de la creación.

El tratamiento de los conectores del presente manual se sigue en la unidad 3 *Relatos*, concretamente en la sección 5. *¿Sabes lo que me pasó el otro día?* El apartado B de dicha unidad presenta el siguiente enunciado “Para localizar la historia necesitas algunos marcadores y expresiones temporales. Lee los que aparecen a continuación y sitúalos en la columna correspondiente de la tabla anterior” (Gras et al., 2008:43). Incluir estos dos tipos de elementos en un mismo ejercicio, sin ninguna directriz para

que el estudiante pueda saber que elementos de los propuestos pertenecen al primer grupo y cuáles al segundo es poco útil. Además, considerar que se engloban dentro de un mismo grupo es una generalización demasiado arriesgada que incurre al error, puesto que mientras que las expresiones temporales son complementos circunstanciales, los marcadores discursivos enlazan oraciones. Así pues, los marcadores y las expresiones temporales deberían tratarse de forma diferenciada. Además, de la misma manera que en los ejercicios mencionados anteriormente, se pide al estudiante clasificar los conectores y producir frases, sin ofrecer actividades de práctica.

El siguiente tema donde se trabajan los conectores es el 7, titulado *Ideas*. De la misma manera que las anteriores secciones de *Destino Erasmus 2*, la unidad se inicia con un texto breve donde se han destacado los conectores en negrita, en este caso causales. A continuación, se presenta un ejercicio donde se pide al aprendiz que relacione “las causas de la columna de la izquierda con los efectos que tendrán, según el texto que acabas de leer” (Gras et al, 2008:89). Entre la treintena de manuales consultados, *Destino Erasmus 2* es el único que hace un tratamiento de los conectores, en parte mejorable, acercándose a la reflexión entre las causas y consecuencias que rigen los conectores causales. Este tipo de ejercicios de práctica son una buena oportunidad para permitir al alumno reflexionar sobre las reglas que rigen el uso de determinados conectores, puesto que se establece la relación entre los argumentos que componen una oración o un texto y que están unidos mediante un conector. Tras dicha actividad práctica, el apartado D ofrece un cuadro a modo de resumen con los principales conectores causales y consecutivos. En dicha sección, cada uno de los conectores tratados está acompañado por la explicación sobre su colocación, uno o varios ejemplos en negrita, y una breve explicación sobre su uso. Esta última columna debe ser completada por el aprendiz, lo que le permite extraer conclusiones sobre el uso de los conectores a partir del texto que ha leído. Por su parte, cabe destacar que el lenguaje utilizado para presentar la explicación resulta demasiado específico y puede resultar difícil de entender para un estudiante de español como L2. Sin embargo, en su conjunto representa un cuadro adecuado y completo donde el aprendiz puede ser consciente de la información necesaria para saber cómo utilizar dichos conectores.

Tras dichas directrices, el manual presenta un ejercicio de producción, por lo que vuelve a obviarse la necesidad que tiene el alumno de practicar los conectores estudiados y poder interiorizar la teoría presentada.

Siguiendo el tratamiento de los elementos cohesivos, en la unidad 8. *Debates* el presente manual trata los conectores aditivos siguiendo un procedimiento similar a lo explicado con anterioridad. El primer ejercicio que se presenta es de opción múltiple y tiene el siguiente enunciado: “Observa los conectores destacados en el texto. ¿Cuál crees que es su función en el texto?” (Gras et al., 2008:102). Aunque las opciones no son muy claras, se trata de una buena actividad de inicio de la unidad, ya que invita a la reflexión a partir del *input* ofrecido en su contexto. A continuación, el apartado B ofrece un cuadro del mismo estilo que el ofrecido para trabajar los conectores causales y consecutivos mencionados en el párrafo anterior. Por último, la sección termina con un ejercicio de práctica donde el estudiante debe relacionar dos columnas, añadiendo en la segunda el elemento cohesivo que proceda. El enunciado tan solo indica que se use el conector aditivo más adecuado, sin ofrecer así la posibilidad al alumno que focalice la atención en aquellos que debe utilizar. Así pues, aunque se trata de una buena actividad de práctica se deberían ofrecer más herramientas al estudiante para que pueda resolver dicho ejercicio sin problemas ni confusiones.

En esta misma sección también cabe destacar que en uno de los ejemplos se concibe la posibilidad de que dos elementos aditivos se presenten de forma consecutiva: “Luis es diplomado en Empresariales, habla varios idiomas **y, además,** tiene más de cinco años de experiencia en gestión” (Gras et al., 2008:103). Esta combinación tan sólo es posible cuando el nexo se coloca en primera posición y está acompañada de un marcador discursivo parentético, como se verá en el siguiente apartado. No obstante, en la explicación teórica no se da ningún tipo de aclaración al respecto, por lo que será difícil que el estudiante pueda deducir por sí mismo el funcionamiento del conector *y*, a partir de tan sólo un ejemplo y sin la posterior aclaración teórica.

La última unidad donde aparece el tratamiento de conectores en *Destino Erasmus 2* lo encontramos en el tema 10: *Argumentos*. En este caso los nexos trabajados son aquellos que introducen oraciones concesivas. La presentación de estos

marcadores discursivos se realiza siguiendo el mismo esquema que en los casos anteriores, centrando la explicación teórica en varios cuadros a modo de resumen, siendo algunas explicaciones pueden poco clarificadoras. No obstante, la idea de resumir los usos, la posición de cada uno de los conectores y presentar varios ejemplos señalando los nexos en negrita es una buena manera de aproximar el desarrollo teórico a los aprendices.

Respecto a los ejercicios presentados en esta última sección, se presentan dos actividades para trabajar los nexos presentados. En el primero de ellos, se pide al alumno en un primer apartado que relacione dos columnas para formar una única frase, mientras que en una segunda sección el estudiante debe completar una serie de oraciones que empiezan con unnexo. Como ocurría en las actividades correspondientes a los apartados analizados anteriormente de este manual, aunque las propuestas de ejercicios son buenas, resultan insuficientes para que el estudiante adquiera la gran cantidad de conectores que se han presentado en el cuadro teórico. Es decir, no se ofrece suficiente práctica al aprendiz antes de pasar a la fase de producción, por lo que resulta dudoso que sin un trabajo previo el estudiante aprenda a cómo conectar argumentos contrarios con el simple hecho de leer el cuadro con la información teórica y realizar un ejercicio. En la segunda actividad ofrecida en esta sección del tema 10 se presentan dos textos breves con huecos para situar el conector contraargumentativos más adecuado en cada caso. Cabe destacar que la disposición de ambas actividades resultaría mucho más útil si este último ejercicio se situara al inicio. Este tipo de prácticas debería representar la base para desarrollar la destreza del uso de los conectores, ya que en una primera fase el alumno necesita ayudarse del contexto para adquirir las reglas de funcionamiento de cada uno de los marcadores discursivos, antes de pasar a la fase de producción.

2.4. Puntos fuertes y aspectos mejorables de los manuales de ELE

A partir del análisis crítico realizado en el anterior apartado se proponen ahora los aspectos óptimos y aquellos susceptibles de mejora del tratamiento de los elementos de conexión en los manuales de español como lengua extranjera. En primer lugar, como punto fuerte cabe destacar aquellos materiales que presentan en la

introducción de la unidad breves textos donde se señalan en negrita los conectores. De esta manera, el estudiante puede apreciar visualmente y desde el principio del tema cómo se construye el engranaje cohesivo de un texto. Además, a partir de dicho *input* tiene acceso al contexto en su totalidad para poder extraer sus conclusiones sobre el uso de los nexos.

Otro de los aspectos positivos respecto al tratamiento de los conectores en los manuales analizados es el hecho de ofrecer actividades de práctica donde deban insertarse en los espacios destinados a dicho fin a partir de textos breves. Para completar este tipo de ejercicios es importante a su vez, que también se le den al aprendiz aquellos conectores que debe usar, puesto que de esta manera los alumnos centrarán su atención en éstos y no dispersarán en aquellos que no vayan a utilizar. Aquellos que ya tenga interiorizados los situará de forma correcta en seguida, mientras que los que aún no haya adquirido los dejará para el final. De esta forma, este tipo de ejercicios fomenta la reflexión por parte del estudiante, puesto que para completar el rompecabezas deberá, a partir de los huecos que le queden libre, extraer sus propias conclusiones sobre en qué contextos se deben utilizar cada uno de los conectores que desconoce.

Las actividades de opción múltiple también representan un buen ejemplo de ejercicio que permite la reflexión del estudiante. En ellas, se debe ofrecer el contexto necesario para dar pistas al aprendiz sobre cuál debe ser el conector más adecuado según la situación. A diferencia de los ejemplos de este tipo de actividad analizados en el apartado anterior, debería intentarse que las directrices fueran claras, es decir, que tan sólo fuera posible uno de los conectores ofrecidos, puesto que en un primer momento, el estudiante aún no conoce en su totalidad las reglas que rigen su funcionamiento y, por tanto, es importante que se den ejemplos que lo ayuden a ir clarificando dichas reglas. Además, a partir del ejemplo, el aprendiz puede construir sus estrategias para que le sea fácil recordar el uso de cierto nexo en concreto. En este sentido, cuantas más opciones sean posibles en un ejemplo, éste será menos útil para constituirse como modelo de ejemplificación de un conector específico, puesto que el estudiante no verá claramente el contexto ni entenderá por qué debe usarse un determinado elemento de conexión y no otro.

Las actividades donde se relacionan dos partes de una oración a través de un conector para formar una oración o un breve texto también pueden resultar útiles y amenas, siempre y cuando se ofrezca al estudiante la posibilidad de reflexionar, es decir, que el objetivo no sea tan sólo el de dibujar flechas para unir las dos columnas que se ofrecen, sino incidir en el significado del mensaje resultante y se permita reflexionar sobre cómo ambas partes del texto se relacionan a partir de la unión de un conector. Este tipo de actividades debería realizarse tras las actividades de práctica anteriormente mencionadas donde se presenta una mayor contextualización textual, ya que los ejercicios de relacionar suelen estar compuestos por oraciones cortas y sacadas de contexto y por tanto, serán más complicadas de resolver cognitivamente para el estudiante. Por último, también resultan útiles, en una última fase del aprendizaje, los ejercicios de producción, ya que tras la práctica dichos ejercicios permiten que el estudiante, de forma autónoma, pueda conectar sus ideas a partir de los elementos de conexión que ha aprendido y sea él mismo quién les otorgue un contexto.

Entre los aspectos mejorables en relación al tratamiento de los conectores en los manuales analizados destaca la secuenciación de los contenidos. La mayoría de los materiales revisados presenta los marcadores discursivos insertados en el apartado de conjunciones y de forma única en un mismo apartado. Es decir, en una misma sección se trabajan los conectores aditivos, los contraargumentativos, los causales y los consecutivos, entre otros. Además, las explicaciones teóricas sobre su uso suelen ser breves y poco claras, basándose tan sólo en los ejemplos para explicar cómo funcionan. Además, una parte de los conectores, como son los conectores parentético suelen obviarse en estos materiales. Una dosificación de los contenidos y una explicación más detallada sobre dónde, cuándo y cómo deben insertarse dentro del texto permitirá al estudiante adquirir gradualmente el conocimiento de los elementos de conexión y le dará tiempo a usarlos en sus propias producciones. También cabe destacar que algunos de los materiales analizados tratan los conectores como vocabulario, sin incidir en la explicación de dónde se colocan y cuándo deben usarse. En este sentido, cabe remarcar que la simple traducción de un idioma a otro puede que no encaje por completo, puesto que la categorización de algunos de los elementos

gramaticales de la L1 (en este caso, el inglés) y la L2 (el español) puede ser diferente. Esto se explica con ejemplos como el conector en inglés *however* que puede traducirse por *pero* o *sin embargo* en español, según el contexto.

La progresión de las actividades presentadas para practicar el uso de los elementos de conexión también es un aspecto susceptible a mejorar en los materiales didácticos. En la mayoría de los casos se solventa el tratamiento de los conectores con un par de ejercicios, sin seguir una correcta progresión: *input*, práctica y producción. Así pues, en algunos de los casos analizados se pide al estudiante que produzca sus propias frases sin apenas haberle ofrecido *input* o sin haber realizado ejercicios de práctica con anterioridad. El orden en el que se dispone la distinta tipología de actividades también es un aspecto a tener en cuenta, puesto que primero deberían aparecer los ejercicios que ofrezcan contexto, por tratarse de actividades que cognitivamente son menos complejas, como son: textos breves señalando en negrita los conectores; fragmentos cortos con opción múltiple; y, oraciones cortas en las cuales el estudiante deba reflexionar sobre cuáles son los argumentos presentados y la relación que se establece entre ambos a partir del elemento de enlace.

Posteriormente, y tras esta primera aproximación, se podrán proponer ejercicios de una mayor dificultad en los cuales los estudiantes deban: colocar los elementos de conexión adecuados en textos breves a partir de una lista de conectores; relacionar oraciones más cortas a partir del uso de un elemento de conexión; y, por último, actividades de producción donde el aprendiz cree en primer lugar sus propias frases, para que de esta forma pueda aplicar lo aprendido a la creación de textos cohesionados. Por tanto, debe ser un proceso que siga una progresión de menor a mayor dificultad, sin pretender que el estudiante pase directamente del ejemplo que le ofrecemos a la creación de su propio texto.

El tratamiento de los conectores en un apartado independiente a otros aspectos gramaticales, como por ejemplo, las conjunciones, también es una buena manera de trabajar la cohesión de los textos, ya que de esta forma se incide en el hecho de que los elementos de enlace no sólo unen partes de la oración sino que pueden tejer una red entre las distintas partes del texto. Además, en su conjunto, las actividades presentadas para practicar el uso de los conectores también debe invitar a

la reflexión, puesto que para interiorizar el uso de un determinado conector al estudiante le resultará más útil saber las reglas que rigen la relación entre los dos argumentos que se presentan que simplemente memorizar las piezas de conexión y su correspondiente lista de ejemplos.

Por su parte, también se debería tener en cuenta, de forma más específica, como se insertan los conectores en una frase, analizando la relación entre los argumentos que se presentan, los signos ortográficos que se utilizan, así como la posible coexistencia de dos conectores (como por ejemplo: *y, además,*). Todos ellos son aspectos que no contemplan ninguno de los materiales analizados y que podrían mejorar sustancialmente el acercamiento de estas piezas gramaticales a los estudiantes. Por último, la distinta tipología de textos también es un aspecto que puede ayudar al aprendiz, con el objetivo de presentar el funcionamiento de los elementos de conexión en distintos contextos. Con un correo electrónico, una breve noticia o un conjunto de frases que formen un texto breve podemos ofrecer *input* variado que ayude al estudiante a avanzar en el aprendizaje de la lengua meta y hacer a su vez más dinámica la unidad.

3. ANÁLISIS GRAMATICAL DE LOS CONECTORES²

3.1. Aproximación a los conectores

Un buen texto es como un rompecabezas, es decir, cada una de las frases es una pequeña pieza que debe unirse con otras para formar los distintos párrafos de manera que todo encaje a la perfección. En un buen discurso la disposición de cada una de las oraciones que componen el mensaje y la unión de las distintas partes del contenido textual deben presentarse de una forma ordenada y cohesionada. Según afirma Montolío (2007) dichas frases deben presentar coherencia interna y externa; esto es, que las distintas partes del texto presenten las ideas de forma ordenada y clara, al mismo tiempo que cada una de ellas se constituya con información relevante. Para crear dicha coherencia en el mensaje, el uso correcto de los conectores es esencial, puesto que son uno de los mecanismos que permite que “la unión resultante sea un fluido de información, y no una sarta entrecortada de aisladas frases puntuales” (Montolío, 2007:105). Así pues, los elementos de conexión son los eslabones, que colocados entre las oraciones y/o párrafos, ofrecen cohesión textual al mensaje.

Además de su función conectiva, el uso de estas partículas también permite organizar visualmente la información dada en un texto. Tal y como defiende Montolío (2007) dichas unidades cohesivas facilitan tanto la lectura como la comprensión del propio texto. Por ello, a la hora de proponer en el aula una tarea de expresión escrita, como la presentada en este trabajo, se debe tener muy en cuenta la importancia de estas piezas discursivas en el desarrollo de la redacción, dado que de su buen uso dependerá que la producción resultante se presente de forma cohesionada.

Asimismo, los conectores también facilitan la correcta interpretación de los mensajes por parte del receptor, porque son herramientas que permiten descifrar de manera correcta los matices que pueden inferirse en el texto. Para justificar dicha idea, podemos tomar como referencia a Martí, quien defiende que los marcadores de conexión “facilitan al destinatario la interpretación de los mensajes en la medida en que estos siempre comunican más de lo que se dice explícitamente” (2008:9).

² En el apartado 7.2 *CUADROS RESUMEN DE LOS CONECTORES ANALIZADOS* de los Anexos se muestra un cuadro resumen con las principales características de los conectores analizados en el presente apartado.

Para ejemplificar dicha idea podemos tomar como ejemplo las dos frases siguientes: “Quiero aprobar el examen del lunes. No saldré de fiesta este fin de semana”. Aunque las frases estén yuxtapuestas podemos afirmar con rotundidad que exista una relación de causa-consecuencia entre ellas. Sin embargo, con la utilización de un conector la naturaleza de la relación interpretativa que media entre las dos frases se hace explícita, lo que evita que exista ambigüedad en la interpretación. Asimismo, dependiendo del conector utilizado, se ofrecerán matices diferentes y se destacará aquella parte de la información sobre la que queremos focalizar la atención. Pongamos por caso que unimos las dos frases con el conector *porque*. Con dicho nexo obtendremos la producción siguiente: “*No saldré de fiesta este fin de semana **porque** quiero aprobar el examen del lunes*”. Con dicha producción, se incide en la consecuencia (*no salir de fiesta durante el fin de semana*) y se da a entender que *pasaré el fin de semana estudiando* para conseguir mi voluntad, que es la de *aprobar el examen del lunes*. Por su parte, si utilizamos el nexo *como* obtendremos la siguiente frase: “***Como** quiero aprobar el examen del lunes, no saldré de fiesta este fin de semana*”. En este caso se puede suponer, igual que en el caso anterior, que el mensaje ofrecido va más allá del significado textual que ofrece la oración y que viene dada por la relación causal que se establece entre ambas partes de la frase. En este caso, el foco informativo se centra en la consecuencia, que aparece en último lugar.

Así pues, la colocación de los nexos en un contexto determinado denota matices de significado diferentes y no todos ellos tienen el mismo lugar en la oración, tal y como analizaremos con algunos de los conectores en los siguientes apartados de esta sección. Sin embargo, no puede obviarse su idiosincrasia, ya que dichos piezas de conexión expresan tantos matices que permiten construir el discurso de formas diferentes. En esta dirección, tal y como defiende Montolío “la relación lógico-semántica que pueden establecer entre sí dos o más oraciones resulta clara, perspicua y no ambigua (lo que cualquier interlocutor agradece enormemente) si aparece uno de estos elementos lingüísticos especializados en conectar frases que llamamos *conectores, expresiones conectivas o secuencias conectivas*” (2007:106).

Siguiendo esta idea, Martí (2008) también defiende que el significado que transmiten los marcadores discursivos es una huella fundamental para la interpretación de ese mensaje. Así pues, tal y como ejemplificábamos anteriormente, los conectores son una especie de pistas que orientan al receptor para seguir el camino que el emisor ha trazado en la producción de su mensaje. A modo de ejemplificación, podríamos seguir la metáfora de Montolío quien expone que “los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado” (2007:107). Por tanto, la utilización de una determinada unidad cohesiva no es baladí. El emisor de dicho mensaje deberá tener cuidado y vigilar aquellas piezas de conexión que inserta en su mensaje para no confundir al receptor y expresar con claridad aquello que realmente quiere transmitir, evitando, en la medida de lo posible, caer en la confusión interpretativa.

Por su lado, cabe señalar que los conectores permiten al hablante presentar nuevas informaciones a partir de lo dicho anteriormente, produciendo una especie de tela de araña donde todos los componentes del mensaje están conectados entre sí. Citando a Martí, los marcadores discursivos “son herramientas útiles, apoyadas en su a menudo naturaleza anafórica, para cohesionar el mensaje, favoreciendo que las distintas informaciones se sucedan de acuerdo con una lógica” (2008:18). A pesar de ello, no debemos caer en la tentación de pensar que el simple hecho de utilizar conectores dará coherencia a nuestro discurso.

En esta dirección, Montolío (2007) señala que la utilización de los conectores presentará mayor claridad y cohesión, siempre y cuando se haga una buena utilización de dichas unidades discursivas, puesto que dichos elementos cohesivos indican exactamente qué relaciones semánticas se establecen entre los distintos enunciados que forman el texto y evidencian la estructura externa de los argumentos expuestos. Así pues, debe ser el uso correcto de los conectores lo que permita engarzar las piezas que componen un texto, puesto que es la buena utilización de dichas unidades conectivas lo que incrementará notablemente la coherencia y la cohesión textual de dicha producción.

Respecto a su buen uso, Montolío (2007) también explica que uno de los problemas más comunes que tienen el hablante y/o el escritor para producir un texto es la falta de destrezas para insertar correctamente estas piezas en su contexto, dándole a dicha pieza conectiva un significado diferente al original. No deberíamos usar de forma aleatoria estos elementos de conexión con el simple objetivo de otorgar un mayor grado de formalidad a nuestra producción. Para evitar esto, como profesores de ELE deberemos ofrecer a nuestros alumnos las directrices adecuadas para que, dentro del contexto, conozcan el significado correcto de cada pieza conectiva y a partir de la práctica puedan interiorizar y producir textos más cohesionados a partir del uso correcto de los conectores. Siguiendo esta idea, nuestro objetivo como docentes de español debería ser ayudar al aprendiz a focalizar su atención en el significado de los conectores dentro de un contexto dado, de forma que pueda inducir e interiorizar su funcionamiento, para utilizarlos en consonancia con la línea expositiva que presente en su discurso.

En otro orden de cosas, cabe apuntar que la presencia de los conectores no es siempre imprescindible, tal y como veremos a lo largo del presente apartado, pudiendo en algunos casos omitir dichas piezas sin que el texto pierda su sentido. En relación con esta idea, como docentes de español deberíamos también dar las directrices oportunas a nuestros alumnos para que conozcan cuándo se pueden eliminar los conectores y en qué ocasiones no, brindándole la oportunidad al estudiante de conocer dicho rasgo de los conectores y escoger si le resulta oportuna su inserción dentro de su texto.

Otro de los rasgos distintivos de los conectores es su solapamiento o confusión con otras categorías gramaticales. Según afirma Martí “los marcadores discursivos forman un conjunto heterogéneo de unidades (nombres, adjetivos, verbos, adverbios, conjunciones, interjecciones, sintagmas, locuciones...) caracterizadas por una significación subjetiva” (2008:9). En esta misma línea, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) incide en que los conectores discursivos no constituyen una clase sintáctica de palabras de la misma manera que lo hacen los verbos, las conjunciones o los adverbios. En este sentido, cabe destacar que tradicionalmente los conectores se han solido asociar o insertar dentro del conjunto de las conjunciones “lo que llevaba

–se piensa hoy– a mezclar los elementos de un paradigma estrictamente sintáctico (conjunción, adverbio, etc.) con los que componen diversos grupos de partículas establecidos con criterios discursivos o textuales” (RAE, 2009:2355). Dicha perspectiva, ha impedido que en los manuales de ELE exista una clara distinción entre ambas categorías y se dejen de lado algunos otros conectores, como los parentéticos que no son nexos pero funcionan como elementos de enlace.

Aunque algunos de los conectores funcionan también como conjunciones, no todos realizan dicha función, ya que también existen adverbios, interjecciones o locuciones adverbiales que pueden funcionar de elementos de conexión. Dicha característica no hace más que reforzar la idea que la clasificación de conectores no corresponde a una lista cerrada y fija, como pueden ser los nombres o las preposiciones, y que en ocasiones los marcadores de conexión se mueven entre dos aguas, hecho que hace que su encasillamiento como conjunciones sea ineficaz y poco clarificador. A modo de ejemplo, una palabra como *casa* es fácilmente clasificable como un *nombre*; sin embargo, el conector *entonces*, que puede funcionar según el contexto como adverbio o como conector, ilustra cómo en algunos casos puede darse una bipolaridad funcional.

Siguiendo el argumento expuesto en el párrafo anterior, la *Nueva gramática de la lengua española* destaca que “es frecuente que los adverbios o las locuciones adverbiales sean conectores discursivos en ciertas construcciones, pero no en otras” (RAE, 2009:2357). Será el contexto quién permita realizar distinciones claras en estas piezas léxicas, puesto que su función cohesiva es inexistente si se analizan de forma aislada. Esta falta de precisión para poder clasificar los conectores y afirmar con rotundidad que una pieza lingüística es un elemento de enlace, sin presentar ninguna otra función gramatical más, hace que deberemos tenerlo en cuenta a la hora de explicar dichas unidades conectivas a los estudiantes de ELE.

Para ello, sería adecuado indicar a los aprendices que algunos de los elementos de conexión presentados en el aula también presentan otras funciones, con el fin de clarificar las situaciones concretas en los que deben usarse como conectores y cuándo deben ser usados como piezas gramaticales distintas a su función cohesiva. Así pues, como docentes de español deberemos tener en cuenta dichas consideraciones a la

hora de presentar los nexos en el aula de español como L2, para no mezclar dichas unidades con otras de las funciones que estas piezas léxicas pueden tener en otros contextos, atendiendo a su significado implícito.

Conocer las directrices que se han expuesto a lo largo del presente apartado nos permitirá como docentes de español ofrecer explicaciones adecuadas a nuestros estudiantes para resolver sus dudas frente al uso de los conectores. Conocer de forma teórica qué son y cómo funcionan debe ser el primer paso que como docentes debemos dar para iniciarnos en el camino de la enseñanza de dichas unidades cohesivas. A partir de una primera aproximación teórica estaremos preparados para ofrecer material didáctico donde se ofrezca al estudiante pautas y explicaciones adecuadas a su nivel de lengua, con el objetivo de que éste entienda los rasgos funcionales anteriormente expuestos.

Sin embargo, debemos ser conscientes que los conectores, como el resto de contenidos gramaticales y lingüísticos, deben ofrecerse al estudiante de forma dosificada, secuenciada y puntual, puesto que abarcarlos en su totalidad y al mismo tiempo es inviable en un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera. Por ello, es necesario focalizar la atención en unas pocas piezas cohesivas antes de introducir la práctica de su uso en el aula de ELE.

Partiendo del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, el presente apartado pretende analizar algunos de los conectores que el mencionado documento incluye en el apartado 6. *Tácticas y estrategias pragmáticas* para los niveles A1, A2 y B1. A continuación, se presenta a modo de tabla, la clasificación por niveles y el tipo de conectores que se recogen en dicho documento:

TIPO DE CONECTORES \ NIVEL	A1	A2	B1
Aditivos	<i>y también</i>		<i>además sobre todo</i>
Justificativos	<i>porque</i>		<i>como es que</i>
Consecutivos		<i>por eso entonces</i>	<i>así que por lo tanto</i>
Contraargumentativos	<i>pero</i>		<i>aunque sin embargo</i>

Fuente: *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Elaboración propia.

Por su función de conectores del discurso no puede negarse la conveniencia de estudiar los elementos de conexión en relación a su contexto, evitando en la medida de lo posible las oraciones aisladas. En este mismo sentido, cabe destacar el provecho de estudiar estas piezas en relación a los diversos géneros textuales (Llamas, 2003). Por esta razón, para la creación del material presentado se ha focalizado la atención en la narración. Tal y como defiende Nogueira (2011), los marcadores temporales, causales y consecutivos son los más utilizados en dicho género textual.

Es por eso que en el presente estudio gramatical de los conectores se han descartado los nexos contraargumentativos contemplados en el PCIC por presentar un funcionamiento más complejo y con un uso poco probable en un registro narrativo. Asimismo, teniendo en cuenta que el PCIC clasifica los conectores temporales como estructuradores de la información y considerando que los estudiantes de ELE probablemente usen en su lugar los adverbios pronominales deícticos, como *después*, *antes*, *entonces* o *ayer*, entre otros, se ha descartado tener en consideración dichos marcadores discursivos en el presente análisis gramatical. Además, por ser un elemento de correferencia con el predicado anterior, también se ha obviado el análisis del adverbio pronominal *también*³.

A partir de lo expuesto en los dos párrafos anteriores, se ha centrado la atención en los siguientes conectores: aditivos (*y*, *además*, *sobre todo*), justificativos (*porque*, *como*, *es que*) y consecutivos (*por eso*, *entonces*, *así que*, *por lo tanto*). A partir de ellos, en el apartado siguiente de este trabajo se presenta una unidad didáctica para la creación de un cuento en el nivel B1. Cabe destacar también, que la nomenclatura que se ha seguido a la hora de realizar el análisis de los conectores en el presente análisis difiere sustancialmente respecto al PCIC, puesto que se ha seguido la obra de Domínguez (2007) para dicho fin. Dicha autora adopta el término *conectores de relación argumentativa de causalidad* para englobar a los nexos consecutivos y los

³ Martí (2008) incluye *también* dentro del grupo de los conectores sumativos. Sin embargo, según la *Nueva Gramática de la lengua española* (2009) *también* es un adverbio que se refiere a uno o varios grupos verbales anteriores, como en “Tú estás contento con tu trabajo y yo también (lo estoy con el mío)” (2008:1206). Por tanto, este elemento crea cohesión porque hace referencia al predicado anterior, pero no funciona propiamente como enlace entre dos oraciones, razón por la cual no se ha tomado en cuenta en el análisis de este apartado, por no ser objeto de estudio del mismo.

justificativos, estos últimos apodados como *causales* por Domínguez. A partir de esta segunda nomenclatura, se dividirá el resto de apartado en tres secciones, una para cada tipo de conectores, sin distinción de niveles, puesto que se pretende que el estudiante alcance el nivel B1 mediante la unidad didáctica propuesta que trabajará los diez conectores analizados en el presente apartado. Concretamente, el estudio de los conectores versará sobre los expuestos en la siguiente tabla:

TIPO DE CONECTORES	CONECTORES A ANALIZAR
Aditivos	<i>y</i> <i>además</i> <i>sobre todo</i>
Conectores de relación argumentativa de causalidad: causales	<i>porque</i> <i>como</i> <i>es que</i>
Conectores de relación argumentativa de causalidad: consecutivos	<i>por eso</i> <i>entonces</i> <i>así que</i> <i>por lo tanto</i>

Elaboración propia

A partir de dicha clasificación y la recopilación de distintas obras de referencia sobre los conectores se pretende conocer de forma general como se usan dichas piezas conectivas, funcionando como guía para que el profesor de ELE conozca aquellos aspectos más destacados sobre las citadas unidades gramaticales.

3.2. Conectores aditivos (*y, además, sobre todo*)

Los conectores aditivos, como su propio nombre indica, son aquellos que añaden nuevos argumentos a aquellos expuestos con anterioridad en el discurso. Según define Domínguez, la adición es “la relación que se establece entre dos argumentos que comparten la misma orientación hacia una determinada conclusión” (2007:27). Siguiendo a esta misma autora, podemos afirmar que las oraciones que se cohesionan mediante este tipo de conectores son enunciados *coorientados*, es decir, todos ellos están dispuestos, de forma encadenada, hacia una misma dirección argumentativa.

A modo de representación matemática podríamos decir que los conectores aditivos realizan la función de suma en una ecuación como la siguiente: $A+B+C = D$;

donde A, B y C son cada uno de los elementos presentados que se unen mediante este tipo de elementos de enlace; y D sería la conclusión a la que llevan todos los argumentos mostrados anteriormente. Siguiendo con las metáforas, Montolío (2007) compara los conectores aditivos con aquellas señales de tráfico que nos indican que sigamos el sentido de la marcha, en el caso de los conectores, aquellos signos que indican que continuemos por la misma dirección temática que traíamos.

En este mismo sentido, en el *Diccionario María Moliner* el término *aditivo* se aplica a “las expresiones conjuntivas que, con el mismo valor de las conjunciones llamadas “copulativas”, sirven para expresar adición de una acción, una circunstancia, etc, a otra”. Mientras que Martí (2008) prefiere utilizar el término “sumativo” a la hora de referirse a estos elementos de conexión, destacando así el valor que dichos elementos desempeñan en el discurso.

Teniendo clara la función que desempeña este tipo de piezas cohesivas, cabe preguntarse ahora si existen diferencias significativas entre la utilización de un conector aditivo u otro en nuestro discurso y conocer cuáles son las principales reglas que rigen su funcionamiento. En este sentido, se debe señalar que el hecho de utilizar un determinado conector aditivo u otro vendrán en función de la fuerza que presente el segundo argumento respecto al primero, puesto que aunque todos realizan la misma función de suma, cada uno de ellos presenta distintos matices de significado dentro del contexto, reforzando en cada caso unos enunciados sobre otros.

Tal y como afirma Domínguez “la conjunción *y* es el conector prototípico de la relación aditiva” (2007:28) y prueba de ello, es la preferencia que los hablantes tienen por esta unidad cohesiva, como defiende esta misma autora. Atendiendo a los múltiples usos y contextos en los que se puede usar dicha pieza léxica y el objetivo de presentar su puesta en práctica en la propuesta didáctica incluida en el siguiente apartado del presente trabajo, se fijará la atención en cuatro valores concretos de dicho conector aditivo, definidos por Domínguez.

En primer lugar, la adición argumentativa mediante *y*, tal y como defiende esta misma autora, es neutro, sin que ninguno de los argumentos sea más importante que los demás. Como por ejemplo: “*Tengo 28 años y soy valenciana*”, donde se muestran dos enunciados, a los que se le otorga una misma carga significativa, y por tanto,

ambos quedan en un mismo nivel, sin que se destaque uno por encima de otro. Sin embargo, a menudo el orden de los miembros que se unen mediante este nexo es fijo y su alteración produce un cambio en el significado emitido por el emisor, o incluso la agramaticalidad del enunciado. Un ejemplo de ello sería el siguiente: “*Me ha surgido un compromiso y no he podido llegar a tiempo*”. En este segundo caso, debemos tener en cuenta que el orden fijo de los argumentos se sustenta por la progresión de menor a mayor importancia de los enunciados que se presentan, puesto que “el hablante tiende a colocar en el segundo enunciado el argumento de mayor peso, o de refuerzo del primero, para lograr convencer al oyente, fin último de la argumentación” (Domínguez, 2007:31). En este último caso, el conector y representaría un nexo de tipo *acumulativo* o de *sobreargumentación*, tal y como define Domínguez.

Un tercer valor destacado del conector y es su valor conclusivo. En este caso, el nexo aditivo introduce el último aspecto de la cuestión, presentando la conclusión y puede acompañarse de otros marcadores discursivos como *finalmente* o *por último*. En cuarto lugar, también destacar su función como nexo de *reapertura* combinándose con otras piezas cohesivas como *tampoco* o *también* lo que permite volver a abrir un argumento que se consideraba cerrado (Domínguez, 2007:36).

En cuanto a la colocación del nexo y dentro de su contexto cabe destacar que éste puede enlazar tanto elementos de una misma oración como encabezar una frase, siempre y cuando esta conecte con la información presentada anteriormente. Sin embargo, resulta imposible encontrar esta pieza gramatical al final de un enunciado. De acuerdo con los criterios gramaticales propuestos por Montolío (2007), el conector y se incluiría en el grupo de nexos integrados en la oración, es decir, aquellos que no van entre pausas y que presenta menor posibilidad de movilidad. Por esta razón, en el texto escrito el mencionado conector no se escribe separado por coma, a no ser que se combine con un conector parentético, en cuyo caso se deberá separar ambos nexos mediante dicho signo ortográfico.

En relación con la coaparición de los conectores aditivos, Martí (2008) destaca la relación que existe entre la conjunción y con el resto de conectores aditivos (*sumativos* según este autor) y la frecuente combinación de ambos en el discurso. El nexo y como prototípico sería aquel que puede mantener cierta neutralidad, como

hemos mencionado, mientras que la unión de este marcador discursivo con otros de su misma categoría añadirá un matiz o fuerza discursiva a la enumeración. También cabe señalar que debido a su carácter prototípico de añadidura “algunos conectores aditivos pueden comparecer con *y* siempre que se sitúen después de la conjunción y tengan carácter parentético” (Suñer, 2015). Así pues, el conector aditivo *y* se presenta en primer lugar cuando coaparece junto a otros que pueden acompañarlo, como por ejemplo: *y, también; y, además; y, por tanto; y, en consecuencia*, entre otros.

Además, cabe señalar que mediante el uso de los conectores aditivos el fragmento textual sigue una misma línea argumentativa y dichos nexos contribuyen al avance discursivo de la producción, ya que van sumando argumentos nuevos a los mencionados con anterioridad (Montolío, 2007). De la misma manera que ocurre con el nexo aditivo analizado, este tipo de piezas permite también destacar ciertos argumentos sobre otros ya mencionados, como muestran de forma más visible los conectores *además* o *sobre todo*, entre otros. Según Montolío, el conector *además* forma parte de los conectores que “introducen un nuevo aspecto informativo del tema, presentándolo como más fuerte desde el punto de vista argumentativo que los aspectos anteriores” (2007:153). Paralelamente, Martí clasifica el nexo *además* dentro de los sumativos y afirma que dicha unidad cohesiva “añade un nuevo miembro al anterior o anteriores, el cual no tiene por qué entenderse necesariamente como representante del argumento de más valor” (2007:41). Si tomamos un ejemplo como el siguiente: “*Mi padre me ha prestado el dinero que necesitábamos para poder independizarnos. **Además, nos ha animado mucho moralmente desde que nos quedamos sin trabajo***”, podemos comprobar que la afirmación de Martí no se cumple en todos los casos, puesto que en el modelo presentado se pretende que el segundo argumento (relacionado con el apoyo moral) tenga una mayor carga significativa que el primero (relacionada con la ayuda económica).

Por tanto, ante la dicotomía de perspectivas presentadas ante este segundo nexo aditivo analizado, y con el fin de ofrecer una explicación clara a nuestros aprendices de español, a lo largo de la unidad didáctica presentada nos posicionaremos a favor de la propuesta de Montolío, de manera que se evidencie de forma más clara la distinción de uso entre los conectores aditivos *y* y *además*. Dicho

posicionamiento se sustenta a su vez con la explicación que ofrece Domínguez sobre el valor básico de *además*, puesto que dicha autora lo clasifica como conector gradativo y afirma que dicho nexo “aporta el valor de añadir un sobreargumento a un argumento anterior que ya se suponía suficiente para la conclusión final, con lo cual lo que hace es reforzar ese argumento precedente” (2007:60) como se muestra en el siguiente ejemplo:

“Por eso, Oltra necesita oxigenar el plantel para fomentar la unión. Será una tarea vital. De hecho, buena parte del mérito del ascenso llegó por la unidad del vestuario en rebeldía contra la opinión generalizada de que el reto les venía grande.

***Además**, también es fundamental conseguir la paz social en la relación entre los dirigentes y la afición y el entorno. En el primer ámbito, la campaña de abonos, pese a las dudas de un sector, sigue siendo un éxito.” (ABC, 13/06/2015)*

Respecto a las reglas que rigen su colocación en el discurso, siguiendo las explicaciones del *Diccionario María Moliner*, *además* puede ir delante o detrás del verbo, que es el núcleo del predicado al que afecta, sin la necesidad de que dicho verbo aparezca siempre, puesto que a veces, se sobreentiende por ser el mismo de la oración anterior. Siguiendo la tipología presentada por Montolío (2007) este conector es parentético y en el texto escrito está separado de los elementos colindantes entre comas, como se muestra en el ejemplo siguiente:

*“Las cuentas de la Casa, **además**, se publicarán anualmente acompañadas del informe de la auditoría externa y de una memoria de actividades” (ABC, 12/06/2015).*

Este rasgo permite una mayor movilidad sintáctica, como hemos señalado al inicio del anterior párrafo y permite que pueda omitirse, sobre todo, cuando este conector aditivo coaparece con el nexo *y*, como se muestra en un ejemplo como el siguiente: *“Trabajé toda la noche **y, además**, tuve que llevar a los niños al colegio por la mañana”.*

Por su parte, tal y como recoge el *Diccionario de partículas discursivas del español* (2008), el conector *sobre todo* ‘destaca un elemento del discurso que se ha de tener más en cuenta que otro (expreso o sobreentendido) por constituir la parte mayor o más importante de la totalidad’. Este rasgo distintivo de destacar el segundo argumento sobre aquellos mencionados es común con *además*, como hemos explicado anteriormente. Sin embargo, siguiendo las investigaciones de Domínguez (2007) dicha equivalencia no es total.

Según cita esta misma autora, y en la misma línea de la definición anteriormente presentada, dicho elemento es un conector de superioridad argumentativa, puesto que introduce un argumento de mayor importancia que aquellos precedentes, “pero se diferencia de *además* en que se comporta como *particularizador* (Kovacci, 1999:775-776) Y este valor *particularizador* no es pragmático, contextual, sino propio del significado del conector” (2007:73). Esto quiere decir, que a diferencia del marcador discursivo anteriormente analizado, *sobre todo* incide en un aspecto específico del enunciado presentado anteriormente para reforzar la línea argumentativa. Si tomamos como ejemplo una frase como la siguiente: “*Me comentó que tenía mucho trabajo, **sobre todo**, cuando ella y su novio hicieron la mudanza*”, comprobamos como el segundo argumento que se presenta, encabezado por el conector *sobre todo*, introduce y destaca un aspecto específico relacionado con la temática que se presentaba en la primera parte de la oración. En este caso el conector aditivo y al ser integrado no podría utilizarse en esta frase, ya que el resultado no es una producción que pudiese utilizar de manera natural un hablante nativo sin continuar la frase (“*Me comentó que tenía mucho trabajo y cuando ella y su novio hicieron la mudanza*”). De la misma manera, la frase también queda incompleta si utilizamos el conector *además*: “*Me comentó que tenía mucho trabajo, **además**, cuando ella y su novio hicieron la mudanza*”).

Respecto a su naturaleza, *sobre todo* también es un conector parentético por lo que se escribe entre comas y presenta una mayor movilidad dentro del texto, como muestra el siguiente ejemplo:

“La resolución del PP destaca, en este sentido, que “nos encontramos ante el mayor esfuerzo inversor en materia hidráulica de la historia, más de 18.000 millones de euros”, destinados, sobre todo, a medidas de ahorro y racionalización del gasto de agua” (CREA. El periódico popular, 2003).

Además, como ocurre con otros conectores aditivos parentéticos también es común que aparezca junto al nexo prototípico. En tal caso, sí que se presentará separado entre comas y con posterioridad al nexos aditivo *y*, tal y como se muestra en la siguiente frase:

*“La potencia, comodidad **y, sobre todo**, la bajada de precios han motivado que en España aumenten las ventas el 60%” (CREA, El País, 2003).*

3.3. Conectores de relación argumentativa de causalidad: causales (*porque, como, es que*) y consecutivos (*así que, por lo tanto, por eso, entonces*)

Los conectores causales y consecutivos se inscriben, según Domínguez, en la categoría de elementos de enlace que “introducen enunciados que se relacionan, anafórica o catafóricamente⁴, con otro u otros enunciados de su discurso con los que establecen una relación argumentativa de causa-efecto” (2007:141). Dentro de dicho grupo, tanto los conectores causales como los consecutivos tienen en común que ambos presentan una relación de causa-consecuencia entre los enunciados conectados en el discurso.

Según el tipo de conector y su funcionamiento particular dicha dependencia se manifiesta de forma diferente, tal y como ejemplifica Montolío con las siguientes oraciones: (1) “**Como** no tengo dinero, no podré ir al concierto” y (2) “No tengo dinero, **así que** no podré ir al concierto”. Los dos ejemplos anteriores demuestran que tanto al

⁴ En lingüística la *catáfora* es ‘un tipo de deixis que desempeñan algunas palabras, como los pronombres, para anticipar el significado de una parte del discurso que va a ser emitida a continuación’, función que realiza *esto* en la siguiente oración: “Lo que dijo es **esto**: que renunciaba”. Por el contrario, la *anáfora* es ‘un tipo de deixis que desempeñan ciertas palabras para recoger el significado de una parte del discurso ya emitida’ papel que desempeña el pronombre *lo* en “Dijo que había estado, pero no me **lo** creí” (Diccionario de la RAE).

utilizar un conector causal (1) como al usar un nexo consecutivo (2), los conectores contribuyen en la relación que se establece entre las dos partes de la oración, estableciendo una relación de causa-consecuencia.

Este tipo de construcciones son bipolares, puesto que la presencia de una consecuencia supone la existencia de una causa, y a la inversa. Es decir, no existe una causa si no hay una consecuencia que la siga, ni tampoco puede existir una consecuencia sin una causa que la produce. Así pues, los conectores causales y consecutivos muestran una relación de implicación, y a modo de metáfora, representan las dos caras de una misma moneda (Suñer, 2015).

A pesar de que ambos grupos de piezas de conexión representan una misma relación semántica entre las partes que lo forman, la distinción entre las dos clases de conectores “radica en qué aspecto de dicha relación se focaliza, se intensifica, señalándolo mediante la presencia del conector” (Montolío, 2007:135). Siguiendo esta idea, los conectores causales, como su propio nombre indica, son aquellos que introducen la causa, mientras que los nexos consecutivos presentan la consecuencia.

3.3.1. Conectores causales (*porque, como, es que*)

El conector prototípico entre los conectores causales es *porque*. Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, dicha conjunción causal puede definirse como ‘por causa o razón de que’. A modo de esquema podríamos representar dicha relación como $B \rightarrow A$, donde la flecha representa el nexa que introduce la causa (A).

Según defiende Domínguez “cuando el nexa *porque* introduce relaciones causales explicativas, el enunciado que introduce la causa o la justificación es una aseveración, esto es, no contiene información conocida por el oyente” (2007:145). Un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente oración: “*He venido a verte porque quería saber cómo estabas*”. En la muestra presentada, el hablante introduce la causa de su visita mediante el nexa *porque*, siguiendo, desde el punto de vista informativo, una estructura tema-remas⁵. De esta manera, el conector causal introduce aquella

⁵ En lingüística, el *tema* es la información conocida (también llamada *información temática, soporte, apoyo o fondo común*, entre otros) que tanto el hablante como el interlocutor comparten, puesto que

información nueva, esto es, no conocida por el receptor, adoptando esta segunda parte del enunciado una función de justificación o explicación de la consecuencia que se presenta en la primera parte de la oración.

Respecto a las reglas de funcionamiento que rigen este conector destaca su carácter integrado en la oración, por lo que en el texto se presenta sin comas y su posición dentro de la oración es fija, como se muestra en el ejemplo siguiente: “*Tras cuatro horas de espera, se marchó con el depósito vacío **porque** la gasolina se había agotado*” (CREA, *El País*, 2003). También puede encabezar una frase, siempre y cuando introduzca la causa de la consecuencia anteriormente mencionada, aunque dicha colocación es menos usual que la anterior y en la mayoría de los casos está precedida de una pregunta con *por qué*, aunque no siempre como muestra el ejemplo siguiente:

*“El emperador Qin Shi Huang, impulsor de la única construcción humana que se ve desde la Luna, la Gran Muralla, palidecería sólo con imaginar alguna de las iniciativas en marcha en el denominado en la actualidad Imperio del Centro. **Porque** el sueño milenario chino de dominar los ríos va camino de convertirse en realidad”.* (CREA, *El País*, 2003).

En todo caso, su omisión representa un cambio total del sentido del discurso. Si nos fijamos en el ejemplo anterior, la supresión del nexos *porque* rompe la relación de causalidad entre lo anteriormente dicho y la información nueva que se presenta, interpretándose como una información añadida a la anterior, pero sin establecerse ningún tipo de relación de causa-consecuencia. Asimismo, igual que ocurre con otros elementos de enlace, es frecuente combinar *porque* con el nexos aditivo *y*, en cuyo caso podría omitirse sin modificar sustancialmente el significado de la oración, puesto que este último caso introduce causas no explicativas (Domínguez, 2007). Como ocurre en una oración como “*No vino a la fiesta de su hermano **porque** estaba enfadado con él y*

ha sido presentada con anterioridad. Por su parte, el *rema* es la información nueva (también denominado *información remática*, *aporte*, *figura* o *comentario*, entre otras nomenclaturas) que se proporciona como relevante en un determinado contexto discursivo y que completa la información temática. (*Nueva gramática de la lengua española*, 2009:2964).

porque no le había comprado ningún regalo”, pudiendo omitir el segundo conector sin alterar el sentido y la gramaticalidad de la oración.

Un enunciado también pueden relacionarse con su causa mediante el conector integrado *como*, que presenta una estrecha relación con *porque*. Como se ha apuntado anteriormente, el nexos causal prototípico *porque* introduce causas remáticas siguiendo una distribución de la información tema-remática. En el caso del conector *como* dicho esquema se invierte y esta última pieza discursiva es la encargada de presentar las causas temáticas, puesto que se sitúan al principio de la oración y, por tanto, la causa introducida mediante el conector es la información conocida por el hablante y su interlocutor. Para ejemplificar este último párrafo presentamos los dos siguientes enunciados:

(1) “Me voy a comprar una casa **porque** me ha tocado la lotería.”

CONSECUENCIA

CAUSA

(2) “**Como** me ha tocado la lotería, me voy a comprar una casa.”

CAUSA

CONSECUENCIA

Tanto en (1) como en (2) el conector causal introduce la causa (“me ha tocado la lotería”) que es la primera acción transcurrida cronológicamente. Sin embargo, como visiblemente podemos observar, la distribución de la información se hace de forma totalmente diferente en ambas oraciones. Mientras que en (1) la información nueva, constituida por la causa, se presenta al final de la oración, focalizando así la atención en esta última parte, en (2) la causa se sitúa encabezando el enunciado, (tema o información conocida) mientras que la consecuencia se sitúa a continuación (rema o información nueva). En definitiva, aunque la causa se hace más evidente con *porque*, con *como* podemos también introducir la causa a la vez que le otorgamos más importancia a la consecuencia, siguiendo así el orden cronológico de los hechos narrados.

Tal y como hemos visto, *como* es un conector integrado, con una posición fija dentro de la oración, puesto que encabeza siempre el enunciado que incluye la causa siguiendo el orden cronológico en el que se han sucedido los hechos. Cabe destacar que una vez presentada la causa que introduce este conector se debe realizar una pausa para separar esta primera parte con su consecuencia. Por último, se debe

señalar que la partícula léxica *como*, en su función denexo causal, no coaparece con otros conectores.

El tercero de los conectores causales analizados en el presente apartado es elnexo *es que*. Según el *Diccionario María Moliner* dicho elemento cohesivo ‘introduce una explicación, razón, disculpa o excusa’, como puede comprobarse en un ejemplo como el siguiente: “*Me voy a dormir. Es que tengo mucho sueño*”. Según explica Domínguez, (2007) esta partícula introduce relaciones causales explicativas y a menudo coaparece con el conector aditivo *y*. En ambos casos, se trata de un conector integrado y presenta la información siguiendo el mismo esquema que elnexo causal *porque*: tema (consecuencia) - rema (causa). Además, (*y es que*) puede aparecer al inicio o insertado dentro de una oración, siempre que encabece la causa a la que refuerza. Aunque puede sustituirse por elnexo causal prototípico, *es que* se caracteriza porque se suele usar para introducir una disculpa o excusa, por lo que este matiz semántico es lo que diferencia con *porque*.

3.3.2. Conectores consecutivos (*así que, por lo tanto, por eso, entonces*)

Los conectores consecutivos, como ya hemos avanzado al inicio de esta sección introducen la consecuencia que se sigue a la causa presentada anteriormente. Según el *Diccionario María Moliner*, *consecutivo* se define como ‘a lo que sigue inmediatamente a otra cosa’. Así pues, en este tipo de elementos de conexión se respeta el orden cronológico del binomio causa-consecuencia que se presenta en el discurso. En este mismo sentido, Martí afirma que “los conectores consecutivos son los más transparentes, en el sentido de que son los que con más facilidad se deduce su significado a partir de los elementos que los componen” (2008:41). Siguiendo a este mismo autor, dichas piezas cohesivas pueden introducir una consecuencia lógica, objetiva y compartida con el receptor o una conclusión más objetiva.

En todo caso, “las estructuras consecutivas se caracterizan por indicar cuál es exactamente la conclusión o consecuencia que se deduce de la información previa” (Montolío, 2007:135). Para ejemplificar lo dicho a lo largo de este párrafo podemos tomar un ejemplo como el siguiente: “*han estado participando, hasta esta misma*

semana, en las labores de recogida de fuel y, por lo tanto, están sucios" (CREA. *El País*, 2003), donde se presenta de forma cronológica la causa y la consecuencia.

Dentro de este grupo de conectores, *por (lo) tanto* es uno de los nexos más frecuentes y productivos en la lengua escrita. Según el *Diccionario de partículas discursivas del español* (DPDE) dicho marcador discursivo ‘presenta el miembro del discurso que introduce como una consecuencia fruto de un razonamiento derivado del miembro discursivo anterior’. Según la tipología presentada por Montolío (2007) *por tanto* es un conector consecutivo que marca sólo la conclusión que sigue, ya que señala “de manera ostensiva que lo que viene a continuación constituye una consecuencia, sin remitir explícitamente a la información previa” (2007:145) Es decir, este conector presenta el binomio causa-consecuencia como fruto de una deducción lógica, tomando la primera como verdadera para poder asegurar la segunda. Un ejemplo de ello podría ser una oración como la que se sigue:

“Aunque se han detectado variaciones magnéticas anormales, no existen dorsales oceánicas ni hay tectónica de placas y, por lo tanto, tampoco existen cadenas montañosas ni plegamientos, sólo volcanes del tipo hawaiano. Las Viking midieron pequeños temblores sísmicos”. (CREA, *El Heraldo de Aragón*, 2003)

En este sentido, este conector puede sustituirse por una construcción como ‘a partir de A deduzco B’, mostrando así más explícitamente el razonamiento lógico que introduce este elemento de conexión y que puede en ocasiones permitir que los argumentos se inviertan, aunque generalmente introduce el cierre argumental (Corral, 2010). Siguiendo con el análisis, como señalan Martí (2008) y Montolío (2007) este conector puede aparecer tanto en su forma plena (*por lo tanto*) como en la reducida (*por tanto*) como podemos comprobar en el siguiente ejemplo:

“Además de su resistencia y durabilidad, este compuesto ha sido estudiado para poder utilizar dicho neumático en asfalto. Por lo tanto, se puede afirmar que BFGoodrich ha creado la primera gama de ruedas homologada para circular en carreteras.” (CREA. *El Mundo*, 2003).

En el ejemplo anterior podemos usar tanto la forma completa *por lo tanto* como la reducida *por tanto*, sin que el texto pierda sentido. En el primer caso se debe destacar que la presencia del elemento anafórico *lo* permite establecer una mayor fuerza de unión con la causa que lo precede, aunque como apunta Montolío “lo más común es que se omita” (2007:145). En ambos casos se trata de un conector parentético que se presenta entre pausas y tiene una gran independencia sintáctica. Las dos formas de este conector consecutivo pueden presentarse en “posición inicial, intercalada o al final del miembro conclusivo” (Montolío, 2007:142). Asimismo, *por (lo) tanto* también puede combinarse con *y*, como ocurre con la mayoría de los conectores consecutivos. A continuación, presentamos un ejemplo que lo ilustra:

*“Pero eso conlleva demasiadas complicaciones para los empresarios comunitarios. Ya no se trata sólo de que las inversiones se realizarían en una abierta inseguridad jurídica; es que, además, el 80% de las embarcaciones tiene menos de diez años **y, por tanto**, tendrían que devolver buena parte de las subvenciones concedidas por la UE si finalmente se exportan a un país no comunitario”* (CREA. *La Voz de Galicia*, 2004).

Un segundo conector consecutivo frecuente es *por eso*. Según Montolío dicho marcador discursivo señala la causa previa por “contener entre sus formantes un elemento claramente anafórico, es decir, que señala hacia un elemento informativo previo” (2007:143). En palabras de Martí, con el marcador *por eso* “además de introducir una consecuencia, se apunta también a la causa que la hace posible” (2008:51). El pronombre *eso* remite a los argumentos anteriormente presentados destacando así, aquello que ha desencadenado la consecuencia o conclusión que introduce el elemento conectivo. Este tipo de elementos de conexión se utiliza, por tanto, cuando se subraya especialmente la fuerza argumentativa de la causa antes de presentar la conclusión. En este mismo sentido, el DPDE explica que esta pieza cohesiva introduce la información, ya conocida o presupuesta a partir del razonamiento lógico presentado, al mismo tiempo señala los argumentos presentados para reforzar la conclusión, pudiéndose sustituir dicho marcador discursivo con la siguiente expresión: ‘lo anterior es la razón que explica lo que sigue’.

Para ejemplificar lo mencionado anteriormente podemos utilizar un enunciado como el que se sigue: “*Cobraba poco y no le gustaba su trabajo. **Por eso**, decidió que era el momento de buscar un empleo nuevo*”. En este ejemplo comprobamos como el conector consecutivo remite a las causas (“*coabraba poco*” / “*no le gustaba su trabajo*”) para presentar la consecuencia que le sigue (“*decidió buscar un empleo nuevo*”). Respecto a su naturaleza gramatical, a pesar de su carácter parentético, la posición habitual de *por eso* es al inicio de la conclusión, por lo que presenta un grado de movilidad reducido y siempre va insertado entre pausas. Además, también es habitual que coaparezca con el conector aditivo *y*, como otros muchos conectores.

Un tercer elemento de conexión consecutivo es *así que*. Tal y como señala Montolío (2007) cabe destacar que este conector aporta al discurso cierto carácter de informalidad. Siguiendo a Martí (2008) y Domínguez (2007), esto se debe a que el uso de *así que* introduce la consecuencia con un cierto matiz subjetivo, de forma menos previsible, permitiendo así su distinción con otros conectores próximos, como muestra el ejemplo siguiente: “*Ya he terminado de estudiar, **así que** voy a salir un rato con mis amigos*”.

De la misma forma que los conectores consecutivos anteriormente analizados, la consecuencia que introduce *así que* se obtiene tras un proceso deductivo. En este caso, el adverbio *así* recupera al referente presentado con anterioridad al nexa. Respecto a sus rasgos gramaticales, cabe destacar que *así que* es un conector integrado en la oración puesto que la presencia de la conjunción *que* impide que vaya seguido de una pausa. Por esta misma razón, el grado de movilidad de dicho conector es reducido. A modo de ejemplo, podemos ilustrar lo comentado en este párrafo con la oración siguiente:

*“Ocho años de gestión son muchos cuando las inquietudes personales van por otros rumbos, **así que** Jordi Coca ha dicho adiós a todo eso.”* (CREA. *La Vanguardia*, 1995).

El cuarto, y último, conector consecutivo analizado en el presente apartado es *entonces*. Según defiende la *Nueva gramática de la lengua española* “el uso no deíctico de *entonces* [...] también caracteriza a este adverbio como conector, a diferencia del empleo de esta partícula como adverbio demostrativo temporal” (2009:2358). En esta

misma dirección, Corral (2010) destaca la funcionalidad de esta pieza léxica como conector que permite desde la causa dar paso a su efecto. Respecto al matiz de significado expresado por *entonces* en su valor consecutivo, tal y como defiende Martí (2008) este conector introduce una consecuencia subjetiva, poco previsible y débil, pudiéndose sustituir con expresiones como ‘en tal caso, siendo así’. Además, cabe señalar que el uso de *entonces* “se da sobre todo en conversaciones para introducir la deducción de uno de los interlocutores ante una información del otro” (Martí, 2008:55), como se muestra en el siguiente ejemplo:

“– Me cae muy bien tu nuevo novio. ¡Es tan divertido!

– Entonces, ¿te gusta para mí?”

Por su carácter polivalente, este elemento de enlace también permite expresar un valor de recapitulación apartando la idea de ‘ésta es la conclusión que presento después de todo’ (Domínguez, 2007). Es indiscutible que por su carácter de adverbio temporal, dicho conector expresa los hechos de forma cronológica, siguiendo una sucesión de causa-consecuencia, como se muestra en la siguiente oración:

“Ayer vi a Pedro y me dijo que esta semana tiene mucho trabajo en la oficina. Entonces, lo más probable es que no salga hoy con nosotros a cenar”.

Por último, en cuanto a las características gramaticales que rigen el conector *entonces* cabe destacar su carácter funcional polivalente lo que dificulta etiquetarlo como parentético o integrado, ya que depende del contexto este puede presentarse entre pausas o unido a los componentes que lo acompañan. Sin embargo, si tomamos como referencia su función conectiva y recapituladora podemos considerar que se trata de un conector parentético, puesto que en tales casos dicho conector se aproxima a los nexos *así* o *así pues*, ambos parentéticos, como muestra este ejemplo:

“El editor si no tiene tiradas extraordinarias, si no ha amortizado con garantías la edición, no edita. Entonces, el autor se siente constreñido por esa presión hasta que no logra hacerse su público. Y esto es muy difícil. Le cuesta mucho a un escritor” (CREA. La Razón, 2001).

Por su parte, cuando *entonces* se puede sustituir por ‘aquel momento’ deberemos considerarlo como un adverbio, descartando en este caso su función como conector consecutivo, como se puede comprobar en este último ejemplo:

*“El peligro aparece cuando detrás de ello está el Estado. **Entonces** todo deja de tener sentido y se ve el futuro muy pesimista”* (CREA. *El Mundo*, 1995).

4. PROPUESTA DIDÁCTICA⁶

4.1. Introducción y justificación

El material didáctico que se presenta en este último apartado es fruto de la observación, análisis y puesta en práctica del trabajo presentado en los dos apartados anteriores. A partir de las conclusiones que se desprenden de la observación de la muestra de manuales de ELE analizados, se pretende ofrecer una unidad didáctica que recoja aquellos aspectos óptimos que éstos ofrecen y que subsane aquellas carencias que se han observado en ellos. La propuesta didáctica se basa en tres pilares fundamentales: el uso de los conectores, la narración y el uso de las nuevas tecnologías.

En primer lugar, las actividades propuestas tienen un mismo hilo conductor: trabajar la expresión escrita, otorgando a la cohesión textual una atención especial. Para ello, se plantean ejercicios donde se trabajarán los conectores analizados en el apartado anterior de este mismo trabajo –conectores aditivos, causales y consecutivos–, junto con actividades encaminadas al proceso de creación de una narración breve.

En segundo lugar, la elección de dicho género discursivo se fundamenta en la idea de que “absolutamente todas las personas podemos contar cuentos. Porque todos somos narradores [...] la narración es una actividad permanente en nuestra vida” (Campos *et al.*, 2010:57). Partiendo de esta premisa, y siguiendo la hipótesis de interdependencia de Cummins que defiende que las habilidades lingüísticas de un alumno son transferibles entre la L1 y la L2, podemos afirmar que nuestros estudiantes de español partirían con la ventaja de conocer el proceso cognitivo que se sigue para explicar una historia a partir de su lengua materna. Por todo ello, el material propuesto persigue que los aprendices sean capaces de transferir dichos conocimientos, con el fin de mejorar la comprensión y expresión escrita en la lengua meta a través del uso creativo de la lengua.

⁶ En el apartado 7.4.CUADRO RESUMEN CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EVALUACIÓN de los Anexos se muestra un cuadro resumen con las principales características de la unidad didáctica diseñada.

En tercer lugar, a lo largo de la unidad se plantea trabajar también con la herramienta *Storybird*, una red social para crear y compartir cuentos, de modo que los estudiantes trabajen de forma real con aquellas herramientas digitales que forman parte de su vida diaria. No podemos negar, tal y como defiende Cassany, que “hoy muchas personas leemos y escribimos mucho más con pantalla y teclado que con folio o bolígrafo” (2005:30). Es por eso, que como docentes de ELE debemos adaptarnos a este proceso migratorio del analógico al digital para que nuestras actividades sean más significativas y se rompan las barreras físicas del aula. Siguiendo esta idea, *Storybird* traslada el aula a la “nube”, puesto que en su apartado dirigido a docentes permite crear grupos de trabajo, para que el profesor pueda dirigir y seguir el trabajo de sus estudiantes conectados en línea. Además, dicha herramienta digital permite crear de forma sencilla e intuitiva cuentos a partir de ilustraciones de múltiples temáticas, y tiene la posibilidad de compartir en la red la obra creada por el estudiante, de forma totalmente gratuita en su versión básica.

Por último, la unidad presentada pretende también romper con la tendencia de marginalizar la expresión escrita en el aula de lenguas extranjeras. Como señala Cassany, “muchos aprendices y docentes conciben la producción escrita como una destreza individual, silenciosa, que consume tiempo, que requiere esfuerzo y que forzosamente desemboca en el aburrimiento” (2005:12). Para romper con esta tendencia, la unidad didáctica ofrece las herramientas necesarias para que el estudiante recorra, junto a sus compañeros y con la guía del docente, el proceso de creación de una narración breve. Este trabajo se llevará a cabo, principalmente, dentro del aula, evitando así que dicha actividad quede relegada exclusivamente al tiempo dedicado para el estudio de la lengua fuera de clase en forma de “deberes”.

A partir de lo expuesto, la unidad didáctica se presenta para que los estudiantes de ELE trabajen la expresión escrita, con el fin último de mejorar su destreza comunicativa en la lengua meta. A partir de las actividades propuestas se pretende que el trabajo dentro del aula de español como L2 tenga mayor significación, fomente la creatividad, impulse la motivación, y ayude a los aprendices a mejorar su competencia escrita en español. La suma de todo ello, permitirá a los estudiantes ser capaces de crear textos más cohesionados, poner en práctica los conocimientos

cognitivos, lingüísticos, pragmáticos y comunicativos de los que disponen, adquirir nuevas estrategias a lo largo de todo el proceso creativo, y, por tanto, avanzar en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

4.2. Metodología de la unidad didáctica

El enfoque metodológico utilizado para la creación del material didáctico presentado en este apartado está inspirado en la enseñanza por tareas y dirigido a la acción, ya que tras realizar las actividades propuestas, y de forma ordenada y dosificada, los alumnos estarán preparados para enfrentarse a la realización de una tarea final: escribir un cuento.

Enfrentarse al papel en blanco es una tarea cognitiva compleja ya en la propia lengua materna, por lo que resultará aún más difícil si cabe para estudiantes con un dominio bajo de la lengua meta. Es por esta razón que la unidad didáctica presenta la secuenciación de actividades donde se sigue de forma ordenada el proceso de creación de una obra narrativa, otorgándole gran importancia a la revisión de los borradores que se crean desde que surge la idea de la historia hasta alcanzar la versión definitiva de la obra.

En general, las producciones escritas en clase de lenguas extranjeras se suelen limitar a la lectura del profesor, tal y como ocurre por ejemplo, con los exámenes de redacción. Sin embargo, en el caso de la creación de un cuento, aislar las producciones del estudiante a la exclusiva lectura o revisión del texto por parte del docente significa perder la perspectiva de otras personas que pueden ayudarnos a mejorar nuestro texto. Como defiende Cassany, “escribir es mucho más que redactar o textualidad, y es corriente que planifiquemos y revisemos nuestra composición con la ayuda de colegas coautores y colectores” (2005:68–69). Siguiendo esta idea, la unidad que se plantea pretende también fomentar la práctica colectiva y cooperativa, para que los propios estudiantes se ayuden entre ellos a lo largo del proceso creativo.

En otro orden de cosas, debemos ser conscientes que el tiempo de las clases es limitado. Por esta razón, las horas lectivas deberían centrarse en aquellos pasos donde el estudiante necesite más apoyo para avanzar en el proyecto. El proceso creativo

requiere tiempo y paciencia. Cada estudiante, debido a sus capacidades individuales, tendrá más o menos facilidad a la hora de enfrentarse a la tarea propuesta. Además, es probable que las mejores ideas surjan fuera del aula, cuando el estudiante se sienta relajado. Sin embargo, será complicado que estas ideas fluyan y que la inspiración aparezca sin la existencia de un trabajo previo en clase.

Según Cassany (2005) el proceso de composición se divide en tres partes interrelacionadas: la planificación, la textualización y la revisión. Como ya hemos indicado anteriormente, es importante que en el aula se trabaje el primer paso del proceso creativo. Una vez los estudiantes tengan las directrices necesarias planteadas en el aula podrán empezar a escribir sus historias, trabajo más laborioso y prolongado y que en la unidad propuesta se deberá realizar individualmente y en su mayoría fuera del aula, para así optimizar el tiempo. De esta forma, podremos dedicar más esfuerzos a revisar los escritos intermedios de los estudiantes para conseguir una mejor versión final. En este sentido, los borradores que los estudiantes vayan escribiendo durante el proceso serán un material perfecto para que cada estudiante mejore su expresión escrita con la colaboración de sus compañeros, creando así, un ambiente que favorezca el aprendizaje grupal, es decir, que todos aprenden de los errores de todos. En definitiva, tal y como afirma Llopis en una clase de ELE “todos tienen que trabajar y corregir en su texto y eso deriva en *aprendizaje*” (2007:135).

Con tal de que esto sea posible, los escritos de los estudiantes, a modo de borradores, escritos de forma individual, se subirán a la “nube” a través de la herramienta *Google Drive*. Así, el docente tendrá más mecanismos para evaluar la evolución en el uso lingüístico de la lengua meta, más allá del trabajo realizado dentro del aula. Además, tener acceso a los escritos intermedios en forma digital también facilitará la tarea de revisión y corrección de forma colaborativa en clase. Por tanto, mientras que el paso intermedio de creación se centrará en el trabajo individual del estudiante fuera del aula, el trabajo en clase se centrará en la planificación y la revisión, primera y tercera fase del proceso creativo.

4.3. Objetivos generales y específicos de la unidad⁷

Los objetivos generales de la unidad didáctica creada en el presente trabajo siguen las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Según indica el MCER el estudiante que alcanza el nivel B1 “es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.” (2002:21). Dicho objetivo se cumple a la perfección con la tarea final propuesta en el material didáctico, puesto que persigue que el alumno escriba un cuento breve incidiendo en la cohesión, fomentado la creatividad y dejando a su elección la temática de la historia creada.

Por su parte, el PCIC considera el papel del alumno desde tres grandes perspectivas: como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Como agente social, todo estudiante ha de poder hacer frente de forma correcta a situaciones comunicativas habituales. El hecho de contar una historia es un acto presente a diario en nuestras vidas. En las noticias, en las conversaciones con nuestros amigos, en los correos electrónicos personales, en los mensajes de *Facebook* o en las conversaciones de *whatsApp* estamos actuando como narradores, contando aquello que hemos vivido o nos gustaría vivir. El estudiante de ELE, capaz de desenvolverse en tales situaciones comunicativas en su lengua materna, deberá aprender a contar historias en la lengua meta para convertirse en un hablante competente.

Como hablante intercultural, el alumno podrá conocer a través de los cuentos incluidos en las diferentes actividades de la unidad distintos aspectos socioculturales referentes a la narrativa, puesto que las historias representan la forma de ver el mundo de una determinada comunidad y por tanto, muchos de los aspectos lingüísticos y pragmáticos que se desprende de la literatura popular son una prueba de ello. Mientras que como aprendiente autónomo, el alumno deberá ser consciente de su propia evolución. Para ello, se ofrecerá al final de la unidad didáctica una sección con actividades donde el estudiante pueda reflexionar sobre sus progresos. Este tipo de trabajo estará compuesto por preguntas de autoevaluación, siguiendo las

⁷ En el apartado 7.3 *OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN* de los Anexos se muestra un cuadro resumen con los objetivos y criterios de evaluación de la unidad didáctica presentada.

directrices del PCIC. De esta manera, el aprendiz podrá conocer si ha alcanzado los objetivos propuestos al inicio de la unidad didáctica y que se esperaban de su nivel.

Como se ha apuntado con anterioridad, la propuesta didáctica tiene el objetivo de trabajar la comprensión y expresión escrita, sin embargo, dicha directriz es un criterio demasiado genérico. De forma más concreta, los objetivos que se persiguen con la unidad didáctica creada son los siguientes:

- Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones del género narrativo.
- Reconocer las características de los textos escritos narrativos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación.
- Utilizar el español de forma creativa para adquirir nuevos conocimientos, para buscar, seleccionar y procesar información de manera eficaz y para redactar textos propios.
- Apreciar las posibilidades comunicativas del género narrativo para la mejora de la producción personal.
- Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para comprender textos escritos y para escribir con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
- Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información.
- Utilizar el español para expresarse oralmente, y por escrito, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación dentro del aula.
- Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

Por último, siguiendo las directrices del PCIC, los objetivos específicos de la unidad diseñada están basados en los contenidos concretos que se trabajan a lo largo de las actividades presentadas. A modo de resumen, los aspectos que se pretenden poner en práctica son los siguientes:

- **Gramaticales:**
 - El adjetivo.
 - El verbo. Los tiempos verbales de indicativo (presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido).
- **Funcionales:**
 - Dar y pedir información: describir y narrar.
 - Estructurar el discurso: organizar la información, conectar elementos, destacar un elemento e introducir palabras de otros.
- **Tácticas y estrategias pragmáticas:**
 - Construcción e interpretación del discurso: mantenimiento del referente y del hilo discursivo (recursos gramaticales y recursos léxico-semánticos) y marcadores del discurso (conectores).
- **Géneros discursivos y productos textuales:**
 - Géneros orales y escritos (géneros de transmisión escrita).
 - Macrofunción descriptiva (personas, objetos y lugares) y macrofunción narrativa.
- **Nociones generales:** Nociones espaciales, temporales y cualitativas.
- **Nociones específicas:**
 - Individuo: dimensión física, perceptiva y anímica.
 - Identidad personal.
 - Relaciones personales.
 - Actividades artísticas (literatura).
- **Referentes culturales:** Productos y creaciones culturales (literatura y pensamiento).

- **Procedimientos de aprendizaje:**

- Relación de procedimientos de aprendizaje (planificación y control del propio proceso de aprendizaje, procesamiento y asimilación del sistema de la lengua y regulación y control de la capacidad de cooperación).
- Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas.

4.4. Nivel del alumnado

La unidad didáctica está dirigida a estudiantes de español como lengua extranjera que cursen sus estudios en la *Trent Nottingham University* (NTU). La realización de prácticas docentes durante tres meses en dicha universidad me ha permitido conocer cómo es el sistema de enseñanza de español en este contexto y me ha inspirado a la hora de crear las actividades propuestas. De esta manera, he podido focalizar mi atención en aquellos aspectos que he comprobado que son más problemáticos para este tipo de alumnos, a partir de mi observación.

Los estudiantes de español como L2 en la NTU proceden de una gran diversidad de carreras universitarias, es decir, estudian la lengua española de forma paralela a sus correspondientes estudios universitarios. Así pues, se ofrece una actividad didáctica donde se dan directrices para crear una narración breve pero con la posibilidad que ellos mismos escojan los personajes, la situación y el progreso de su historia, fomentando la creatividad y otorgándoles mayor autonomía en el proceso.

El concreto, la propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de nivel intermedio (B1). En concreto, en la NTU este nivel corresponde a las clases de *Post-A 1º* y *Acelerado 2º*. El primer grupo está formado por los alumnos que han cursado español como lengua extranjera hasta el último curso de instituto, mientras que el segundo corresponde a los aprendices que entraron en la universidad sin conocimientos previos de español y se encuentran en segundo curso de sus estudios. Además, la unidad didáctica también podría llevarse a cabo en nivel cuatro del servicio de idiomas de la universidad: *University Language Programme* (ULP).

El hecho de dirigirse a estudiantes con inglés como primera lengua explica que a lo largo de la unidad se presente una traducción aproximada de los conectores trabajados en este idioma. Además, cabe señalar que la aplicación *Storybird* está diseñada totalmente en inglés, puesto que todavía no está disponible una versión de esta red social en español. Este hecho, que podría verse como una desventaja, facilitará a los alumnos aprender con facilidad el uso de esta herramienta, ya que la interface está escrita en la lengua materna del estudiante. Por lo que respecta al resto del material presentado en la unidad están íntegramente en español.

4.5. Temporalización de la unidad

La unidad didáctica presentada está pensada para inscribirse dentro de un módulo donde se practique la expresión escrita. Actualmente, los grupos de la NTU mencionados cursan una hora a la semana de clase de conversación, en pequeños grupos, para practicar la producción oral. Sin embargo, la producción escrita no recibe el mismo tratamiento dentro del aula y en gran medida ésta se trabaja en casa por parte de los alumnos de forma individual. Asimismo, cabe destacar que la expresión escrita tiene un importante peso en la evaluación final, ya que una parte de la evaluación corresponde a calificar la competencia escrita a partir de los escritos que realicen los alumnos a partir de una prueba escrita. La escasa presencia de la escritura en el aula choca así con el importante peso que esta destreza tiene para la nota final.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, se ha visto conveniente dirigir la unidad didáctica creada a este tipo de estudiantes, inscribiendo dicha práctica en un módulo que complemente los conocimientos lingüísticos adquiridos en las asignaturas de gramática y de lengua. En este taller de escritura se podría trabajar con distintos géneros textuales y permitiría a los alumnos enfrentarse a sus pruebas escritas con una mayor preparación. En concreto, la unidad presentada trabaja la cohesión textual a partir de la narración, pero inscrito en este mismo contexto también podrían trabajarse durante el curso otros géneros que ayuden a los aprendices a adquirir estrategias para escribir sus textos, presentando textos más coherentes y cohesionados donde presenten las ideas de forma clara y ordenada.

De la misma manera que en las clases de conversación, el taller de escritura está pensado para que se desarrolle en grupos reducidos de un máximo de 10 alumnos a lo largo de todo el año lectivo. Con valor aproximado, la unidad presentada se podría realizar a lo largo de doce semanas, con sesiones presenciales de una hora semanal. Las actividades realizadas dentro del aula estarán compaginadas con el trabajo individual online que los estudiantes deberán realizar en horas no lectivas. En total, se calcula que la carga de trabajo para los estudiantes será de un mínimo de dos horas semanales, pudiendo cada estudiante, en función de sus posibilidades y motivación, aumentar dicho tiempo lo que consideren oportuno.

A continuación, se presenta la programación semanal en relación con las distintas secciones en las que se divide la unidad didáctica diseñada:

SEMANA	MÓDULOS A TRABAJAR
1	Sesión presencial: <i>1.Las partes del cuento</i> Online: <i>2.Primeros pasos en Storybird</i>
2	Sesión presencial: <i>3.Creando un cuento. El eje cronológico</i> Online: <i>4.Explorando Storybird</i>
3	Sesión presencial: <i>5.Érase una vez...La introducción</i> Online: <i>6.Empezamos a escribir</i>
4	Sesión presencial: <i>7.Revisión y corrección del planteamiento</i> Online: <i>8.Borrador final en Google Drive</i>
5	Sesión presencial: <i>9.¿Y qué pasó? El nudo</i>
6	Sesión presencial: <i>9.¿Y qué pasó? El nudo</i> Online: <i>10.Creando el nudo de la historia con Storybird</i>
7	Sesión presencial: <i>11.Avanza la acción. El nudo 2</i> Online: <i>12.Creando el nudo de la historia con Storybird 2</i>
8	Sesión presencial: <i>13.Revisión y corrección del nudo</i> Online: <i>14.Borrador final en Google Drive</i>
9	Sesión presencial: <i>15.Y fueron felices... El desenlace</i> Online: <i>16.Creando el final de la historia con Storybird</i>
10	Sesión presencial: <i>17.Revisión y corrección del desenlace</i> Online: <i>18.Borrador final en Google Drive</i>
11	Sesión presencial: <i>19.Revisión y corrección del cuento</i> Online: <i>20.Los últimos pasos en Storybird</i>
12	Sesión presencial: <i>21.Lectura y concurso de los cuentos en clase</i> Online: <i>22.Autoevaluación</i>

4.6. Espacios y recursos

La temporalización de la unidad es variable y adaptable al grupo concreto de estudiantes, así como a la disponibilidad de recursos dentro del aula. Tal y como está diseñada, se necesitará un aula con ordenadores con acceso a internet durante las sesiones donde se trabaje la revisión de los textos para que los estudiantes puedan consultar los borradores de su compañeros y trabajar en grupo. En la NTU esta condición no será un problema para desarrollar la práctica docente, puesto que incluso en algunas aulas donde se imparte español tienen mesas grupales con ordenadores.

En las sesiones en las que se trabaje con ordenador y durante el trabajo fuera del aula, los estudiantes usarán las siguientes herramientas digitales: diccionarios en línea, *Google Drive*, *Storybird* y *NOW* (campus virtual de la NTU). En primer lugar, los diccionarios digitales como *WordReference* (www.wordreference.com) o el *Diccionario Clave* (www.smdiccionarios.com) permitirán a los estudiantes buscar el léxico que necesiten para crear sus historias. En segundo lugar, la aplicación *Google Drive* se utilizará para que los aprendices creen en línea sus borradores, de modo que el docente pueda conocer en todo momento cómo los alumnos van avanzando durante el trabajo fuera de clase. En tercer lugar, la red social *Storybird*, a la que se tendrán que registrar, les ayudará a configurar y diseñar la tarea final. Dicha herramienta se gestionará mediante un aula digital, donde el profesor podrá reunir a los estudiantes y seguir su trabajo.

La herramienta *Storybird* permite inscribirse como estudiante o como profesor. En el caso de registrarse como docente se puede crear una sección que acoja a los estudiantes del aula de manera que el profesor pueda corregir los cuentos creados una vez los alumnos hagan la versión definitiva y lo publiquen. El mismo docente también puede crear las claves de acceso para los alumnos, lo que permitirá ahorrar tiempo y asegurar que todos los estudiantes pueden empezar a trabajar en línea.

Por último, los estudiantes también tendrán acceso a la plataforma *NOW*, campus virtual de la universidad. Dicho espacio digital se utilizaría para compartir los materiales trabajados a lo largo del módulo, ofrecer a los alumnos la planificación semanal del curso y enviar los avisos correspondientes sobre la entrega de las distintas actividades que se vayan trabajando a lo largo del curso.

4.7. Estructuración de la unidad y tipología de las actividades

La unidad didáctica presentada está compuesta por un total de 22 secciones, pensadas para realizarse en 12 sesiones presenciales, con el consiguiente trabajo individual en línea de los estudiantes para complementar aquellos aspectos trabajados en el aula. Las destrezas comunicativas que se trabajan a lo largo de la unidad diseñada son, sobre todo, la comprensión y expresión escrita, puesto que la tarea final consiste en escribir un cuento breve.

Hay que tener en cuenta que la creatividad no es automática. Como señala Llopis “escribir es una tarea complicada en la que hay que pensar mucho (*qué digo, cómo lo digo, a quién se lo digo*). Por eso es casi imposible producir un buen escrito en el primer intento” (2007:136). El proceso de creación de una historia, por tanto, es progresivo y requiere tiempo, maduración y revisión. Por esta razón, el material didáctico diseñado presenta de forma dosificada y progresiva los pasos que debe seguir en el proceso creativo para la construcción de un cuento.

Siguiendo con dicha idea, la propuesta didáctica está dividida temáticamente en cuatro bloques: la narración, el planteamiento, el nudo y el desenlace. En la primera parte, se presentan las principales características del género textual narrativo, centrando la atención en la estructura y partes del cuento. En la segunda sección, la descripción tiene un peso destacado, puesto que es la parte de la unidad destinada a trabajar el planteamiento de la historia. Además, en esta parte se introducen los conectores aditivos que permitirán a los estudiantes enlazar las distintas características de los personajes que describan. Siguiendo el orden, el tercer bloque está dedicado al nudo. En este apartado, el foco se centra en el uso del pretérito, así como los conectores causales y consecutivos. Por último, la cuarta sección se ocupa del desenlace a la vez que se hace un repaso a los conectores presentados a lo largo de la unidad. Siguiendo lo explicado a lo largo de este apartado, la unidad sigue un proceso cronológico y pautado para guiar al estudiante, indicándole qué debe escribir en cada momento a partir de preguntas que fomenten su creatividad.

Por lo que respecta a la tipología de actividades presentadas, cabe destacar su variedad. Según su funcionalidad, el título de cada sección está señalado de la manera siguiente: en verde y con una imagen de un lápiz, las correspondientes al trabajo

dentro del aula destinadas a trabajar la comprensión y expresión escrita; las destinadas al trabajo autónomo y online del estudiante están señaladas en azul y con una flecha de ratón que señala “www”; y en morado y con una pequeña imagen de una lupa, aquellas que se dirigen a la corrección de los borradores durante algunas de las sesiones presenciales.

Los apartados pensados para trabajar la comprensión escrita en el aula están encabezados por una narración breve. En total, a lo largo de la unidad se presentan seis cuentos de temática, estilo y extensión diversa. A partir de dichos textos, se presentan actividades donde se trabaja: la comprensión lectora (con preguntas cerradas para extraer información concreta del texto y con ejercicios de opción múltiple); la comprensión escrita (con actividades de producción controlada y otros de producción libre); el léxico (relacionando vocabulario destacado en el texto con su definición o sinónimos); la gramática (ofreciendo ejercicios de práctica cerrada, sobre todo, de rellenar huecos y manipulación textual, y otros con preguntas abiertas de reflexión y producción libre).

Paralelamente a las actividades llevadas a cabo en el aula, se presentan otras secciones destinadas al trabajo autónomo del estudiante de manera individual donde se deben utilizar las herramientas digitales (*Storybird* y *Google Drive*). En estas partes de la unidad, se pretende que los aprendices apliquen los conocimientos adquiridos a partir del trabajo en el aula. Para ello, se dan las instrucciones de forma pautada y ordenada para que el estudiante sea capaz, a partir de ellas, de avanzar en el proceso creativo. Por último, cabe destacar que una tercera tipología de actividades son las destinadas a la revisión y corrección de los borradores escritos por los estudiantes, donde el docente será el encargado de organizar en grupos y dirigir la clase en función de las necesidades de sus alumnos. En este tipo de sesiones, los estudiantes trabajarán en pequeños grupos de manera que puedan seguir la evolución de las historias de sus compañeros y puedan realizar aportaciones constructivas.

Finalmente, cabe destacar que la cohesión es el hilo conductor de la unidad, por lo que a lo largo del material propuesto se presentan actividades para trabajar los conectores. Teniendo en cuenta las fases que propone Corral (2011) para enseñar los estos elementos de conexión en clase de ELE, hay que señalar que la unidad didáctica

ofrece actividades de: sensibilización (dosificando y trabajando con un tipo de conector concreto); de reconocimiento (señalando en negrita los conectores que aparecen en los cuentos presentados); de focalización (reflexionando sobre la utilidad de las piezas cohesivas y la posterior presentación de un resumen gramatical); de puesta en práctica (con ejercicios de práctica dirigida en clase y con otros de práctica libre utilizando *Google Drive* y *Storybird*).

4.8. Evaluación

La calificación de los estudiantes que realicen la unidad didáctica presentada se fundamenta en el proceso, es decir, siguiendo una evaluación continua donde se centre la atención en la evolución de los borradores más que en texto final producido. Según explica Cassany, “en el enfoque centrado en el proceso, el objeto principal de aprendizaje son los procesos compositivos de composición, de modo que se presta más importancia al proceso (la composición) que al producto (el texto), y más atención a las destrezas del sujeto (aprendiz) que a las propiedades del producto (la escritura)” (2005:56).

Al tratarse de una unidad didáctica donde se persigue el acercamiento a textos reales y se fomenta el uso práctico de la lengua deberemos tener en cuenta que el tipo de evaluación recomendada es la evaluación del aprovechamiento y de dominio. Se utilizará una evaluación del aprovechamiento en la medida que se verifique que los objetivos planteados se han cumplido y la evaluación del dominio permitirá comprobar si el estudiante ha sido capaz de trasladar aquello aprendido a una situación comunicativa cercana a la realidad.

La concepción del error en los criterios evaluativos propuestos se contempla como un mecanismo que el estudiante deberá utilizar para mejorar la redacción de sus borradores. Con anterioridad a las sesiones de corrección y revisión de los textos en el aula, el profesor de ELE utilizará una corrección clasificatoria a través de *Google Drive* para corregir las distintas producciones de sus alumnos, de manera que en clase los estudiantes por grupos intenten averiguar la causa del error y deduzcan, a partir de la reflexión colectiva, la solución correcta.

Por su lado, la corrección de la versión final del cuento escrito por cada uno de los alumnos será evidenciadora, es decir, el profesor deberá señalar por separado los distintos tipos de errores (gramaticales, de vocabulario, de ortografía, de organización o de puntuación, entre otros), como en el caso anterior, pero además ofrecerá la solución correcta para que el estudiante pueda corregir sus incorrecciones y evitarlos en futuras creaciones. Además, al final de la unidad se ofrece al estudiante una sección con actividades que deberá realizar a través de *Google Drive*, a modo de autoevaluación. Dichas preguntas pretenden que el alumno reflexione y sea consciente de los conocimientos que ha adquirido tras la realización de la tarea final, fomentando la competencia de autonomía e iniciativa personal del alumno en su propio aprendizaje.

A pesar que se tendrá en cuenta el trabajo en clase para perfilar la nota, la evaluación de la unidad se centrará en las producciones libres que realicen los alumnos a lo largo del seguimiento de la unidad didáctica presentada. Como defiende Cassany, “en una evaluación formativa se suelen considerar también las producciones intermedias porque ofrecen datos relevantes sobre las capacidades compositivas del sujeto” (2005:79). Por tanto, los criterios de corrección diseñados para la corrección del texto final también se aplicarán para corregir los borradores intermedios, y, de esta manera, poder puntuar el trabajo durante todo el proceso compositivo. Siguiendo las directrices propuestas en la sección *4.3. Objetivos generales y específicos de la unidad*, a continuación se proponen los criterios generales seguidos para realizar la evaluación⁸:

- Utiliza los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos.
- Reconoce y es capaz de utilizar los textos narrativos. Sintetiza oralmente el sentido global de textos escritos narrativos. Identifica los personajes principales y secundarios. Reconoce las principales acciones que configuran la historia. Elabora un cuento reflejando las principales características propias de una narración.

⁸ En el apartado *7.3 OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN* de los Anexos se muestra un cuadro resumen con los objetivos y criterios de evaluación de la unidad didáctica presentada.

- Extrae informaciones concretas e identifica el propósito de los textos narrativos trabajados en clase. Aplica técnicas de organización de ideas. Distingue cómo está organizada la información en los textos trabajados.
- Compone textos, en soporte papel y digital tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula. Realiza algunas transformaciones en esos textos.
- Aplica correctamente los conocimientos lingüísticos adquiridos. Respeta las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas exigidas en su nivel.
- Aprende y utiliza técnicas sencillas de manejo de la información. Planifica y lleva a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diccionarios especializados y obras de consulta diversas. Maneja los procesadores de textos.
- Utiliza el registro adecuado. Organiza las ideas con claridad. Enlaza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas. Valora la importancia de la planificación y la revisión de los textos. Redacta un cuento breve organizando la información de forma jerárquica y cronológica.
- Participa en situaciones de comunicación dirigidas o espontáneas, respetando las normas de comunicación.

De forma más concreta y específica, la unidad didáctica está provista de una matriz de evaluación, con la intención de otorgar la puntuación a los estudiantes de una forma lo más objetiva posible. A partir de los criterios presentados anteriormente, y basándose en un modelo utilizado por la *Nottingham Trent University*⁹ se propone la siguiente matriz para puntuar el trabajo de los aprendices en la unidad didáctica diseñada:

⁹ En el apartado 7.5. *CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LA NTU (NIVEL B1)* de los Anexos se muestra una matriz utilizada en la NTU para calificar la expresión escrita a los alumnos con un nivel intermedio de español.

GUÍA DE EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

CRITERIOS	FAIL (Insuficiente: 0-1)	MARGINAL FAIL (Insuficiente: 2-4)	THIRD (Aprobado: 5)	LOWER SECOND (Bien: 6-7)	UPPER SECOND (Notable: 8)	FIRST (Excelente: 9)	EXCEPTIONAL FIRST (Matrícula de honor: 10)
COMUNICACIÓN Y COMPRENSIÓN	El contenido es incomprensible en su mayoría.	Aunque el contenido puede ser comprendido por el profesor, una gran parte del contenido es incomprensible para un hablante nativo. Hay bastantes partes demasiado complejas y mal construidas y una gran influencia de la L1.	Aunque el contenido puede ser comprendido por el profesor, algunas secciones del contenido son incomprensibles para un hablante nativo. Hay algunas partes demasiado complejas y mal construidas y una significativa influencia de la L1.	Aunque el contenido puede ser comprendido por el profesor, existen algunas secciones ambiguas para un hablante no nativo. Hay algunas partes demasiado complejas y mal construidas debido a la influencia de la L1.	Aunque el contenido es comprensible, hay partes que son demasiado complejas y están mal construidas. Se perciben algunas interferencias de la L1.	El contenido está bien comunicado. Sin embargo, hay pequeñas partes demasiado complejas y mal construidas.	Las ideas están comunicadas con claridad y concisión, en su mayoría. Hay escasa presencia de construcciones complejas y mal construidas.
GRAMÁTICA Y SINTAXIS	Demuestra un escaso conocimiento de la gramática y la sintaxis básicas exigidas en este nivel. El texto está lleno de errores.	Demuestra algún conocimiento de la gramática y la sintaxis básicas exigida en este nivel. Sin embargo, hay demasiados errores.	Demuestra la habilidad para usar la gramática y sintaxis básicas exigidas en este nivel. Hay intentos de usar conocimientos más complejos, aunque sin éxito.	El nivel de precisión muestra una razonable habilidad para usar la gramática y sintaxis básicas exigidas en este nivel. Sin embargo, todavía hay algunas incorrecciones. Hay mayor presencia de las estructuras gramaticales complejas.	Demuestra una variedad de estructuras gramaticales, algunas de ellas complejas. Sin embargo, aún se detectan algunos errores de precisión.	Demuestra muy buen dominio de la gramática y sintaxis de la lengua meta. Sin embargo, hay errores en las estructuras más complejas.	Demuestra muy buen dominio de la gramática y sintaxis de la lengua meta. Los errores en las estructuras más complejas son poco frecuentes.

<p>ORTOGRAFÍA, LÉXICO Y REGISTRO</p>	<p>El texto muestra un inadecuado uso del vocabulario, errores frecuentes en el léxico y una falta total de adecuación según el registro. No hay evidencia de corrección ortográfica.</p>	<p>El vocabulario usado es a menudo inapropiado y simple. Hay bastantes errores léxicos debido a la influencia de la L1 y poco conocimiento sobre la adecuación según el registro. Hay numerosos errores ortográficos.</p>	<p>El vocabulario es muy limitado. Hay errores léxicos debido a la influencia de la L1 y un número considerable de errores ortográficos. Uso limitado de la adecuación según el registro.</p>	<p>La variedad de vocabulario usada es básica. Se muestra un conocimiento aceptable de la adecuación según el registro. Los errores de ortografía son poco numerosos en la mayor parte del texto.</p>	<p>La variedad de vocabulario usada es satisfactoria. Se muestra una buena elección del registro. Hay algunos errores de ortografía.</p>	<p>Hay una gran variedad de vocabulario y una buena elección del registro. Hay pocos errores ortográficos.</p>	<p>La variedad de vocabulario, la elección del registro y la corrección ortográfica es excelente, superando las expectativas de este nivel.</p>
<p>CONTENIDO</p>	<p>El texto no responde a las directrices de la tarea. Entrega la tarea sin revisarla y sin planificación previa.</p>	<p>El texto a penas responde a las directrices de la tarea. Entrega la tarea sin revisarla y sin demasiada planificación previa.</p>	<p>El texto responde parcialmente a las directrices de la tarea. Entrega la tarea sin revisarla aunque se demuestra un intento de planificación previa.</p>	<p>El texto responde de forma básica a las directrices de la tarea. Entrega la tarea sin revisarla aunque se demuestra una básica planificación previa.</p>	<p>El texto responde de forma bastante bien a las directrices de la tarea. Entrega la tarea revisada parcialmente y se demuestra planificación previa.</p>	<p>El texto responde correctamente a las directrices. Entrega la tarea revisada y con una correcta planificación previa.</p>	<p>El texto responde de forma excelente a las directrices. Entrega la tarea con un gran trabajo de revisión y planificación.</p>
<p>COHERENCIA Y COHESIÓN</p>	<p>No utiliza ningún elemento gramatical para encadenar las frases del texto. La información no se presenta de forma clara ni estructurada.</p>	<p>Hay un intento por utilizar algunos elementos gramaticales para encadenar las frases del texto, aunque sin éxito. La información no se presenta de forma clara ni estructurada.</p>	<p>Utiliza algún elemento gramatical para encadenar las frases del texto de forma correcta. En la mayoría del texto, la información no se presenta de forma clara ni estructurada.</p>	<p>Utiliza correctamente algunos elementos gramaticales para encadenar las frases del texto. En algunas partes, la información no se presenta de forma clara ni estructurada.</p>	<p>Utiliza correctamente los elementos para encadenar las frases del texto. En una buena parte del texto, la información es clara y está bien estructurada.</p>	<p>Utiliza correctamente una variedad de elementos para encadenar las frases. En la mayoría de la información es clara y está bien estructurada.</p>	<p>Utiliza a la perfección una gran variedad de elementos para encadenar las frases del texto. La información se presenta de forma clara y estructurada.</p>

4.9. Unidad didáctica¹⁰

¹⁰ En el apartado 7.6. *MATERIALES UTILIZADOS PARA DISEÑAR LA PROPUESTA DIDÁCTICA* de los Anexos se muestran los manuales de los que se han sacado los cuentos, así como algunos de los ejercicios, presentados en la unidad didáctica diseñada.

¡Cuéntame un cuento!

La narración

OBJETIVOS:

- Conocer las principales características de **la narración**
- Seguir el **proceso creativo** para escribir una historia
- Trabajar la **comprensión escrita** a través de cuentos breves
- Practicar la **expresión escrita** creando textos cohesionados

CONTENIDOS GRAMATICALES:

- Estudiar **los conectores** usados para: **unir ideas** (*y, además, sobre todo*), **presentar causas** (*como, porque, es que*) y **explicar las consecuencias** (*por (lo) tanto, por eso, así que, entonces*).
- Practicar **la descripción** de personas, situaciones y lugares.
- Utilizar el **pretérito imperfecto** y el **pretérito indefinido** para describir y avanzar la acción, respectivamente.
- Usar el **estilo directo e indirecto** para hacer avanzar la historia.

→ TAREA FINAL: Escribir un cuento con *Storybird*



1 LAS PARTES DEL CUENTO

a) Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

- ¿Qué cuentos conoces?
- ¿Cuál era el cuento favorito que leías de pequeño?
- ¿Sabes de qué tres partes está compuesto un cuento? ¿Qué se narra en cada una de ellas?

b) Lee este texto:

EL INCENDIO DE LOS ARROZALES

Había una vez un viejo muy sabio, que vivía en lo alto de una montaña, en un pequeño pueblo de Japón. Alrededor de su casa, la tierra era llana, fértil y toda cubierta de arrozales. Estos arrozales pertenecían a la gente de un pueblo situado más abajo, cerca del gran mar azul. La playa era tan estrecha que apenas había sitio bastante para las casas, por eso los campesinos habían hecho sus arrozales en la montaña, cerca de la casa donde vivían el abuelo y su nieto. Al pequeño le gustaba vivir cerca de los arrozales porque sabía que ellos le proporcionaban alimento cada día. Por esta razón, el nieto siempre ayudaba a su abuelo a abrir y cerrar los canales de riego.

Un día, el arroz estaba casi maduro y las hermosas espigas amarillas cubrían los campos cultivados. El abuelo estaba de pie ante la casa y miraba a lo lejos cuando, de pronto, vio algo muy extraño en el horizonte. Una especie de gran nube se levantó como si el mar se hubiera subido hacia el cielo. El viejo miró más fijamente y, en seguida, entró en la casa.

- ¡Yone, Yone! - gritó -. Enciende una antorcha y tráela aquí.

El pequeño Yone no comprendió para qué necesitaba fuego su abuelo, pero como tenía la costumbre de obedecer, llegó corriendo con una antorcha. El viejo, que ya había cogido otra, corría hacia el arrozal más próximo. Yone le seguía extrañado y se asustó muchísimo al ver a su abuelo lanzar la antorcha encendida al campo del arroz.

- ¡Oh, abuelo! - exclamó -. ¿Qué hace?

- ¡Deprisa, deprisa, echa la tuya!

Yone creyó que su abuelo se había vuelto loco, pero lo obedeció y lanzó su antorcha en medio de las espigas. El humo negro se elevaba hasta el cielo. La llama se extendía devorando la preciosa cosecha. Desde el pueblo se podía divisar la enorme nube de humo, así que los vecinos fueron corriendo a ver qué pasaba. Cuando llegaron a la planicie y vieron sus arrozales devastados de aquella manera, gritaron con rabia: - ¿Quién ha hecho estos? ¿Qué ha sucedido?

- He sido yo quien lo ha incendiado - respondió el viejo gravemente.

Así que los vecinos se acercaron al viejo gritándole por qué lo había hecho. El viejo se volvió, extendió la mano hacia el horizonte y pidió a todos que miraran hacia la playa. Todos se volvieron y miraron.

En el lugar donde el gran mar azul se extendía tranquilo unas horas antes, se levantaba ahora una espantosa muralla de agua desde la tierra hasta el cielo. Unos momentos después la gran ola llegó hasta la tierra y se rompió en la playa produciendo un ruido espantoso. La fuerza de las horas iba derribando las casas del pueblo. Tras unos minutos, el pueblo había desaparecido y sólo se veía agua.

Las casas habían desaparecido pero los habitantes se habían salvado. Y, entonces, cuando todos comprendieron lo que el viejo había hecho, le rodearon de honores y cuidados, ya que gracias a su acto les había salvado del maremoto.

(Adaptación del texto de Jimeno, Pedro (2009) *Taller de expresión escrita* p.46)

c) Relaciona las palabras subrayadas en el texto con las siguientes definiciones:

1. Que produce mucho, que es muy productiva: **fértil**.
2. Reconocer a una persona por su gloria, prestigio o buena reputación adquiridos por un mérito:
3. Campo donde se cultiva y se produce arroz:
4. Tirar o hacer caer al suelo:
5. Persona que posee profundos conocimientos en una materia, una ciencia o un arte:
6. Verbo que significa poner a disposición de alguien algo que se necesita:
7. Dicho de una cosa muy grande o que produce miedo:
8. Lisa, igual, sin desniveles o sin desigualdades:
9. Línea límite de la superficie terrestre que alcanza la vista:
10. Personas que trabaja en el campo cultivando las tierras:
11. Dicho de un lugar que se ha destruido:
12. Trozo de madera o de otro material inflamable, de forma y tamaño apropiados para llevarlo en la mano, al cual se prende fuego en su extremo superior:
13. Referido a un fruto, que ha alcanzado su desarrollo completo:
14. Nombre referido a la manera en que se disponen a lo largo del tallo las flores de los cereales:



d) A partir de la información que ofrece el texto anterior, contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Dónde vivían el viejo y su nieto?

- a) En una casa de montaña en Japón.
- b) En un pueblo costero de Japón.
- c) En un piso en el centro de la ciudad.



2. ¿Cuándo ocurrió esta historia?

- a) Hace muchos años.
- b) En 1995.
- c) El año pasado.



3. ¿A qué se dedicaban el abuelo y su nieto?

- a) El abuelo estaba jubilado y acompañaba al nieto al colegio cada mañana.
- b) Iban al pueblo a pasear por sus calles.
- c) A cultivar y cuidar de los arrozales.

4. ¿Cómo se sentían los vecinos cuando vieron sus tierras quemadas?

5. ¿Por qué incendió los campos de arroz el anciano?

6. Y, ¿qué hicieron los vecinos al final de la historia?

e) Relaciona cada una de las partes del cuento (planteamiento, nudo y desenlace) con las frases de la columna de la derecha, que corresponden a la información que contiene cada una de ellas:

1. PLANTEAMIENTO

- a) **Describe** la rutina habitual de los **personajes**
- b) **Aparece** un problema o una **situación nueva**
- c) Los **personajes dialogan** para hacer avanzar la acción

2. NUDO

- d) **Descripción del lugar** donde se desarrolla la historia
- e) **Evolución** y cambio en los **personajes** (psíquico o físico)
- f) **Resolución del problema** o situación ocurrida

3. DESENLACE

- g) Los **personajes se enfrentan al problema**
- h) **Descripción de los personajes** de la historia
- i) **Descripción** de la **nueva situación**

f) Señala las tres partes (planteamiento, nudo y desenlace) del cuento *El incendio de los arrozales* de la página 2. Coméntalo con tus compañeros.

g) Relaciona cada imagen con un fragmento de la historia y, a continuación, ordena todas las partes para construir la historia.



a) A los pocos segundos, el viejo científico se convirtió en un joven karateca, fuerte, atlético y sin arrugas. En unos segundos el científico había rejuvenecido más de 50 años. El hombre se puso muy contento por el resultado, sin embargo, algo extraño ocurrió de repente.

b) Por suerte, el efecto de la pócima no tardó en desaparecer y pasados unos minutos el científico volvió a ser el mismo de siempre, aunque ahora era un poco más calvo debido a los efectos secundarios de la medicación.

c) Érase una vez un científico que vivía en un pequeño pueblo del centro de Europa. El hombre era muy rico y vivía solo en su castillo, alejado de la gente. Tenía dinero para comprarlo todo excepto una cosa: la juventud. Se pasaba todo el tiempo en su laboratorio experimentado con sustancias caras.

d) Transcurridos unos minutos, el científico se convirtió en una mujer de 90 años, con la cara llena de arrugas, corta de vista y con un bastón para poder andar. El hombre no podía creer que ahora fuera una anciana.

e) Hizo muchos experimentos, hasta que un día hizo una pócima para volver a ser joven. Como había trabajado mucho en el experimento, el científico estaba seguro que esta vez la bebida funcionaría, así que bebió la mezcla.

www

2 PRIMEROS PASOS EN STORYBIRD

¿Conoces la herramienta *Storybird*? Es una red social para escribir y compartir cuentos de forma gratuita y fácil.

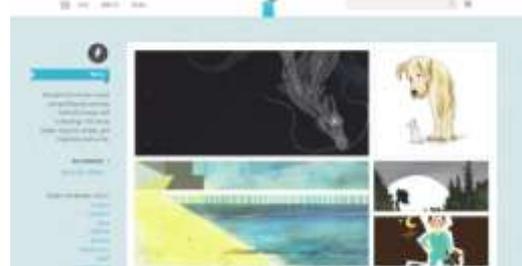
a) Sigue los siguientes pasos para registrarte:

PASO 1: Entra en storybird.com

PASO 2: Regístrate gratis haciendo clic en “Sign up for free”.



PASO 6: Escoge una plantilla y haz clic sobre ella.



PASO 3: Crea una cuenta como estudiante.



PASO 7: Clica sobre “Use this art” y “Picture Book” para usar la plantilla en tu cuento.



PASO 4: Introduce tus datos personales: nombre de usuario, correo electrónico y contraseña.



PASO 8: Crea tu historia arrastrando las imágenes al centro de la pantalla.



PASO 5: Navega por la red social y clica en “Write” para empezar a escribir tu cuento.

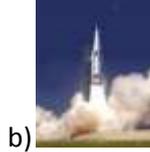


* También puedes pedir a tu profesor o profesora que te registre y te dé las claves para acceder a esta red social. Si ese es tu caso, entra en Storybird y empieza desde el PASO 5.



3 CREANDO UN CUENTO. El eje cronológico

a) Fíjate en las siguientes imágenes. ¿Qué relación crees que puede tener entre ellas?
¿Podrías imaginar una historia con todas ellas?



b) Lee el siguiente texto:

EL GRAN INVENTOR

Había una vez un joven que soñaba con llegar a ser un gran inventor. Estudiaba día y noche, estudió varios años, **y**, finalmente, escribió en su diario personal: “Ya he estudiado bastante. Soy un investigador **y** demostraré mi gran valía”.

Comenzó de inmediato a hacer experimentos **y** llegó a inventar los agujeros del queso. Pero pronto supo que ya habían sido inventados. Volvió a comenzar desde el principio. Estudiaba mañana y tarde, estudió muchos meses, **y**, finalmente, escribió en su diario: “Ya es suficiente. Ahora soy de verdad un investigador. El mundo verá lo que soy capaz de hacer”. **Y**, en efecto, pudo ver: inventó los agujeros en los paraguas **y** fue el hazmerreír de todos.

Pero él no se desanimó, volvió sobre los libros, rehízo los experimentos tras experimentos **y**, finalmente, escribió en su diario: “Bien, ahora estoy seguro de no equivocarme. Ahora soy un investigador en serio”.

En cambio, era ahora un investigador principiante. Inventó una nave que viajaba impulsada por pintura al pastel, costaba demasiado y coloreaba todo el mar.

- No me detendré por ello - se dijo el buen joven, que ya comenzaba a tener canas.

Estudió, estudió y estudió tanto que llegó a ser un investigador con todas las letras, **y**, así, pudo inventar todo lo que quiso. Inventó un vehículo para viajar a la Luna, un tren que sólo consumía un grano de arroz cada mil kilómetros, los zapatos que no se gastan nunca, y muchas otras cosas.

Pero el sistema para llegar a ser investigadores y científicos sin cometer errores no llegó a inventarlo ni siquiera él, y tal vez no lo invente nadie nunca.

(Texto adaptado de Rodari, El libro de los errores en

Borobio, Virgilio y Palencia, Ramón (2002) *Curso de español para extranjeros: Nuevo ELE Intermedio*, p.24)

d) ¿Conoces el significado de las palabras subrayadas en el texto? Relaciónalas con los siguientes sinónimos:

1. Semilla, cereal: **grano de arroz.**
2. Desinteresarse, desilusionarse:
3. Enseguida, rápidamente:
4. Inventor, científico:
5. Ser anciano, ser viejo:
6. Orificios, huecos:
7. Inteligencia, talento:
8. Payaso, bufón:
9. Reconstruir, reparar:
10. Bueno, reconocido:
11. Real, verdadero:
12. Experto, competente:

d) A partir del texto, ordena cronológicamente las imágenes del apartado a).

e) Señala con una X si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas a partir de la información que se narra en el cuento *El gran inventor*.

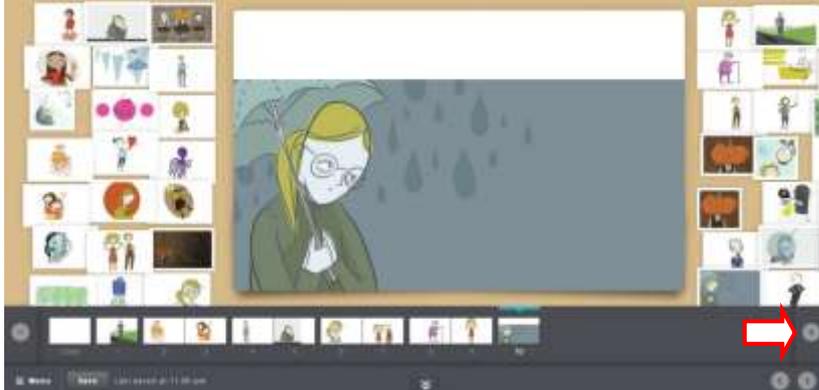
	VERDADERO	FALSO
1. El cuento habla sobre la carrera profesional de un actor		
2. El protagonista estudia mucho todos los días para llegar a ser bueno en su trabajo		
3. El protagonista soñaba con ser astronauta		
4. El protagonista tenía un diario personal donde a veces escribía sus pensamientos		
5. Al final del cuento el protagonista tenía ya el pelo blanco		
6. El protagonista descubrió un sistema para no cometer errores ortográficos		

www

4 EXPLORANDO STORYBIRD

a) Una vez hayas elegido la plantilla que quieres utilizar empieza a crear tu historia siguiendo los siguientes pasos:

① Añade 10 páginas a tu cuento.



② Escoge una imagen para cada una de las páginas que has añadido, imaginando una historia a partir de ellas. Recuerda que toda historia debe tener 3 partes: planteamiento, nudo y desenlace.

③ Crea un documento en *Google Drive* con el título “Apellido_Nombre_cuento”. Por ejemplo, el estudiante Pedro Picapiedra debería crear un documento con el nombre Picapiedra_Pedro_cuento. Incluye en tu documento de *Google Drive* las actividades siguientes:

- a) Una captura de pantalla de tu página de *Storybird* donde se vean las ilustraciones de las 10 páginas que has creado.
- b) A partir de los dibujos que has insertado, señala en el documento las páginas que corresponden a cada una de las partes de tu cuento. Recuerda que la parte más larga de un cuento es el nudo. Por ejemplo:
 - Presentación: página 1, 2 y 3
 - Nudo: página 3, 4, 5, 6, 7, 8
 - Desenlace: 9 y 10
- c) Escribe una frase en presente de indicativo para describir qué ocurre en cada una de las tres partes de tu historia.
 - Planteamiento:
 - Nudo:
 - Desenlace:

* Recuerda compartir el documento de *Google Drive* con tu profesor y realizar las actividades antes de tu próxima clase.



5 ÉRASE UNA VEZ... La introducción

a) Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

- ¿Cómo suelen empezar los cuentos que has leído en tu lengua materna?
- ¿Sabes cómo empiezan los cuentos en español?

b) Lee el siguiente cuento:

PULGARCITO

Hace muchos pero muchos años, en un lejano pueblo, vivía una familia que tenía siete hijos. Pulgarcito era el más pequeño de los hermanos, **y**, por esa razón, recibió ese nombre. Aunque era el más joven le gustaba cuidar a sus hermanos. **Además**, era el más trabajador **y** cada día iba con su padre a trabajar en el campo. También ayudaba a su madre a preparar la cena, **sobre todo**, en los días lluviosos cuando no salía con su padre.

Un día, mientras estaba en la cocina preparando la cena oyó a sus padres que decían tristes: –Tendremos que enviar a los niños al bosque pues, parece que un malvado ogro quiere venir a robarnos. Al día siguiente, los padres los mandaron a lo más espeso del monte para que se escondiesen, y así aunque el ogro les preguntara, ni siquiera ellos sabrían dónde estaban. Pulgarcito, que sabía la verdad, fue dejando caer migas de pan por el camino, así podrían regresar a su casa. Pero, por la noche las migas habían desaparecido, pues los pájaros se las habían comido. Los niños asustados comenzaron a llorar. En aquel momento, Pulgarcito se subió a la parte más alta de un gran árbol y descubrió a lo lejos un castillo.

Pulgarcito llamó a la puerta y una mujer regordeta les abrió, los invitó a cenar y a dormir. Aquella noche, mientras dormían oyeron unas pisadas muy fuertes y Pulgarcito vio al enorme gigante, que decía:

–¡Qué ricos estarán estos siete pequeños fritos con una buena salsa!

Al oír esto, muy asustado despertó a sus hermanos: –¡Escapemos de aquí! ¡Corran, es el ogro que quiere comernos!

Tan rápido corrieron que el gigante cayó de cansancio al piso, quedándose dormido. Entonces, Pulgarcito se le acercó muy despacito para no despertarlo y aprovechó para quitarle las botas mágicas, sin las cuales quedó convertido en un hombrecillo común. El Rey lo recompensó por haber vencido a tan temido ogro y con las monedas recibidas regresaron a casa de sus padres. Éstos, muy contentos, los recibieron con los brazos abiertos y desde aquel momento vivieron todos felices gracias a Pulgarcito, el más pequeñito, pero también el más valiente del lugar.

(Versión libre de *Pulgarcito* de Charles Perrault, por Vicky Abro en Espinoza-Vera, Marcia (2008) "La escritura creativa en clase de ELE", p. 967-968)

c) Fíjate en las palabras subrayadas en el texto. Todas ellas corresponden a adjetivos. Relaciónalos con los siguientes enunciados:

1. Dicho de dos o más cosas que están muy juntas y apretadas: **espeso**
2. (Coloquial) Dicho de una persona que es pequeña y gruesa:
3. Que está lejos en el espacio o en el tiempo:
4. Dicho de una persona con una impresión repentina causada por miedo, espanto o pavor:
5. Persona que ha ganado o derrotado a su enemigo:
6. Dicho del tiempo o de un país donde son frecuentes las lluvias:
7. Persona a la que se tiene miedo o temor:
8. Dicho de un alimento que está preparado para comer después usar aceite para cocinarlo:

d) Escoge la opción correcta en las siguientes preguntas a partir de lo que narra el cuento que acabas de leer.

1. Pulgarcito era...

- a) El mediano de sus hermanos.
- b) El más joven de sus hermanos.
- c) El más mayor de sus hermanos.

2. ¿Qué hacía normalmente Pulgarcito?

- a) Trabajaba en el campo con su padre y ayudaba a preparar la comida a su madre.
- b) Iba al colegio todas las mañanas con sus hermanos.
- c) Se quedaba en casa mirando la televisión.

3. ¿Dónde vivía el ogro?

- a) En un cabaña en el bosque.
- b) En un gran castillo.
- c) En casa de Pulgarcito.

4. ¿Qué quería hacer el ogro con Pulgarcito y sus hermanos?

- a) Comérselos.
- b) Hacer una fiesta.
- c) Ir de excursión por el bosque.

5. ¿Cómo pudieron Pulgarcito y sus hermanos regresar a casa?

- a) Se conocían el camino de vuelta a casa, así que no tuvieron problemas para volver.
- b) Pidieron a la mujer que vivía en el castillo con el ogro que los acompañara a casa.
- c) Utilizando el dinero que les dio el Rey.

e) Fíjate en los conectores señalados en negrita en el texto. ¿Para qué crees que sirven? Coméntalo con tus compañeros.

LOS CONECTORES ADITIVOS

<u>Y</u>	<u>ADEMÁS</u>	<u>SOBRE TODO</u>
Es el conector más usado para conectar ideas.	Conector aditivo que refuerza la idea añadida.	Conector aditivo de superioridad.
No va entre comas, a no ser que acompañe a otro conector.	Se escribe siempre entre comas.	Se escribe siempre entre comas.
A y B A. Y B	A, además, B A. Además, B	A, sobre todo, B.
<i>'Me ha surgido un compromiso y no he podido llegar a tiempo'</i>	<i>'Trabajé toda la noche. Además, tuve que llevar a los niños al colegio por la mañana'</i>	<i>'Me comentó que tenía mucho trabajo, sobre todo, después de la mudanza'</i>
AND	MOREOVER AS WELL AS	ABOVE ALL

f) Completa la siguiente ficha con los datos de Pulgarcito. Inventa la información que no aparezca en el cuento.

TIEMPO

- ¿Cuándo ocurre la historia?

LUGAR

- ¿En qué país ocurre la acción?
- ¿Dónde vive el protagonista?

EL PROTAGONISTA

- Nombre:
- Edad:
- Profesión:
- ¿Con quién vive?
- Nombre de sus padres:
- ¿Cuántos hermanos tiene?
- Nombre de sus hermanos:
- ¿Qué aficiones tiene?
- ¿Cómo es el protagonista físicamente?
- ¿Qué suele hacer en su vida diaria?

g) Completa con los conectores aditivos (y, además, sobre todo) la siguiente descripción de uno de los personajes del cuento *Blancanieves*.

Mudito es el más joven de los siete enanitos que aparecen en el cuento de *Blancanieves*. Vive en una pequeña casita en el bosque junto a Sabiondo, Gruñón, Mocosó, Tímido, Dormilón y Bonachón. Su cara es muy simpática (1) **y** siempre tiene una sonrisa en la cara. (2) _____, tiene los ojos azules (3) _____ la nariz redonda, lo que da un aire aún más alegre a su rostro. También tiene las orejas grandes (4) _____ de soplillo, (5) _____, cuando se pone su gorro morado en la cabeza. Como los otros enanitos, Mudito es muy bajito, pero (6) _____ es muy delgado (7) _____, por eso, tiene que usar un cinturón para que la camisa verde que lleva no le quede demasiado ancha. Cada día Mudito va junto a los otros enanitos a trabajar en la mina (8) _____ en el camino de vuelta a casa siempre va el último en la fila porque es el más tardón.



h) Utiliza la información que has escrito en el apartado d) para hacer una pequeña descripción de Pulgarcito. Utiliza los conectores aditivos (y, además, sobre todo) para unir las ideas.



www



6 EMPEZAMOS A ESCRIBIR

a) Completa la siguiente ficha con los datos de los personajes que aparecen en tu cuento.

TIEMPO: ¿Cuándo ocurre la historia?

LUGAR

- ¿En qué país ocurre la acción?
- ¿Dónde vive el protagonista?

EL PROTAGONISTA

- Nombre:
- Edad:
- Profesión:
- ¿Con quién vive?
- ¿Tiene hermanos?
- ¿Qué aficiones tiene?
- ¿Cómo es el protagonista físicamente?
- ¿Cómo es su carácter y personalidad?
- ¿Qué suele hacer en un día de su vida diaria?
- Otro tipo de información:

b) Escribe un pequeño párrafo en presente de indicativo de unas 150 palabras para presentar el lugar, tiempo y el personaje principal de tu historia. Recuerda utilizar los conectores (*y, además, sobre todo*) para unir tus ideas.

c) Una vez hayas terminado, copia tu texto en tu documento de *Google Drive*.



7 REVISIÓN Y CORRECCIÓN DEL PLANTEAMIENTO

Forma grupos de tres o cuatro personas con tus compañeros de clase. Durante la clase de hoy vas a ayudar a tus compañeros a mejorar el planteamiento que han escrito para su cuento y ellos también te ayudarán a ti. Sigue las instrucciones de tu profesor o profesora.

www



8 BORRADOR FINAL EN GOOGLE DRIVE

Una vez hayas terminado la revisión del planteamiento, copia tu texto en tu documento de *Google Drive*.



9 ¿Y QUÉ PASÓ? El nudo

a) Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

- ¿Qué te parece más importante en una persona?
 - su físico (belleza, atractivo...)
 - cómo viste (la ropa que lleva)
 - su personalidad (cómo es de carácter)
- ¿Crees que la imagen que damos con nuestra ropa es importante para relacionarnos con los demás? ¿Por qué?

b) Lee el siguiente texto y fíjate en las palabras marcadas en negrita:

ZAPATOS

Decidí, un día, salir sin zapatos a la calle. Y decidí esto **porque** en una ocasión alguien me dijo: –¡A un tío sin zapatos no lo quiere nadie!.

Para hacer la prueba, me afeité, puse gomina en mis cabellos, elegí un elegante pantalón de color café con leche y me acabé de vestir con una camisa blanca planchada para la ocasión y, por supuesto, una fina corbata. **Como** quería probar la experiencia, no me puse los zapatos y salí a la calle.

Nada más salir de casa ya noté como todo el mundo se quedaba mirando. **Como** no llevaba zapatos, todo el mundo me señalaba, incluso aquellos que iban por la otra acera. Yo, ni volví la cabeza, **porque** creo que no vale la pena presentarle atención a la gente maleducada.

Caminé unos minutos y llegué hasta la parada del autobús. Después de esperar un buen rato a que llegará me subí apresuradamente, y **es que** se me estaban quedando los pies fríos. Me senté en la ventana sin ningún problema **porque** el conductor ni se percató de que iba descalzo.

Tras unas paradas, subió una chica y se sentó a mi lado. La joven llevaba un libro y su cuaderno de apuntes.

–Hola ¿vas a estudiar? - le dije con tono amable.

–Sí –me respondió sonriente. –Doy clases de recuperación a unos chicos y...

Fue entonces cuando miró hacia abajo, se puso seria, se levantó y se fue a sentarse en otra parte del autobús.

¡Cómo es la gente! Tienes la desgracia de no tener zapatos y huyen de ti como un apestado. No pretendía hacer de esto una cuestión personal, sólo era un experimento. En fin, si no me creéis haced la prueba, pero el que me lo dijo llevaba más razón que un santo: sin zapatos no te quiere nadie.

(Texto adaptado de Gómez, Silvia C. (2003) *El punto en cuestión*, p.56.)

c) Relaciona cada una de las palabras subrayadas en el texto con su correspondiente definición:

1. Crema para fijar el pelo: **gomina**.
2. Parte de la calle destinada a los peatones:
3. Infectado de una enfermedad
4. (Coloquial) Individuo, persona:
5. Tener toda la razón, ser corrector en lo que dice:
6. Persona que va sin zapatos:
7. De forma rápida:
8. Justo al salir:
9. Lisa, sin arrugas:
10. Ser importante:

d) Ahora, contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué razón salió a la calle sin zapatos el protagonista? ¿Qué quería comprobar?
2. ¿Cómo se preparó para salir a la calle?
 - a) Sin interés especial por su aspecto.
 - b) Cuidadosamente, con atención a cada detalle.
3. ¿Cuál fue la reacción de la gente en la calle ante su aspecto?
4. ¿Cómo se sintió el autor después de esta experiencia?
 - a) desilusionado y triste
 - b) ofendido y enfadado
 - c) feliz y satisfecho

e) Fíjate en las palabras del texto señaladas en negrita. ¿Para qué crees que sirven?

LOS CONECTORES CAUSALES

<u>COMO</u>	<u>PORQUE</u>	<u>ES QUE</u>
Introduce las causas en la primera parte de la oración.	Introduce las causas en la segunda parte de la oración.	Introduce las excusas o disculpas.
Se debe colocar una pausa detrás de la causa que presenta.	Se escribe sin comas.	Se escribe sin comas.
Como A, B	B porque A B. Porque A	B, es que A B. Es que A
'Como vendrá cansado, se dormirá enseguida'	'He venido a verte porque quería saber cómo estabas'	'No irá a la fiesta, es que su madre no le deja ir'.
AS SINCE	BECAUSE	-

f) Completa las frases con las causas que se encuentran dentro del recuadro. Fíjate en el ejemplo. Recuerda que según el conector que tenga la frase, deberás poner el fragmento que introduce la causa antes o detrás de la oración principal.

como no hay nada interesante en el cine	como Catalina sabe latín
porque me he quedado sin batería en el móvil	porque esta se nos ha quedado pequeña
como ya teníamos las entradas para el concierto	porque se han ido al parque con su madre
como el banco estaba cerrado	porque necesitábamos ocho

1. *Como no hay nada interesante en el cine*, mejor alquilamos una película _____.
2. _____ dentro de un mes nos mudamos de casa _____.
3. _____ le he pedido que me ayude con la traducción _____.
4. _____ los niños no están en casa _____.
5. _____ he tenido que pedirle dinero a mi hermano _____.
6. _____ no te he llamado por teléfono _____.
7. _____ no tuvimos que hacer cola _____.
8. _____ hemos puesto un ejemplo más _____.

g) Cambia el conector de las frases anteriores. Aquellos con *porque* escríbelos con *como*, y viceversa.

1. Ejemplo: *Mejor alquilamos una película porque no hay nada interesante en el cine.*

3.

4.

5.

6.

7.

8.

h) ¿Crees que las frases nuevas tienen el mismo significado que las del apartado anterior? ¿Qué se destaca en cada una de ellas: la causa o la consecuencia?

i) Completa la historia usando los conectores que aparecen en el siguiente recuadro

y (3) sobre todo (2) además (2) porque (2) como

Marisa es una mujer casada (0) **y** con dos hijos adolescentes de 14 y 16 años. (1) _____, trabaja en una boutique (2) ___ su trabajo termina a las ocho de la tarde. Su marido es funcionario (3) ___ termina de trabajar a las 3 de la tarde. Él se encarga de la casa, la comida, (4) ___, en general, del cuidado de los hijos. La pareja se quiere mucho (5) _____ se conocen desde hace 30 años. (6) _____, están muy enamorados. Sin embargo, a veces discuten (7) _____ tienen opiniones diferentes sobre cómo debe ser la educación de sus hijos. Marisa piensa que los niños necesitan directrices claras para saber lo que deben hacer en cada momento, (8) _____, durante la convivencia en casa. Por su parte, su marido es muy permisivo (9) ___ defiende que los niños necesitan libertad para madurar, _____, durante los últimos años de adolescencia.

(10) _____ el matrimonio quiere arreglar la situación, un día decide ir a un programa de televisión donde dan consejos a los padres para tratar con adolescentes.

Continuará.....

j) A menudo, los cuentos se cuentan en pasado porque se trata de hechos que ocurrieron hace tiempo. Cambia los verbos subrayados en el texto anterior y transfórmalos del presente al pasado.

(Recuerda que usamos el pretérito imperfecto cuando describimos situaciones en el pasado y el indefinido para las acciones puntuales del pasado que hacen avanzar la acción en la narración)



Marisa era una mujer casada y con dos hijos adolescentes de 14 y 16 años. _____

k) Continúa la historia anterior explicando qué ocurrió cuando la familia fue al programa de televisión.

l) En las narraciones suelen utilizarse los diálogos de los personajes para explicar la historia. Completa las siguientes conversaciones breves con la opción más adecuada. Usa las expresiones que aparecen en el recuadro:

Pues **porque** María no me invitó

Es que mi madre es de Milán

Es que no tenemos a nadie con quien dejar al niño

Porque ya estamos en junio y los días son más largos

Sí, **porque**, si no, se va a enfriar el pescado

No, **porque** no hay mucho que hacer en la oficina

Es que no tengo cepillo

Es que no había huevos

1. – ¿Por qué no viniste a la fiesta anoche?

–

2. – ¿No has preparado la tortilla?

–

3. – ¿Podemos empezar a comer ya nosotros?

–

4. – ¿Vas a trabajar este fin de semana?

–

5. – ¿Por qué no te ha lavado los dientes?

–

6. – ¿Vais a venir esta noche a casa?

–

7. – Oye, ¡qué bien que hablas italiano!

–

8. ¿Por qué amanece tan pronto?

–

bla, bla,
bla...

bla, bla,
bla...

bla, bla,
bla...

m) ¿Para qué sirven los conectores señalados en negrita en las respuestas del apartado anterior? Coméntalo con tus compañeros.



10 CREANDO EL NUDO DE LA HISTORIA CON STORYBIRD

a) Escribe en pasado los verbos utilizados en el planteamiento de tu cuento, que escribiste en presente en el apartado 5. *Empezamos a escribir* y que mejoraste con la ayuda de tus compañeros en la sección 6. *Revisión del planteamiento*.

Copia tu nueva versión en tu documento de *Google Drive*.

b) Organiza las páginas con las imágenes que has escogido en *Storybird* para crear un eje cronológico de la historia y escribe una frase que describa qué pasa en cada una de las escenas.

Puedes añadir más páginas e ilustraciones a tu cuento si lo necesitas.

Haz una captura de pantalla y realiza la actividad en tu documento de *Google Drive*.

c) Vamos a empezar a escribir el nudo de la historia. Contesta a las siguientes preguntas y cópialas en tu documento de *Google Drive*:

1. ¿Qué sucedió?
2. ¿A qué problema o nueva situación se enfrenta el personaje?
3. ¿Cuáles son las causas que originaron el problema?

d) Redacta una primera parte del nudo de tu historia (de unas 150 palabras) utilizando la información que has utilizando en el apartado anterior.

Recuerda usar los conectores aditivos (*y, además, sobre todo*) para unir ideas y los causales (*porque, como, es que*) para presentar las causas.

Una vez hayas terminado el texto, cópialo en tu documento de *Google Drive*.





11 AVANZA LA ACCIÓN. El nudo 2.

a) ¿Conoces el cuento de Caperucita Roja? Comenta la historia con tus compañeros.

b) Lee esta divertida versión del cuento:

CAPERUCITA ROJA

Érase una vez una persona de corta edad que se llamaba Caperucita Roja. La niña vivía con su madre muy cerca de un bosque. Un día, su madre le pidió que llevase una cesta con fruta fresca y agua mineral a la residencia de su abuela. **Así que** Caperucita Roja cogió su cesta e inició el camino a través del bosque. Mientras iba caminando por el bosque apareció un lobo que preguntó a Caperucita qué llevaba en la cesta.

–Un saludable tentempié para mi abuela - respondió la niña.

–Es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques–dijo el lobo–, **por lo tanto**, te acompañaré a casa de tu abuela.

–Encuentro esa observación sexista y muy insultante –respondió Caperucita.

La niña volvió al camino. Sin embargo, el lobo conocía una ruta más rápida y, **por eso**, llegó a la casa de la abuelita antes que la niña. Después de entrar bruscamente, devoró a la anciana que dormía en ese momento. A continuación, se puso el camisón de la abuela y se metió en la cama. Al cabo de poco tiempo, Caperucita Roja entró en la cabaña y dijo: –Abuela, te he comprado algunos alimentos bajos en calorías.

–Acércate más, criatura, para que pueda verte –dijo suavemente el lobo, que seguía en la cama.

–¡Oh! –dijo Caperucita–. Había olvidado que visualmente eres más limitada que un topo. **Entonces**, es mejor que me acerque para que puedas ver el nuevo peinado que llevo.

Caperucita fue hasta el dormitorio de su abuela y se situó al lado de la cama.

–Pero, abuela, ¡qué ojos tan grandes tienes! –, exclamó la niña.

–Son para verte mejor, querida.

–Y, abuela, ¡qué nariz tan grande tienes! Relativamente hablando, claro está, y a su modo, atractiva.

–Es para olerte mejor, querida.

–Y, abuela, ¡qué dientes tan grandes tienes!

Entonces el lobo dijo: –Estoy orgulloso de ser quien soy y de lo que soy– y, saltando de la cama, cogió a Caperucita Roja con sus garras, dispuesto a devorarla.

Caperucita gritó con todas sus fuerzas. **Por eso**, sus gritos llegaron a oídos de un operario de la industria maderera que pasaba por allí. Al entrar en la cabaña, se dio cuenta de lo que sucedía y trató de intervenir. Pero en cuanto levantó su hacha, tanto el lobo como Caperucita Roja se detuvieron simultáneamente.

–¿Se puede saber exactamente qué cree usted que está haciendo? –preguntó Caperucita.

El operario maderero parpadeó e intentó responder, pero no sabía qué decir.

–¿Cree acaso que puede interrumpir aquí, así como así, y arreglarlo todo con el arma que lleva consigo? –, continuó Caperucita– ¡Sexista! ¡Racista! ¿Cómo se atreve a creer que las mujeres y los lobos no somos capaces de resolver nuestras propias diferencias sin la ayuda de un hombre?

De repente, la abuela saltó de la panza del lobo, arrebato el hacha al operario y le cortó la cabeza al pobre hombre que tan sólo quería ayudar. Concluida la discusión, Caperucita, la abuela y el lobo comprobaron que compartían sus ideales. **Así que** decidieron instaurar una forma alternativa de comunidad basada en la cooperación y el respeto mutuos y, **por tanto**, vivieron juntos y felices en los bosques para siempre.

(Texto adaptado de James Finn Garner “Caperucita Roja” en Gras en Pedro et al. (2008) *Destino Erasmus: Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona*, p.44)

c) Relaciona las siguientes expresiones con las que aparecen subrayadas en el texto y que pertenecen a un registro formal:

1. Comentario, opinión: *observación*.
2. Casa:
3. De forma tranquila:
4. Rápido:
5. Crear, fundar:
6. Comida sana:
7. Niña:
8. Camino:
9. Comer:
10. Al mismo tiempo:
11. Quitar, robar:
12. De alguna manera:
13. Leñador:
14. Interponerse entre dos o más que riñen:
15. Tener problemas de vista:



d) ¿Para qué crees que sirven los conectores que están señalados en negrita en el texto?

LOS CONECTORES CONSECUTIVOS

POR (LO) TANTO	POR ESO	ASÍ QUE	ENTONCES
Introduce la consecuencia, pero sin apuntar a la causa.	Introduce la consecuencia y señala la causa.	Introduce una consecuencia, con cierta informalidad y subjetividad.	Introduce una consecuencia subjetiva, poco previsible y débil
Se escribe entre comas.	Se escribe entre comas.	Se escribe sin comas.	Se escribe sin comas.
A, por (lo) tanto, B. A, B, por lo tanto, C. A, B, por lo tanto.	A, por eso, B A. Por eso, B.	A, así que B. A. Así que B.	A, entonces, B A. Entonces, B.
<i>'La cosa está decidida, por lo tanto, es inútil que insistas'</i>	<i>"Cobraba poco. Por eso, decidió que era el momento de buscar un empleo nuevo'</i>	<i>'Tenemos prisa, así que no nos hagas esperar'</i>	<i>"Hoy tengo mucho trabajo; - Entonces, es mejor que vaya mañana a verte'</i>
THEREFORE	THEREFORE FOR THAT REASON	SO	THEN

e) Fíjate en las siguientes frases extraídas del texto. Completa el cuadro con la causa y consecuencia que se extrae a partir de cada oración. Sigue el ejemplo.

ORACIONES DEL TEXTO	CAUSA	CONSECUENCIA CONCLUSIÓN
Un día, su madre le pidió que llevase una cesta con fruta fresca y agua mineral a la residencia de su abuela. Así que Caperucita Roja cogió su cesta e inició el camino a través del bosque	<i>Su madre le pidió que llevase una cesta a su abuela</i>	<i>Caperucita cogió su cesta e inició el camino a través del bosque</i>
–Es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques–dijo el lobo–, por lo tanto , te acompañaré a casa de tu abuela.		
Sin embargo, el lobo conocía una ruta más rápida y, por eso , llegó a la casa de la abuelita antes que la niña.		
Había olvidado que visualmente eres más limitada que un topo. Entonces , es mejor que me acerque para que puedas ver el nuevo peinado que llevo.		
Caperucita gritó con todas sus fuerzas. Por eso , sus gritos llegaron a oídos de un operario de la industria maderera que pasaba por allí.		
Concluida la discusión, Caperucita, la abuela y el lobo comprobaron que compartían sus ideales. Así que decidieron instaurar una forma alternativa de comunidad basada en la cooperación y el respeto mutuos y, por tanto , vivieron juntos y felices en los bosques para siempre.		

www



12 CREANDO EL NUDO DE LA HISTORIA CON STORYBIRD 2

a) Contesta a las siguientes preguntas sobre la historia que estás creando y copia tu contestación en tu documento de *Google Drive*:

- ¿Qué hace el personaje para intentar solucionar el problema?
- ¿Lo consigue fácilmente?
- ¿Con que otros problemas se encuentra?
- ¿Qué consecuencias tienen las nuevas acciones o situaciones que van ocurriendo?

b) A partir de la información que has escrito en el apartado anterior escribe un pequeño texto de unas 150 palabras.

Recuerda utilizar los conectores *por (lo) tanto, por eso, entonces, así que* para presentar las consecuencias o las conclusiones de la información que vayas escribiendo.



c) Una vez hayas redactada la segunda parte del nudo de tu historia, únelo con la primera parte que escribiste en el apartado 8.

Modifica todo lo que creas conveniente para que el texto tenga sentido y quede unido.

Copia el texto completo que corresponde al nudo de tu historia, de unas 300 palabras como mínimo, en tu documento de *Google Drive*.

13 REVISIÓN Y CORRECCIÓN DEL NUDO

Sigue el mismo funcionamiento y trabaja con los mismos grupos que en el apartado 6. *Revisión y corrección del planteamiento*. Sigue también las mismas instrucciones que te marque tu profesor o profesora.

www



14 BORRADOR FINAL EN GOOGLE DRIVE

Una vez hayas terminado la revisión del planteamiento, copia tu texto en tu documento de *Google Drive*.



15 Y FUERON FELICES... El desenlace

a) ¿Recuerdas alguna anécdota curiosa que hayas vivido en un taxi? ¿A dónde te dirigías? ¿Qué te pasó? ¿Cómo terminó la historia? Coméntalo con tus compañeros.

b) Lee el siguiente texto:

LAS VOCES, LAS CALLES, LOS TAXISTAS

Encogido en un rincón del taxi, intentaba hacer como que no oía la conversación del taxista con un compañero a través de la emisora. Se trataba de un diálogo amoroso, dominado por la pasión de los celos. Mi conductor estaba a punto de echarse a llorar, pero el del otro coche hablaba entre sollozos desde hacía rato. Me dirigía a una clínica de urgencias situada en la zona de Ópera, **porque** acababa de rodar por una escalera y tenía el tobillo izquierdo hecho polvo.

–Te digo que ahora estoy haciendo un servicio –decía mi taxista.

–Me engañas –decía el otro.

–No te engaño, voy hacia Ópera. **Así que** vete hacia allá, tomamos un café y hablamos.

–**Es que** yo sí que estoy haciendo un servicio.

El tráfico era fluido y, enseguida, llegaríamos a Cibeles. El tobillo había dejado de dolerme, pero sentía en torno a él una aureola como de algodón. No me atrevía a bajar la mano para tocar el bulto por miedo a que el chófer interpretara el cambio de postura como un deseo de escuchar mejor. El otro dijo que estaba en Doctor Esquerdo y que se dirigía a Diego de León. Sus destinos se separaban como la carne inflamada de mi hueso. Entre la Puerta de Alcalá y Cibeles escuché unos sollozos. Finalmente, el del otro coche, para demostrar que estaba haciendo un servicio, pidió a la señora que llevaba detrás que dijera unas palabras.

–Hola, soy la señora que se dirige a Diego de León. Es muy doloroso verlos discutir así. Déjenlo, por favor.

–No me engañas: eres tú. **Como** fuiste actor de doblaje antes de trabajar en el taxi, puedes imitar la voz de una mujer – insistió el mío.

La voz de la señora me golpeó en algún registro íntimo y me sedujo. **Por eso**, adelanté el cuerpo **y** hablé en dirección al micrófono.

–Yo soy el usuario que se dirige a Ópera. Lleva usted razón, señora, se están torturando inútilmente.

–¿Adónde va usted? –preguntó ella.

–A Ópera –respondí–, me acabo de torcer el tobillo en una escalera y me han recomendado ir al hospital

–Yo voy al hospital de la Princesa. Soy médico y entro de servicio dentro de un rato. ¿Por qué no viene hacia acá y le miramos ese pie?

Mi taxista me hizo señas para explicarme que estaba siendo engañado, pero yo ya me había enamorado perdidamente de la voz. **Así que** ordené a mi taxista que me llevara a Diego de León. Dimos la vuelta y nos dirigimos hacia la nueva dirección. Durante el trayecto, construí un cuerpo para la voz que acababa de escuchar e imaginé sus dedos deambulando por mi tobillo. El taxista vigilaba mis emociones a través del espejo. Se detuvo en la puerta de urgencias.

–Ahí está –dijo señalando el taxi de delante.

No vi a nadie en la parte de atrás, pero cojeé hasta la ventanilla del conductor **y** pregunté por la doctora. **Entonces**, al otro lado del cristal, un rostro me contempló con lentitud, **y** al abrir su boca emitió el sonido del que me había enamorado. Mientras huía arrastrando el pie izquierdo en dirección a la puerta de entrada del hospital, escuché una carcajada doble a mis espaldas.

(Texto adaptado de Juan José Millás en Gras, Pedro et al. (2008) *Destino Erasmus: Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona*, p.152)

c) Relaciona las siguientes definiciones con las palabras que aparecen subrayadas en el texto. Fíjate en el ejemplo.

1. Risa ruidosa: **carcajada**
2. Caer dando vueltas:
3. Porción de masa dura sobresaliente en la superficie de una cosa:
4. Persona que sabe modificar su voz y darle distintas entonaciones:



5. Doblado, pequeño:
6. Movimiento y sonido que alguien hace cuando llora con mucho sentimiento:
7. Gesto con el que queremos comunicar algo:
8. Posición del cuerpo:

9. Dañar una parte del cuerpo con un movimiento violento:
10. Hacer creer a alguien una cosa que no es verdad:
11. Mover algo sin levantarlo del suelo:
12. Sentirse capaz de hacer algo:
13. Andar con dificultad:

d) Fíjate en los conectores que aparecen en el texto señalados en negrita. ¿Para qué sirve cada uno de ellos? Organízalos en siguiente cuadro:

PARA UNIR IDEAS	PARA PRESENTAR LAS CAUSAS	PARA PRESENTAR LAS CONSECUENCIAS O CONCLUSIONES

e) A partir de los 7 conectores anteriores crear una frase con cada uno de ellos.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

www



16 CREANDO EL FINAL DE LA HISTORIA CON STORYBIRD

a) Una buena historia debe tener un buen final. Piensa un final inesperado y que sorprenda al lector para concluir tu historia. Escribe a modo de *brainstorming* tus ideas y cópialas en tu documento de *Google Drive*.

b) Contesta a las siguientes preguntas sobre la historia que has creado:

- ¿Qué hace el protagonista, finalmente, para solucionar la situación?
- ¿Cómo se siente ahora el personaje?
- ¿Qué cambios se han producido en esta última parte de la historia?
- ¿Cómo fue la vida del protagonista a partir de ese momento?

c) A partir de la información que has escrito en el apartado anterior, escribe un pequeño texto de unas 150 palabras para explicar el desenlace de tu historia.



17 REVISIÓN Y CORRECCIÓN DEL DESENLACE

Sigue el mismo funcionamiento y trabaja con los mismos grupos que en el apartado 6. *Revisión y corrección del planteamiento* y en 11. *Revisión y corrección del nudo*. Sigue también las instrucciones que te marque tu profesor o profesora.

www



18 BORRADOR FINAL EN GOOGLE DRIVE

Una vez hayas terminado la revisión del planteamiento, copia tu texto en tu documento de *Google Drive*.

19 REVISIÓN Y CORRECCIÓN DEL CUENTO

Sigue el mismo funcionamiento y trabaja con los mismos grupos que en el apartado *6.Revisión y corrección del planteamiento*, en *11.Revisión y corrección del nudo* y *14.Revisión y corrección del desenlace*. Ahora tendrás que poner atención a que las tres partes de la narración (planteamiento, nudo y desenlace) tengan sentido y formen un texto unido. Sigue también las instrucciones que te marque tu profesor o profesora.

www



20 LOS ÚLTIMOS PASOS EN *STORYBIRD*

a) Copia el texto revisado en clase y con las tres partes de tu historia en *Google Drive*.

b) Copia tu texto en *Storybird*, dosificando las frases de tu texto para que en todas las páginas se incluya una parte de lo que has escrito.

c) Añade o elimina las páginas que necesites. Puedes cambiar también las imágenes o el orden en que aparecen para que se adecue al texto que has elaborado.

d) Intenta que el texto y las imágenes que pongas en la misma página tenga sentido y coherencia. Es decir, el texto debe tratar sobre algún aspecto de los mostrados en la imagen.

e) Revisa tu documento de *Storybird* todo lo que necesites hasta tener la versión definitiva. Piensa que una vez publiques el cuento todo el mundo podrá leer inmediatamente tu historia.

f) Publica el cuento terminado. Ahora ya puedes compartirlo con tus amigos y familiares para que puedan leer tu historia.





LECTURA Y CONCURSO DE LOS CUENTOS EN CLASE

- a) Es hora de enseñar tu cuento a tus compañeros y compañeras de clase. Durante la clase, cada uno de vosotros leerá su historia en voz alta delante del resto de la clase, utilizando la aplicación *Storybird* para que todos puedan ver las imágenes que has utilizado para acompañar el texto que has creado.
- b) Durante la exposición, deberás completar la siguiente ficha, para puntuar las creaciones de cada uno de tus compañeros, siendo el 10 la mejor puntuación:

TÍTULO										
AUTOR										
PUNTUACIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Originalidad de la historia										
Corrección textual										
Utilización de los conectores										
Diseño										
PUNTOS EN TOTAL										
CONSEJOS PARA MEJORAR LA HISTORIA										

- c) Una vez leídas todas las historias, deberéis hacer el recuento de la puntuación entre todos para saber quién es el ganador o ganadora del concurso de cuentos.





AUTOEVALUACIÓN

a) Ya has llegado al final de la unidad. Contesta verdadero o falso a las siguientes afirmaciones:

	VERDADERO	FALSO
Conozco las principales características de la narración		
He seguido el proceso creativo de forma ordenada para escribir una historia		
He trabajado la comprensión escrita a través de los cuentos breves que se incluyen en la unidad.		
He practicado la expresión escrita creando textos cohesionados		

b) Comprueba tu evolución, respondiendo ahora a estas preguntas. Puedes contestar en tu lengua materna.

- ¿Qué has aprendido con este proyecto?
- ¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que te ha resultado más difícil?
- ¿Qué aspectos gramaticales has practicado y mejorado a lo largo de la unidad?
- ¿Qué aspectos te gustaría seguir trabajando?
- ¿Te ha resultado útil revistar tus producciones escritas con tus compañeros?
- ¿Crees que el número y tipo de actividades es adecuado?
- ¿Te ha ayudado la realización de las actividades en clase para crear tu cuento?
- ¿Te ha resultado difícil realizar el trabajo individual a través de *Google Drive*? ¿Y, en *Storybird*?
- En general, ¿te ha gustado la unidad? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos cambiarías?

c) Escribe tus respuestas al final de tu documento de *Google Drive* para que tu profesor o profesora pueda leer tu opinión.

¡Enhorabuena!

Ya has llegado al final. Si has realizado todas las actividades de forma progresiva, has trabajado en clase y con las herramientas digitales propuestas habrás aprendido a escribir un cuento breve a través de *Storybird*.



SOLUCIONES

1 C) 1.fértil; 2.rodear de honores y cuidados; 3.arrozales; 4.derribar; 5.sabio; 6.proporcionar; 7.espantosa; 8.llana; 9.horizonte; 10.campesinos; 11.devastada, 12.antorcha; 13.maduro; 14.espigas.

D) 1.a; 2.a; 3.c; 4.Furiosos y enfadados; 5. Porque vio que se acercaba una ola enorme; 6. Agradecieron al anciano por haberlos salvado con su acción.

E) Planteamiento: a), d), h); Nudo: b), c), g); Desenlace: e), f), i).

F) Planteamiento: Había una vez...cerrar los canales de riego (Primer párrafo); Nudo: Un día, el arroz.....Todos se volvieron y miraron; Desenlace: En el lugar donde el gran mar...les había salvado del maremoto (Penúltimo y último párrafo)

G) 1.c; 2.e; 4.a; 5.d; 3.b.

3 C) 1.grano de arroz; 2.desanimar; 3.de inmediato; 4.investigador; 5.tener canas; 6.agujero; 7.valía; 8.hazmerreír; 9.rehacer; 10.con todas las letras; 11.en serio, 12.ser capaz.

D) 1.c); 2.a); 3.d); 4.b); 5.f); 6.e).

E) 1.Falso; 2.Verdadero; 3.Falso; 4.Verdadero; 5.Verdadero; 6.Falso.

5 C) 1.espeso; 2.regordeta; 3.lejano; 4.asustado; 5.vencido; 6.lluvioso; 7.temido; 8.frito.

D) 1.b); 2.a); 3.b); 4.a); 5.c).

E) Los conectores señalados sirven para añadir y unir ideas.

F) ¿Cuándo ocurre la historia? Hace muchos años; ¿Dónde vive el protagonista? En un lejano pueblo; Nombre: Pulgarcito; ¿Con quién vive? Con sus padres y sus hermanos; ¿Cuántos hermanos tiene? Seis; ¿Cómo es el protagonista físicamente? Pequeño; El resto de preguntas son de producción libre.

G) 1.y; 2.Además; 3.y; 4.y; 5.sobre todo; 6.además; 7.y; 8.y.

H) Producción libre

9 C) 1.gomina; 2.acera; 3.apestado; 4.tío; 5.llevar más razón que un santo; 6.descalzo; 7.apresuradamente; 8.Nada más salir; 9.planchada; 10.no vale la pena.

D) 1. Salió a la calle sin zapatos porque una vez alguien le dijo que a un hombre sin zapatos no lo quiere nadie, así que quiso comprobar si esta afirmación era verdad; 2.b); 3.Se quedaron mirándole y lo señalaban; 4.b).

E) Son conectores que sirven para introducir las causas.

F) 1. Como no hay nada interesante en el cine, mejor alquilamos una película; 2. Dentro de un mes nos mudamos de casa porque esta se nos ha quedado pequeña; 3. Como Catalina sabe latín, le he pedido que me ayude con la traducción; 4. Los niños no están en casa porque se han ido al parque con su madre; 5. Como el banco estaba cerrado, he tenido que pedirle dinero a mi hermano; 6. No te he llamado por teléfono porque me he quedado sin batería en el móvil; 7. Como ya teníamos las entradas para el concierto, no tuvimos que hacer cola; 8. Hemos puesto un ejemplo más porque necesitábamos ocho.

G) 1. Alquilamos una película porque no había nada interesante en el cine; 2. Como esta casa se nos ha quedado pequeña, dentro de un mes nos mudamos; 3. Le he pedido a Catalina que me ayude con la traducción porque sabe latín; 4. Como los niños se han ido al parque con su madre, no están en casa porque; 5. He tenido que pedirle dinero a mi hermano porque el banco estaba cerrado; 6. Como me he quedado sin batería en el móvil, no te he llamado por teléfono; 7. No tuvimos que hacer cola porque ya teníamos las entradas para el concierto; 8. Como necesitábamos ocho, hemos puesto un ejemplo más.

H) Las oraciones que usan el conector *como* inciden en la causa, mientras que las que usan *porque* se pone el énfasis en la causa porque es la información que aparece al inicio de la oración.

I) 1. Además; 2. y; 3. y; 4. y; 5. porque.; 6. Además; 7. porque; 8. sobre todo; 9. y; 10. sobre todo.

J) Marisa era una mujer casada y con dos hijos adolescentes de 14 y 16 años. Además, trabajaba en una boutique y su trabajo terminaba a las ocho de la tarde. Su marido era funcionario y terminaba de trabajar a las 3 de la tarde. Él se encargaba de la casa, la comida, y, en general, del cuidado de los hijos. La pareja se quería mucho porque se conocían desde hacía 30 años. Además, estaban muy enamorados. Sin embargo, a veces discutían porque tenían opiniones diferentes sobre cómo debía ser la educación de sus hijos. Marisa pensaba que los niños necesitaban directrices claras para saber lo que debían hacer en cada momento, sobre todo, durante la convivencia en casa. Por su parte, su marido era muy permisivo y defendía que los niños necesitaban libertad para madurar, sobre todo, en los últimos años de la adolescencia. Como el matrimonio quería arreglar la situación, un día decidió ir a un programa de televisión donde daban consejos a los padres para tratar con adolescentes.

K) Producción libre.

L) 1. Pues porque María no me invitó; 2. Es que no había huevos; 3. Sí, porque, si no, se va a enfriar el pescado; 4. No, porque no hay mucho que hacer en la oficina; 5. Es que no tengo cepillo; 6. Es que no tenemos a nadie con quien dejar al niño; 7. Es que no tenemos a nadie con quien dejar al niño; 8. Porque ya estamos en junio y los días son más largos.

M) Los conectores señalados sirven para introducir las causas, las excusas o explicaciones a las preguntas que las preceden.

11) c) 1.Observación; 2.Residencia; 3.Suavemente; 4.Bruscamente; 5.Instaurar; 6.Saludable tentempié; 7.Una persona de corta edad; 8.Ruta; 9.Devoró; 10.Simultáneamente; 11.Arrebató; 12.A su modo; 13.Un operario de la industria maderera; 14.Intervenir; 15.Visualmente eres más limitada que un topo.

D) Los conectores señalados sirven para introducir las consecuencias de los actos que se han presentado antes.

E)

ORACIONES DEL TEXTO	CAUSA	CONSECUENCIA CONCLUSIÓN
1.	Es peligroso para una niña pequeña recorrer sola estos bosques	Te acompañaré a casa de tu abuela.
2.	El lobo conocía una ruta más rápida	Llegó a la casa de la abuelita antes que la niña.
3.	Había olvidado que visualmente eres más limitada que un topo	Me acercaré para que puedas ver el nuevo peinado que llevo.
4.	Caperucita gritó con todas sus fuerzas.	Sus gritos llegaron a oídos de un operario de la industria maderera que pasaba por allí.
5.	Caperucita, la abuela y el lobo comprobaron que compartían sus ideales.	Decidieron instaurar una forma alternativa de basada en la cooperación y el respeto
	Instauraron una forma alternativa de basada en la cooperación y el respeto.	Vivieron juntos y felices en los bosques para siempre.

15) c) 1.Carcajada; 2.Rodar; 3.Bulto; 4.Actor de doblaje; 5.Encogido; 6.Sollozo; 7.Señas; 8.Postura; 9.Torcer; 10.Engañar; 11.Arrastrar; 12.Atrever; 13.Cojear

D) Para unir ideas: *y*; Para presentar las causas: *porque, es que, como*; Para presentar las consecuencias o conclusiones: *así que, por eso, entonces*.

E) Producción libre.

F) Producción libre.

5. CONCLUSIONES

Los conectores son uno de los mecanismos de los que se apoya la lengua para ofrecer unidad y cohesión a la cadena textual de una determinada producción, oral o escrita. Estas piezas cohesivas funcionan como engarces que conectan las ideas presentadas a lo largo del texto y permiten otorgar un sentido específico al mensaje que se presente, permitiendo destacar ciertos elementos del enunciado en el que se insertan. Como se ha explicado a lo largo del trabajo, los conectores que se inscriben en una misma tipología no son sinónimos y cada uno de ellos presenta unas características específicas que los hacen únicos. Por tanto, deberemos tener en cuenta dichas especificaciones a la hora de presentar estas piezas cohesivas en una clase de español como lengua extranjera (ELE).

Según Montolío (2007) podemos dividir los conectores en dos grupos: los integrados y los parentéticos. El dominio de los integrados se adquiere a través del contexto natural de la lengua y de forma inconsciente por los hablantes nativos, mientras que los conectores parentéticos son más propios de la lengua escrita y tienen una mayor flexibilidad de posición dentro de la frase. Esta clasificación, que no se encuentra en ninguno de los manuales de ELE analizados en el primer apartado del presente trabajo, puede ayudarnos a la hora de presentar los conectores de un determinado grupo en clase de español. La diferencia entre los conectores *y* y *además* puede ser poco apreciable para un estudiante de ELE, si tan sólo atendemos a su función como conector aditivo. Sin embargo, si remarcamos aquellas características que los diferencian, puesto que el primero es integrado y el segundo parentético, el estudiante podrá tener una idea más concreta de cuándo debe usar uno y en qué ocasiones el otro.

Siguiendo con la clasificación anteriormente explicada, debemos ser conscientes que ambos grupos no son adquiridos al mismo tiempo por los hablantes nativos. A través del contacto con la lengua en su contexto natural, podemos adquirir los conectores integrados, puesto que aunque también en el discurso oral podemos encontrar conectores parentéticos, son los integrados los que se encuentran más presentes en este tipo de discurso. Para los aprendices de español, la adquisición de estas piezas representará mayor dificultad si no se encuentran en un contexto de

inmersión, por lo que deberemos incidir en su tratamiento desde los niveles iniciales. Por su parte, los conectores parentéticos deberán ser presentados en el aula cuando se quiera incidir en la expresión escrita, puesto que son los propios de esta forma de discurso, y se adquieren en un contexto formal incluso por los propios nativos.

Tanto en inglés como en español, la lengua se apoya de elementos cohesivos para presentar una producción, oral o escrita. Cada lengua posee unos determinados conectores parentéticos e integrados que funcionan como elementos de enlace entre las frases y que presentan la relación que existe entre ambas. A pesar de que algunos nexos en español tengan una traducción directa en inglés (como por ejemplo *y*, *and* en inglés), en otros, no nos sirve la misma receta, como ocurre con *por eso* que puede traducirse por *therefore* o *for that reason*, según el contexto. Esto demuestra que la traducción literal no funciona en todos los casos. Además, a menudo el diccionario nos ofrecerá varios conectores en inglés para traducir una de estas piezas en español. En otros casos, el aprendiz se encontrará con elementos de conexión sin una correspondiente traducción a su lengua materna como es el caso de *es que*, conector muy frecuente en español en la lengua hablada, que sirve para presentar las excusas o disculpas.

Ante dicha panorámica, es asumible afirmar que la adquisición de los elementos cohesivos es un aspecto difícil de interiorizar para los estudiantes de español. Como profesores de ELE debemos ser conscientes y reflexionar sobre el uso que hacemos inconsciente de la lengua para poder ayudar a nuestros alumnos en este camino. Dominamos el uso de los conectores porque hemos estado en contacto con la lengua desde que hemos nacido y hacemos las relaciones entre las partes del enunciado que unen de forma instantánea sin preguntarnos el por qué. Sin embargo, a un aprendiz de lenguas extranjeras, que mira la L2 desde la gramática con el filtro de su L1, le resultará curiosa la relación que establecemos entre un determinado tipo de oraciones a partir de un conector. Si el aprendiz no encuentra de forma rápida y fácil una analogía en su lengua materna pedirá al docente una explicación. Sin una reflexión previa sobre el uso que como nativos hacemos de determinadas piezas será difícil responder ante tales cuestiones dentro del aula.

La lengua está en constante cambio y evolución. Como docentes de ELE no tenemos una varita mágica con la que podamos transferir de forma automática nuestros conocimientos de la lengua como nativos a nuestros estudiantes. Por eso, también es conveniente conocer de una manera más analítica y reflexiva los elementos a tratar en la clase de español, tal y como se ha presentado en este trabajo. Solo así, podremos hablar con propiedad y encontrar la explicación adecuada para solucionar las dudas que surjan en clase.

El objetivo de la unidad diseñada no es que el estudiante llegue a dominar todos los matices de significado que presentan los conectores trabajados y que como hablantes nativos dominamos a la perfección. Sin embargo, sí que es importante ofrecer reglas generales y presentar dichos elementos de conexión insertados en su contexto para que el aprendiz de español pueda hacer una aproximación al funcionamiento de estos elementos. Es decir, deberemos aplicar la aproximación analítica y descriptiva que hayamos hecho al material didáctico que presentemos en clase de forma clara, concisa y de manera que los estudiantes, en función de su nivel, puedan entender.

Asimismo, no podemos exigir al estudiante que domine a la perfección el uso de los conectores tratados a partir de una unidad concreta donde se incluyen actividades para trabajar la conexión. El objetivo debe centrarse en hacer que el alumno tome consciencia de la importancia de dichos elementos que ayudan a construir el discurso y que conozca algunos de los contextos donde se pueden utilizar. La adquisición de estos elementos conectivos se producirá en un estadio superior y a partir de la práctica continuada. De la misma manera que ocurre otros elementos lingüísticos, léxicos o pragmáticos, en el aprendizaje de una lengua de nada sirven las actividades realizadas en una determinada unidad si no hay una progresión y continuidad.

Por otra parte, es interesante que el profesor de ELE tome consciencia de cómo se presenta un tipo de piezas lingüísticas en los manuales de español. A partir del análisis del tratamiento de los manuales de ELE del presente trabajo, se ha comprobado la gran diversidad de perspectivas y enfoques sobre el tratamiento que este tipo de materiales hace de la cohesión textual. En muchos de ellos, los conectores

se suelen presentar de forma aislada, sin una progresión y con nomenclaturas muy diversas, lo que más que aclarar dudas puede confundir al estudiante. Es posible que el aprendiz estudie a lo largo de su vida con manuales de diferentes editoriales. Debido a la falta de homogeneidad en el tratamiento de los conectores por parte de los manuales de ELE, el estudiante podrá confundirse y le resultará más difícil utilizarlos correctamente en sus producciones. Por tanto, si queremos que nuestros alumnos aprendan el funcionamiento de los elementos de enlace deberemos darle instrumentos para que lo consiga, facilitándole en la medida de lo posible esta tarea. La simple directriz dirigida a los alumnos de “utiliza conectores para construir un texto cohesionado” a partir de una lista de dichos elementos cohesivos parece que es insuficiente, puesto que el estudiante tenderá a utilizarlos estas piezas de conexión de forma aleatoria, por no saber cuándo y dónde debe colocar cada una de ellas.

En la unidad didáctica presentada en el presente trabajo se han incluido un total de diez elementos de conexión: tres aditivos (*y, además, sobre todo*), tres causales (*como, porque, es que*) y cuatro consecutivos (*por (lo) tanto, por eso, así que, entonces*). Entre ellos, encontramos los conectores integrados *y, como, porque, es que, así que* y los conectores parentéticos *además, sobre todo, por (lo) tanto, por eso, entonces*. La equivalencia numérica entre unos y otros se explica por el género textual que se ha escogido para presentar los elementos cohesivos. El cuento es un género que permite la combinación del discurso oral con el escrito, puesto que en la mayoría de ellos se incluyen diálogos de los personajes que hacen avanzar la historia. Esta característica, que no se encuentra, por ejemplo, en un texto expositivo, permite combinar el tratamiento de los dos tipos de conectores, de manera que el estudiante conozca los mecanismos de cohesión que se suelen utilizar en este tipo de textos. Por tanto, el trabajo de la cohesión textual en el aula de ELE será más productivo si se trabaja a partir de un determinado tipo de género, superando así la limitación de introducir estas piezas discursivas en función exclusivamente de su tipología, como habitualmente en los manuales de español como L2.

La dosificación de los conectores en el aula de ELE también facilita al estudiante adquirir más rápidamente estos conocimientos. La unidad didáctica presenta de forma dosificada y en apartados diferentes los conectores aditivos en primer lugar (*y,*

además, sobretudo), los conectores causales (*como, porque, es que*) y los conectores consecutivos (*por (lo) tanto, por eso, así que, entonces*). Además, a lo largo de la unidad a presentación de dichos elementos cohesivos es progresiva e indirecta, puesto que las secciones donde se trabajan estas piezas de enlace se encabezan con un texto donde se trabaja el léxico y la comprensión oral. Cabe destacar que dichos elementos están señalados en negrita en el texto, para que el estudiante visualmente tome consciencia desde el primer momento de estos elementos de enlace y pueda comprobar posteriormente, con la ayuda del profesor, cómo forman la estructura cohesiva del texto. Una vez trabajado el contexto, el docente deberá incidir en la funcionalidad de los conectores. En esta segunda etapa, tal y como se propone en la unidad diseñada, sería interesante hacer reflexionar al alumno sobre el funcionamiento de los elementos de enlace que se haya señalado en el texto, ya que si el estudiante llega por sí mismo a deducir su utilización, lo recordará más fácilmente. Por tanto, el *input* y el posterior análisis son esenciales para presentar los conectores en el aula de ELE.

La creatividad, la motivación y el uso de las nuevas tecnologías también contribuyen a que una determinada actividad realizada dentro del aula se convierta en significativa para los estudiantes. A través de la unidad didáctica presentada se ha intentado aprovechar las opciones que ofrecen la red social *Storybird* para que el alumno practique y mejore su competencia escrita en la lengua meta, fomentando a la vez la motivación y la creatividad de los estudiantes a partir de las directrices presentadas en las actividades. El uso de herramientas digitales dentro del contexto de la enseñanza de lenguas acerca la expresión escrita al estudiante. La lengua escrita, como instrumento de comunicación, ya no se encuentra sólo en los libros o en los periódicos. Internet es una fuente inagotable donde el estudiante puede leer, escuchar y hablar la lengua meta. Por eso, como docentes de ELE es conveniente que nos adaptemos a este contexto y aprovechemos las nuevas oportunidades que nos ofrece la red, con el objetivo último de mejorar las competencias en la lengua meta de nuestros aprendices.

Una vez completado el trabajo, soy consciente de que el material didáctico presentado puede ser mejorable a partir de su puesta en práctica en el aula, pues en función del grupo concreto de estudiantes, la motivación, la edad, los objetivos de los alumnos o los recursos materiales y temporales de los que se disponga, entre otras circunstancias, influirán en el fracaso o éxito de cada una de las actividades.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1. Manuales y gramáticas de español como lengua extranjera (ELE)

Castro, Francisca y Rodero, Ignacio (2014) *Nuevo español en marcha: libro del alumno 4*. Madrid: SGEL.

Castro, Francisca y Díaz, Pilar (2006) *Aprende gramática y vocabulario 3*. Madrid: SGEL.

Gras, Pedro et al. (2008) *Destino Erasmus 2: Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona. [B1-B2]*. Barcelona: Universitat de Barcelona; Madrid: SGEL.

Kattán-Ibarra, Juan y Howkins, Angela (2014) *Spanish grammar in context*. London: Routledge. 3ª edición.

Moreno, Concha; Moreno, Victor; y Zurita, Piedad (2012) *Nuevo Avance 2 [A2]*. Madrid: SGEL.

Moreno, Concha; Moreno, Victor; y Zurita, Piedad (2012) *Nuevo Avance 4 [B1.2]*. Madrid: SGEL. 2ª edición.

Muñoz, Pilar y Thacker, Mike (2006) *A Spanish Learning Grammar*. London: Hodder Education. 2ª edición.

6.2. Marcadores del discurso y conectores

Domínguez, Mª Noemí (2007) *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros.

Martí, Manuel (2008) *Los marcadores en español L/ E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid: Arco Libros.

Moliner, María (1987) *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Montolío, Estrella (coord.) (2001) *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel. v. II.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009) "Conectores discursivos adverbiales (I). Características fundamentales. Clases sintácticas" y "Conectores discursivos adverbiales (II). Clases semánticas" en *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa. p. 2355-2360 y p. 2361-2369.

Suñer, Avel·lina (curso 2014-2015) Apuntes de la asignatura *Español como segunda lengua: pragmática y análisis del discurso* del Máster de enseñanza de español y catalán como lenguas extranjeras. Universitat de Girona.

6.2.1. Recursos en línea sobre marcadores del discurso y conectores

Briz, Antonio; Pons, Salvador y Portolés, José (coords.) (2008) *Diccionario de partículas discursivas del español*. <www.dpde.es> [Fecha de consulta: 18 mayo de 2015]

Corral, Cristina (2011) *Los conectores discursivos de la lengua escrita en clase de español como lengua extranjera: una propuesta de trabajo* Tesis doctoral. León: Universidad de León. <<https://buleria.unileon.es/handle/10612/818>> [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2015]

Llamas, Carmen (2003) “La enseñanza de los marcadores del discurso en la clase de ELE: explotación de los textos periodísticos de opinión” en *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos. <<http://goo.gl/d5H7tu>> [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2015]

Mazzaro, Daniel (2007) “La enseñanza de los conectores en contextos de clase de español como lengua” en *Actas del IV Simposio Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera José Carlos Lisboa*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes. <<https://goo.gl/OpBDP5>> [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2015]

Nogueira, Antonio M. (2011) “La enseñanza de los marcadores del discurso del español en relación con los géneros y secuencias textuales” en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Nº9. <<http://goo.gl/fUKyWS>> [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2015]

6.3. Expresión escrita y narrativa

Cassany, Daniel (2005) *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros

6.3.1 Recursos en línea sobre la expresión escrita en ELE

Campos, Mar; Núñez, Gabriel; y Martos, Eloy (coord.) (2010) *¿Por qué narrar?: cuentos contados y cuentos por contar*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla–La Mancha. Colección *Estudios (Universidad de Castilla–La Mancha)*.

Llopis, Reyes (2007) “Escribir sin pensar, ¡ni pensarlo! Organizar la expresión escrita” en *Revista Foro de Profesores de E/LE*. p. 133 – 142 <<http://goo.gl/AXQQZh>> [Fecha de consulta: 19 de mayo de 2015]

6.4. Recursos para crear la unidad didáctica

6.4.1. Manuales para crear la unidad didáctica

Alonso, Rosario et al. (2013) *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión. Edición revisada y ampliada [Niveles A1-B1]

Borobio, Virgilio y Palencia, Ramón (2002) *Curso de español para extranjeros: Nuevo LE Intermedio. Libro del alumno*. Madrid: Ediciones SM.

Castro, Francisca y Díaz, Pilar (2006) *Aprende gramática y vocabulario 3*. Madrid: SGEL.

Gómez, Silvia C. (2003) *El punto en cuestión*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Gras, Pedro et al. (2008) *Destino Erasmus: Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona*. Barcelona: Universitat de Barcelona; Madrid: SGEL.

Jimeno, Pedro (2009) *Taller de expresión escrita*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

6.4.2. Otros recursos en línea para crear la unidad didáctica

Espinoza–Vera, Marcia (2008) “La escritura creativa en la clase de E/LE” en Barrientos, Agustín et al. (ed.) *XIX Congreso Internacional de la ASELE. El profesor de español LE/L2*. Cáceres: Instituto Cervantes. <<http://goo.gl/P4ew8P>> [Fecha de consulta 19 de mayo de 2015]

Conselleria de Educació. *Documento Puente* del área de *Lengua castellana y literatura*. Valencia: Generalitat Valenciana. <<http://goo.gl/VNqy48>> [Fecha de consulta: 18 de junio de 2015]

6.5. Otros recursos en línea

Consejo de Europa (2002) *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya [traducción del Instituto Cervantes] <<http://goo.gl/3fvBAV>>

Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Madrid: Biblioteca nueva. 3 vols. <<http://goo.gl/Z2QW21>>

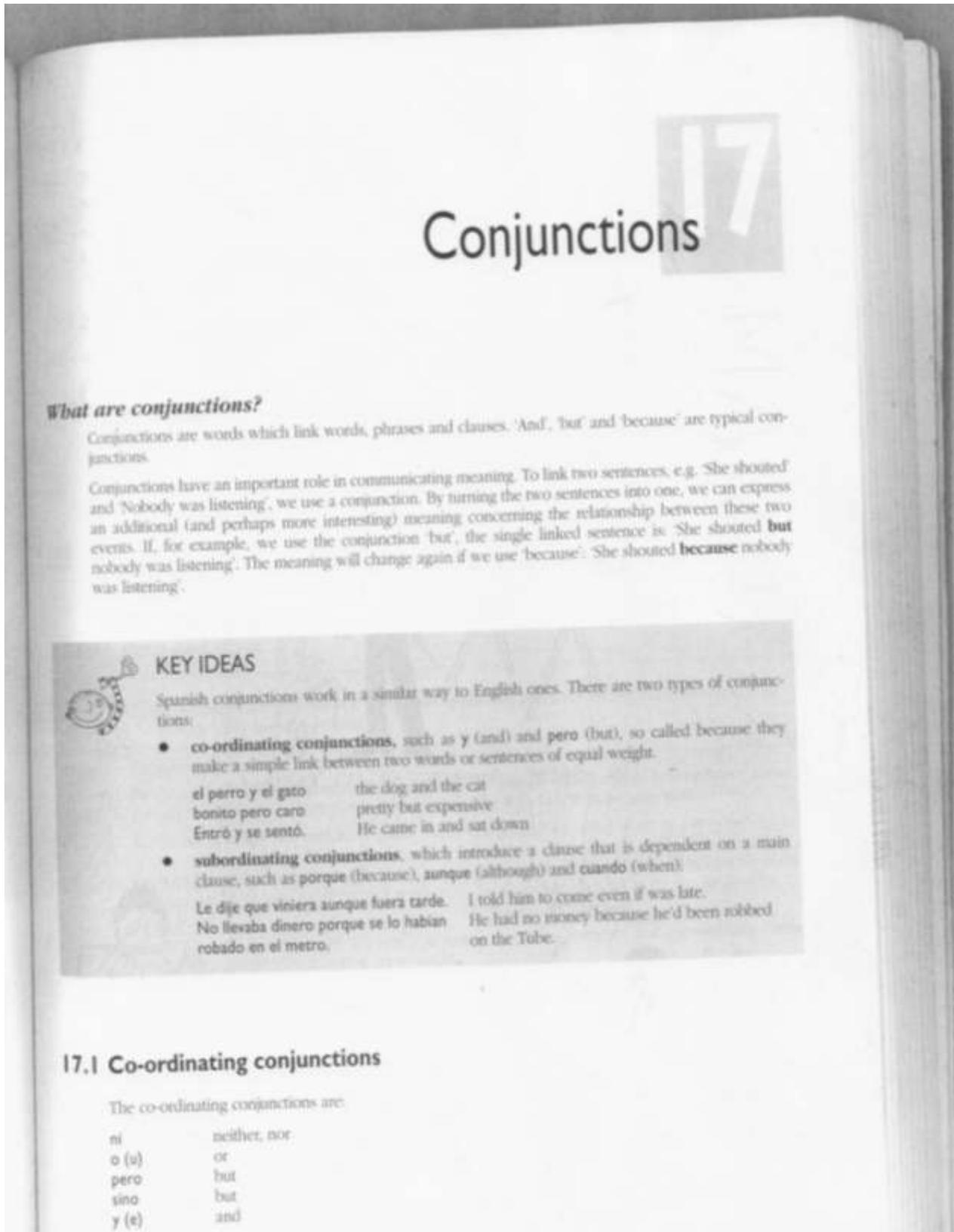
Real Academia Española (2008) *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* <<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>>

Real Academia Española (2012) *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>

7. ANEXOS

7.1. MANUALES DE ELE ANALIZADOS

7.1.1. A Spanish learning grammar



17.1.1 ni

- 1 When *ni* follows the verb, a negative word, such as *no* or *nunca*, must precede the verb:
 No sé de dónde es ni adónde va. I don't know where she's from nor where she's going.
- 2 *ni ... ni* means 'neither ... nor':
 Ni él ni yo tenemos una guía de la ciudad. Neither he nor I have a town guide.
 No como ni carne ni pescado. I eat neither meat nor fish.

17.1.2 o

- 1 *o* is the equivalent of 'or':
 Va a Bilbao el viernes o el sábado. She's going to Bilbao on Friday or Saturday.
- 2 *o* changes to *u* before a following *o* or *ho*:
 siete u ocho restaurants u hoteles six or seven restaurants or hotels
- 3 Note that when *o* is between two numbers it normally carries an accent in order to distinguish it from the number 0:
 Le quedan sólo 3 ó 4 entradas. He has only 3 or 4 tickets left.
- 4 *o ... o* means 'either ... or':
 ¡O se va él o me marcho yo! Either he goes or I do!
 Podemos o ir a la playa o descansar en casa. We can either go to the beach or rest at home.

17.1.3 pero and sino:



There are two words for 'but' in Spanish, **pero** and **sino**. The use of these two words frequently gives rise to confusion.

- **Pero** is used to restrict the meaning of the word or phrase which comes before it, but not to exclude or contradict it. **Pero** may be preceded by a positive or a negative statement.
 El dice que es amigo tuyo pero no lo creo. He says he's a friend of yours, but I don't believe it.
 Laura no había llegado, pero me daba igual. Laura had not arrived but it did not matter to me.
 No sabe qué hacer, pero su hermano le ayudará a decidir. He doesn't know what to do, but his brother will help him to decide.
- **Sino** is normally used when the two words or statements that are linked by 'but' are **mutually exclusive**. **Sino** is preceded by a verb in the negative:
 No fue él quien lo hizo sino ella. It was not him that did it but her.
 Su casa no era grande y hermosa sino pequeña y fea. His house was not big and beautiful but small and ugly.

17.1.4 y



y changes to *e* before *i* and *hi*:

Es joven e inteligente. She's young and intelligent.
 verano e invierno summer and winter
 padres e hijos parents and children

17.2.6 que

- 1 **que**, meaning 'that' or 'than' (in comparatives), is one of the most common conjunctions in Spanish:
 Dicen **que** el pueblo vasco es muy antiguo. They say that the Basque people is an ancient one.
 Sevilla es más grande **que** Granada. Seville is bigger than Granada.
- 2 **que** can also mean 'because':
 Hoy no salimos, **que** nieva. We shan't go out today, because it's snowing.

17.2.7 si

For a full account of the use of **si** (see Part I, 13.11; Part II, 11.11).

EXERCISES

1 Fill the gaps with one of the following conjunctions: **y**, **e**, **o** or **u**:

- a No sabemos qué hacer **si** alquilar un local _____ organizar la fiesta en casa.
 b Cuando se vieron, Delgado _____ Induráin se dieron la mano efusivamente.
 c El menú del día incluye pan _____ vino de la casa.
 d ¿Qué prefieres, helado _____ horchata?
 e Veremos la película hoy _____ mañana.
 f Es una anciana seria _____ respetuosa.
 g _____ vienes _____ me voy sola.
 h _____ entonces nos contaron la historia los dos, padre _____ hijo.
 i El técnico llegó _____ instaló el ordenador en un momento.
 j ¿Prefieres las rosas _____ los claveles?
 k Había siete _____ ocho personas esperando.
 l Mariana, ese vestido es cursi _____ infantil.
 m Se pelean como el perro _____ el gato.
 n Me da igual una _____ otra.

2 Fill the gaps in the following sentences with either **cuando**, **cuándo** or **mientras**. In some cases more than one conjunction can be used:

- a Siempre canta _____ se ducha.
 b Estaba limpiando la cocina _____ lo oí por la radio.
 c Dime _____ vas a llegar para tenerlo todo listo.
 d ¿Se puede saber _____ terminarás de hacer ruido?
 e No hay que molestarle _____ está en el laboratorio.
 f Estaba pensando en otra cosa _____ le escuchaba.
 g _____ esté contento, no me preocupo.
 h _____ tanto estoy entretenida pintando la casa.
 i Dime, ¿ _____ terminaste la carrera?
 j Aprenderé a conducir _____ tenga 18 años.
 k Podemos jugar una partida de ajedrez _____ acaban la comida.
 l _____ sea mayor seré catedrática.
 m Queremos que lo pase bien _____ sea joven.

3 Complete the sentences using either **por qué** or **porque**:

- a Ignacio me irrita _____ siempre llega tarde.
 b No entiendo _____ se comporta así.
 c ¿ _____ no vienes en tren?

- d Es difícil explicar _____ pasan las cosas.
e Las tiendas están cerradas _____ hoy es domingo.
f Rafa, ¿ _____ no has venido con nosotros?
g ¿ _____ no se habrá sentado conmigo hoy?
h La clase se ha suspendido _____ el profesor está enfermo.
i El pescado es caro _____ cada día hay menos en el mar.
j Nos gustaría saber _____ han cambiado los horarios.
k Tengo que hablar con Vd _____ hay un error en el informe.
l ¿ _____ serán tan malos los programas de televisión?
m Nos hemos comprado un ordenador nuevo _____ queremos tener correo electrónico en casa.

7.1.2. Spanish grammar in context

29

Conjunctions

Text

The Spanish writer Ana María Matute remembers her first days at school. Read the text and, as you do so, note the use of the words in bold, which are known as **conjunctions**.

Lo que aprendí en la escuela

"Las niñas del colegio eran unas brujas asquerosas."

Hasta la primera comunión fui al colegio de monjas San Josep Cluny.

5 Entonces tenía cinco años; recuerdo **que** la monja se quedó estupefacta **porque** yo ya sabía el alfabeto. Me pusieron una medalla de aluminio con un lacito amarillo. ¡Fue la primera y

10 última condecoración que me dieron! Yo sabía leer y enlazar palabras, era muy tranquila, **pero** hacía preguntas

improcedentes; en realidad, era incómoda, **pero** no revoltosa. Siempre

15 última de la clase, no me interesaba estudiar y aquellas señoras me parecían unas estúpidas inmensas; cuando un niño se da cuenta de **que**

20 una persona mayor es idiota... ¡No hay manera, no les crees! No creía nada de lo que me decían aquellas imbéciles.

Además, no tenía amigos, era tartamuda. ¡Me lo pasé muy mal!

25 Las niñas del colegio eran unas brujas asquerosas. **No obstante** había aspectos en el colegio que sí me gustaban y en los cuales despuntaba. Por ejemplo: la geografía o la

30 gramática. Odiaba las matemáticas, **pero** es algo que ahora lamento mucho **porque** sé que si me hubieran enseñado bien la aritmética – **porque**

entonces no eran matemáticas, **sino** aritmética – a mí me hubiesen encantado. Me acuerdo **que** yo era

35 muy chiquitina, y todavía llevábamos pizarras en las que hacíamos las cuentas. Recuerdo **que** con las

40 lágrimas borraba la pizarrita. ¡Ni me lo explicaban bien, **ni** podía resolverlas!

Revista *El País Semanal*, España

Conjunctions

Conjunctions are words such as *y* *and*, *pero* *but*, *porque* *because*, whose function is to link words, groups of words or whole ideas. There are two main types of conjunctions: *coordinating* and *subordinating* conjunctions.

1 COORDINATING CONJUNCTIONS

Their function is to link words, phrases or clauses of a similar kind. In this group we find *o* (*u* before *o-* and *ho-*) *or*, *y* (*e* before *i-* and *hi-*) *and*, *ni* *neither, nor*, *pero* and *sino* *but*.

a Coordinating conjunctions in the text

... la geografía *o* la gramática ... (l. 29–30) ... *geography or grammar* ...
 ¡Fue la primera y última condecoración ...! (l. 9–10) *It was the first and last medal ...!*
 ¡Ni me lo explicaban bien, ni podía resolverlas! (l. 40–42) *They neither explained it well, nor could I solve them!*
 ... era muy tranquila, *pero* hacía preguntas improcedentes ... (l. 11–13) ... *I was very quiet, but I used to ask improper questions* ...
 ... entonces no eran matemáticas, *sino* aritmética ... (l. 34–35) ... *it wasn't called mathematics then, but arithmetic* ...

b Using *pero* and *sino*

Note that *pero* and *sino* both translate *but*, but their uses are different. *Sino* is used in a construction with two contrasting elements which are mutually exclusive, the first one negative, the second one positive. The English word *but* translates *sino* in the constructions *not ... but*, and *not only ... but also*. Most other uses of *but* in English correspond to *pero* (see also Chapter 27).

No esta semana *sino* la que viene. *Not this week but the next one.*
 No uno *sino* dos. *Not one but two.*
 No solo aquí *sino también* en España. *Not only here but also in Spain.*

2 SUBORDINATING CONJUNCTIONS

These introduce a subordinate clause, that is, a group of words containing a subject and a verb which is part of a sentence and is dependent on the main clause.

a Subordinating conjunctions in the text

In the text we find: *que*, the most common subordinating conjunction, which, unlike *that* in English, cannot normally be omitted; *porque*, also common, and used in the expression of cause; and *no obstante*, a much less frequent one expressing concession and usually found in formal registers. Note how they have been used:

... recuerdo *que* la monja se quedó estupefacta ... (l. 5–6) ... *I remember that the nun was astonished* ...

Me acuerdo **que** yo era muy chiquitina ... (l. 36-37) *I remember that I was very little...*

... un niño se da cuenta de **que** una persona mayor es idiota ... (l. 18-19) ... *a child realises that an adult is an idiot...*

... se quedó estupefacta **porque** yo ya sabía el alfabeto. (l. 6-7) ... *she was astonished because I already knew the alphabet.*

... es algo que ahora lamento mucho **porque** sé que ... (l. 31-32) ... *it is something I now regret very much because I know that...*

No obstante había aspectos en el colegio que sí me gustaban ... (l. 26-28) *Nevertheless, there were things at school which I did like...*

b Que in subordinate clauses with a verb in the subjunctive

Que is also the common conjunction in subordinate clauses containing a subjunctive verb (see Chapters 14-16).

Le pedí a Carlos **que** me ayudara. *I asked Carlos to help me.*

Espero **que** lleguen pronto. *I hope they arrive soon.*

For other uses of **que** see **Comparison**, Chapter 22, and **Relative pronouns**, Chapter 26.

c Other common subordinating conjunctions

Here is a list of common subordinating conjunctions, grouped according to usage.

Cause

como *as, since*, **pues** *because, since, for*, **puesto que**, **ya que** *because, since*

Como vive cerca, nos vemos a menudo. *Since he/she lives nearby, we see each other often.*

No salieron, **pues** no tenían dinero. *They didn't go out, because they didn't have any money.*

No la invité, **ya que** no somos amigos. *I didn't invite her since we are not friends.*

Time

antes/después (de) que *before/after*, **cuando** *when*, **hasta que** *until*, **mientras (que)** *while*

Me iré **antes de que** oscurezca. *I'll go before it gets dark.*

Se lo diré **cuando** la vea. *I'll tell her when I see her.*

Nos quedaremos **hasta que** vuelvan. *We'll stay until they come back.*

Condition

A menos que, **a no ser que** *unless*, **con tal de que**, **siempre que** *provided that*, **(en el) caso de que** *in case*

A menos que me pida disculpas no le volveré a hablar. *Unless he apologizes I won't speak to him again.*

Se lo prestaré **con tal de que** lo cuide. *I'll lend it to you provided that you look after it.*

Purpose

para que, *in order that, so that*, **de manera/modo/forma que** *so that*, **a fin de que** *so that*

Invitó a su novio **para que** le conociéramos. *She invited her boyfriend so that we could meet him.*

Iremos en taxi **de manera que** lleguemos más rápido. *We'll go in a taxi so that we'll get there quicker.*

Concession

aunque *although*, **a pesar de que** *although*, **sin embargo** *however, nevertheless*

Aunque no habla muy bien español se hace entender. *Although he/she doesn't speak Spanish very well he/she makes him/herself understood.*

A pesar de que él no la quiere, la trata bien. *Although he doesn't love her, he treats her well.*

Consequence

de manera/modo que *so, so that*

No estaban en casa, **de manera que** no pudimos hablar con ellos. *They weren't at home, so we couldn't speak to them.*

Entré sigilosamente, **de modo que** nadie me oyó. *I went in quietly, so that nobody heard me.*

A number of these conjunctions, among them those expressing purpose and condition, require the subjunctive. For more information on this, see Chapters 14 and 15.

Other points to note in the text

- Imperfect and preterite tenses: *fui* (l. 3), *tenía* (l. 5), *se quedó* (l. 6), *sabía* (l. 7), *pusieron* (l. 8), etc. (see Chapters 2 and 3)
- Adverbs: *entonces* (l. 5), *ya* (l. 7), *siempre* (l. 14), *ahora* (l. 31), *bien* (l. 33), *todavía* (l. 37), etc. (see Chapter 21)
- Pluperfect subjunctive: *si me hubieran enseñado* (l. 32–33), *me hubiesen encantado* (l. 35–36) (see Chapter 16)

EXERCISES

- 1 Insert a coordinating conjunction into the appropriate places in these sentences.
 - a Jorge Javier han montado su propia compañía.
 - b ¿Cuál quieres: el negro el azul?
 - c Los Reyes Católicos se llamaban Fernando Isabel.
 - d Yo quería que vinieran Cecilia Ignacio no pudieron.
 - e No vi a Paco a Alejandro.
 - f Llamé siete ocho veces no había contestación.
 - g Exportan sus productos a Alemania Italia.
 - h No sólo vinieron españoles sudamericanos también.

- i No creo que vengan que vayan.
- j Hizo frío salimos de paseo fuimos al parque.
- k Lo oímos no lo vimos.
- l Daniel Ignacio corrieron mucho bien el uno el otro ganó un premio.

2 Link an element in Column A with one in Column B to form a sentence.

- | A | B |
|--------------------------------|--|
| a Como es tu cumpleaños | 1 podemos divertirnos. |
| b La maestra la castigó | 2 pues hace frío. |
| c Adoptemos el otro plan | 3 no le he dado la noticia. |
| d Estudiaba contabilidad | 4 pues hay trabajo para todos. |
| e Puesto que no hay otra | 5 puesto que le encantaban los números. |
| f Como no me escribe | 6 porque no está dispuesto a trabajar. |
| g Ya que se ha ido Álvaro | 7 tendremos que seguir esta ruta. |
| h Ponte el abrigo | 8 te he hecho una tarta. |
| i Bonifacio no conseguirá nada | 9 ya que han surgido problemas con éste. |
| j Venid | 10 porque había peleado con Víctor. |

3 Turn the two sentences into one, using one of the following conjunctions of time and making any necessary adjustments.

mientras antes de (que) cuando hasta que después de (que)

- a Leía el periódico. Desayunaba.
- b Estamos de vacaciones. Nos gusta hacer algo cultural.
- c Tenemos que tener esto terminado. Vuelve el jefe.
- d No volveremos al trabajo. El dinero se nos acaba.
- e Nos iremos al teatro. Llegan los abuelos.
- f No adelgazarás. Sigues tan golosa.
- g Hay que pintar la casa. Viene el mal tiempo.
- h No me muevo de aquí. Sale Rodrigo Montalbán.
- i Nos acostamos. Cenamos.
- j Hay que sacar las entradas. Las han vendido todas.
- k Jorge va a la panadería por el pan. Nosotros compramos los fiambres.
- l Te habrás decidido. Ya será tarde.

4 Complete the sentences using **a pesar de** or **aunque**.

- a Lo pasamos bien _____ el mal tiempo.
- b Seguimos tomando baños de sol _____ somos conscientes de los riesgos.
- c En estas tierras sales _____ llueva.
- d Mantuvo la misma postura _____ todo lo que le habían dicho.
- e No lo van a contratar _____ sea la persona más idónea.
- f Es fuerte _____ ser bajito.

- g Siguió con el proyecto _____ las críticas.
 h Es importante dar las gracias por un regalo _____ no te guste.
 i _____ se jubila a finales de este mes, trabaja con el mismo ahínco que siempre.
 j Llegaría al fin de mes sin un céntimo _____ ganara el doble de lo que gana.
 k _____ llegar el último, no se desanimó y al año siguiente volvió a correr el maratón.
 l Van a declarar la sequía _____ lo mucho que ha llovido últimamente.

5 Translate the words in italics into Spanish.

- a Arreglaré el cuarto *in case he comes*.
 b Sus cuadros eran buenos *so she sold them all*.
 c *Provided that everything is in order*, podéis marcharos.
 d Aquí tiene mi teléfono *in case you need it*.
 e No iré a la fiesta *unless they send me an invitation*.
 f Le mandaron a Sigüenza *so that he would meet Josefa*.
 g Sus padres estaban contentos *provided she made progress*.
 h Nos explicó el proceso *in such a way that we understood it all*.
 i Los juegos se celebrarán el sábado *unless it rains*.
 j Os he traído a este museo *so that you see Picasso's 'Guernica'*.
 k Visitaremos todos estos sitios *provided we have the time and money*.
 l We'll meet at the same time next week *unless you have a prior engagement*.

6 Complete the following extracts (a) from this chapter's text, and (b) from an interview with the opera singer Plácido Domingo, using the conjunctions given in bold.

ni pero porque que y ya que sino

- a Recuerdo _____ la monja se quedó estupefacta _____ yo ya sabía el alfabeto. [...] Yo sabía leer _____ enlazar palabras, era muy tranquila, _____ hacia preguntas improcedentes; en realidad, era incómoda _____ no revoltosa. Siempre última de la clase, no me interesaba estudiar _____ aquellas señoras me parecían unas estúpidas inmensas. [...] Odiaba las matemáticas, _____ es algo que ahora lamento mucho _____ sé que si me hubieran enseñado bien la aritmética – _____ entonces no eran matemáticas, _____ aritmética – a mí me hubiesen encantado. [...] ¡ _____ me lo explicaban bien, _____ podía resolverlas!
- b En días normales duermo como ocho horas [...] _____ después de una presentación, me es muy difícil. Hoy eran las cinco _____ todavía no podía conciliar el sueño. _____ te quedas excitado, no sólo en el papel, _____ que por la función misma. (*Hablando de donde veranea*) vamos a la playa la mayoría de veces, _____ hemos tratado de que las últimas vacaciones sean siempre en México, _____ mi madre vive allí.

7 Translate the following sentences into Spanish.

- a I think we can safely say neither Juan nor José is going to pass the exam.
 b And that despite all they have studied during the year.

- c We decided they would fetch us should they need us.
 - d They will give us their support provided we ask for it.
 - e We stayed in a cheap boarding house so that our money would last longer.
 - f We'll meet at six, but call me should you not be able to come.
 - g I'll lend you this book as long as you return it to me when you have finished reading it.
 - h He said he'd pay me back the money I lent him before I went on holiday, but he didn't.
 - i I haven't seen Andrés or Enrique today although they said they would be here.
 - j She says she's happy even though she's poor, as happiness does not depend on money.
 - k We didn't go out because it wasn't raining but snowing.
 - l The police arrested him when the plane landed because he was drunk and had been annoying the other passengers.
-

7.1.3. Aprende gramática y vocabulario 3

10. Es muy rico, sin embargo, no es feliz.

Conectores discursivos

Situaciones

Presentamos aquí algunos elementos lingüísticos que nos sirven para conectar y organizar las ideas cuando hablamos o escribimos un texto.

1. Conectores aditivos

- Utilizamos la conjunción *y* para unir tanto palabras como frases. Pero también podemos utilizar otros conectores como *además* e *incluso*.

Tengo que trabajar en la oficina ocho horas y, además, cuando llego a casa tengo que planchar, hacer la comida, pasar la aspiradora...

A la fiesta acudió gente del cine, la radio, la tele e incluso del mundo de la política.

2. Conectores consecutivos

- Presentan una idea como consecuencia de la anterior. El más utilizado en la lengua hablada es *por eso*.

Llovió bastante en primavera, por eso ahora el jardín está precioso.

- En contextos escritos y hablados más formales se usa preferentemente *por tanto*. También tiene el matiz de presentar la idea como una consecuencia natural.

El escritor nació en 1948, tiene, por tanto, sesenta años.

Estos conectores suelen aparecer entre pausas (comas).

3. Conectores contraargumentativos

- Introducen una idea de contraste con la información anterior.

A Roberto le gusta mucho el tenis, su mujer, en cambio, prefiere la natación.

- Con el conector *por el contrario* / *al contrario*, la idea de contraste entre los argumentos aparece más clara.

Yo no dudo de su buena fe, al contrario, creo que es totalmente sincero en sus afirmaciones.

- Con *sin embargo* y *no obstante* introducimos un argumento que se opone al anterior, pero no lo anula.

Está prohibido usar el diccionario en el examen. **No obstante**, si uno tiene una duda en el significado de una palabra puede preguntársela al profesor.

Vivió muchos años en el extranjero. **Sin embargo**, nunca olvidó los olores y el paisaje de su pueblo natal.

- Con *aunque* y *a pesar de* contrastamos dos ideas dentro de la misma oración (ver tema 30).
A pesar de tener una pierna lesionada, Ronaldo marcó dos goles.

4. Conectores causales

- Para presentar la causa utilizamos *porque*, *como*, *a causa de*.
Venia morena porque había estado en la playa. | *Como* había estado en la playa, *venía* morena.
Los precios han subido mucho a causa de la subida del petróleo.

- Observa que la oración que introduce la causa con el conector *como* va siempre antes de la principal.

- Une las cuatro ideas con los conectores *por eso*, *como*, *aunque*, *sin embargo*.



1. Trabaja mucho
2. Trabaja poco

- a) gana mucho
- b) gana poco



1. Trabaja mucho, sin embargo gana poco.

Práctica

A Subraya el conector más adecuado. A veces los dos son adecuados.

1. Rafael ha suspendido cinco asignaturas, *por eso* / *porque* sus padres están tan disgustados con él.
2. *Aunque* / *Como* hizo mal tiempo, nos lo pasamos muy bien.
3. *Por eso* / *Como* trabaja tanto, Jaime no puede asistir a clase regularmente.
4. Yo creo que todavía no han llegado *porque* / *por eso* no se oye nada.
5. Estaba enferma, *por eso* / *como* no salí de casa el fin de semana.
6. Nunca conocerás bien a una persona, *aunque* / *porque* vivas con ella veinte años.
7. *Como* / *Porque* era muy tarde, acompañé a Carmen en mi coche.
8. No encontramos ningún restaurante abierto *porque* / *por eso* ya era muy tarde.
9. El año pasado hubo muchos accidentes, *porque* / *por eso* las autoridades han tomado medidas especiales.
10. *Aunque* / *Como* tú ya eres adulto, tu padre sabe mejor lo que te conviene.
11. Todavía no ha llegado el recibo de la luz *aunque* / *por eso* no puedo decirte cuánto te corresponde pagar.
12. No tiene tiempo para sus hijos *porque* / *como* trabaja demasiado.

B Completa las frases con el conector adecuado: *incluso*, *además*, *sin embargo*, *por tanto*, *en cambio*. En tres frases hay más de una posibilidad.

1. El acusado no sabe conducir, *por tanto*, él no pudo ser el autor del robo del camión.
2. Todos encontraron el examen muy difícil, _____ Laura, que es la más lista.
3. Mi hermano normalmente saca buenas notas. _____, nunca está satisfecho.
4. Mis padres emigraron a Suiza, _____ yo también soy un emigrante.
5. No lo entiendo, a Joaquín todo el mundo le saluda y le sonríe, _____ a mí ni siquiera me dan los buenos días.
6. Este coche te conviene, es pequeño, tiene aire acondicionado y, _____, no es nada caro.
7. Mi hija mayor es responsable y tranquila, _____ la pequeña no para, es un torbellino.
8. Los críticos opinan que esta película es estupenda. _____ a mí no me ha gustado nada.
9. Ese director de cine nunca escribió sus memorias, _____ lo que dice su biógrafo es una serie de aproximaciones.

10. Estoy muy cansada, _____ te acompañaré a comprarte los zapatos.
11. Mi madre siempre apoyó a mi padre, _____ cuando éste no tenía razón.
12. Todos los partidos políticos acudieron al acto, _____ el del gobierno.
13. Es un caradura, _____ de no pagar su parte de la cena, me ha pedido dinero para un taxi.
14. Esta película de Amenábar me ha gustado, _____, la anterior no me gustó nada.
15. Le han regalado un móvil, una máquina de fotos y _____ una cámara de vídeo último modelo.
16. Este libro se vende poco, _____ vamos a sacar sólo unos pocos ejemplares.
17. Él nos ha metido en este lío y, _____, él tiene que sacarnos.
18. El piso es grande, tiene tres dormitorios, dos cuartos de baño, y _____ tiene aire acondicionado.

C Une las ideas con un conector apropiado. En cada caso hay más de una posibilidad.

1. No puede practicar ningún deporte. Ha dejado la natación.
Como no puede practicar ningún deporte, ha dejado la natación.
Ha dejado la natación porque no puede practicar ningún deporte.
No puede practicar ningún deporte, por eso ha dejado la natación.
2. Los fines de semana está cansada de estudiar. Sale con sus amigos.

3. El médico le ha prohibido comer grasas. Come pan con mantequilla.

4. Me acuesto tarde. Me levanto temprano.

5. Dice que no necesita a los demás. Vive solo.

6. Trabaja mucho. Gana poco.

7. Estaba enfermo. Fue a trabajar.

8. He llegado tarde. Hay mucho tráfico.

9. Ha suspendido los exámenes. Estudia mucho.

10. Este libro me ha gustado mucho. El otro no me gustó nada.

D Completa las cartas del consultorio psicológico con los conectores del recuadro.



sin embargo

por eso

porque (2)

como

incluso

aunque



Mensaje nuevo



Para: cartas@consultoriopsicologico.com

Cc:

Asunto: CONSULTA

Soy un hombre de 23 años que trabaja en una empresa de publicidad. Mi jefa es una mujer encantadora, de 35 años. Le escribo porque no sé qué hacer. El caso es que me he enamorado locamente de mi jefa, y creo que ella también de mí. _____ yo le he asegurado que mi amor es sincero, ella no confía en mí, y no me acepta, _____ le he pedido que se case conmigo. _____, ella no quiere ni oír hablar del tema _____ dice que soy demasiado joven. _____ el tiempo pasa y mi pasión va en aumento, le he jurado que no puedo vivir sin ella, que estoy dispuesto a todo, _____, a dejar el trabajo si es necesario. En fin, ¿qué me aconseja?

Atentamente: un enamorado.

por el contrario por eso como porque además (2) a causa de



Mensaje nuevo



Adjuntar Agendar Tap de letra Colores Borrar

Para: cartas@consultoriopsicologico.com

Cc:

Asunto: **QUERIDO DOCTOR**

Soy una mujer casada y con dos hijos adolescentes de 14 y 16 años. *Además*, trabajo en una boutique y mi trabajo termina a las ocho de la tarde. _____ mi marido es funcionario (su horario es de 8 a 3), él se encarga de la casa, la comida y, en general, del cuidado de los hijos. El problema es que mi marido siempre ha sido muy permisivo en la educación de los hijos. _____ dice que los niños tienen que aprender a madurar en libertad. _____, yo pienso que los niños necesitan directrices claras para saber lo que deben hacer en cada momento, sobre todo de pequeños. _____ esta diferencia de opinión pasamos mucho tiempo discutiendo y, mientras, los niños no estudian, no tienen hábitos regulares, se pasan el día delante de la tele o del móvil y _____ no nos hacen caso, no escuchan lo que les decimos. _____ me he decidido a escribirle: ¿qué puedo hacer? ¿Intento cambiar la situación o simplemente cojo una maleta y los dejo a los tres?

Cordialmente:
una mujer desesperada.

7.1.4. Nuevo Avance 2 [A2]

8

(18) Nuevo Avance 2 [A2]
 Cuaderno de trabajo
 Howard S. GEL

8

2. Contenidos

2.1. Comprensión

Ya sabes usar muchas expresiones. Ahora te las presentamos ordenadas y te damos solo algunas.

PODQUE

Siempre para expresar la causa. Recuerda que para preguntar debes usar ¿Por qué...?

ATENCIÓN

Figura en la alfabetización estas expresiones y las que expresan consecuencia.

Al decidir hacer un trabajo de viaje. Al ir a un trabajo de viaje. → Al decidir hacer un trabajo de viaje porque me gusta mucho la fotografía.

Las actividades son muy importantes para una empresa. Por eso una empresa siempre debe → Me encanta porque una empresa siempre debe porque de eso depende la actividad.

SI	NO
<p>Siempre para unir palabras y estructuras. Se construye en + cuando la palabra dependiente empieza por s o h. (En algunas oraciones de otros p o de otros (como las palabras)).</p> <p>Al decidir ir a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. → Al ir a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. (con estructuras).</p> <p>Al construir un trabajo de viaje a un trabajo de viaje.</p>	<p>Tiene la misma función que si, pero se usa cuando son estructuras completas.</p> <p>No me gusta el cine. → No me gusta el cine. → No me gusta el cine. → No me gusta el cine. (con palabras).</p> <p>Si me voy a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. → Si me voy a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. (con estructuras).</p>

PERO

Siempre para mostrar la diferencia. Recuerda también, pero también muy poco la estructura antecediendo. Poner el verbo de segunda persona en el infinitivo.

POD ENDO y ANI QUE

Siempre para expresar la consecuencia de un hecho. Recuerda también, pero también muy poco la estructura antecediendo. Poner el verbo de segunda persona en el infinitivo.

Las actividades son muy importantes para una empresa y por eso una empresa siempre debe → Las actividades son muy importantes para una empresa, por eso siempre debe.

8

Cuaderno de trabajo

8

2.2. Expresión

2.2.1. Expresión de tiempo

Siempre para unir dos expresiones. Recuerda que para preguntar debes usar ¿Por qué...?

Al ir a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. → Al ir a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. (con estructuras).

Al construir un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. → Al construir un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. (con estructuras).

2.3. Expresión de relaciones temporales

Siempre para unir dos expresiones. Recuerda que para preguntar debes usar ¿Por qué...?

Al ir a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. → Al ir a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. (con estructuras).

Al construir un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. → Al construir un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. (con estructuras).

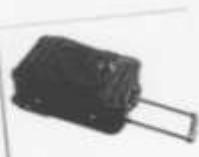
2.4. Expresión de relaciones temporales

Siempre para unir dos expresiones. Recuerda que para preguntar debes usar ¿Por qué...?

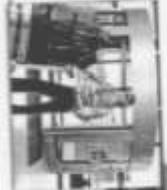
Al ir a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. → Al ir a un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. (con estructuras).

Al construir un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. → Al construir un trabajo de viaje a un trabajo de viaje. (con estructuras).

Los aeropuertos.



Equipaje de mano



Derechos de equipaje



Muestran



Ofertas específicas



Sala de espera



Facturar



Ojalá



Detras



Manejador de equipaje



Aterrizar

3. Predecimos los contenidos

Forma oraciones con elementos de las tres columnas.

- Me gusta mucho el cine
- En las reuniones he conseguido a personas muy importantes
- Siempre me levanto temprano
- No me gusta el ruido
- Intento de encontrar a la tierra
- Me gusta viajar
- Me han regalado un ordenador portátil, que tiene

me gusta mucho por eso y así que me gusta

aprovechando. Después de tanto tiempo, voy haciendo un curso de dirección en la escuela de negocios. Me han regalado un ordenador portátil, que tiene

Completa con las palabras del recuadro.

El viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta (1) _____ tener muchas cosas para llevar. Una gran empresa ha sido decirme que el viaje (2) _____ me gusta mucho. También, me gustaría (3) _____ hacer un viaje en el Norte. (4) _____ he hablado con otros viajeros.

Forma una sola oración usando el relativo que.

Señala su antecedente.

Estimado señor, me gusta mucho viajar. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

El viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

El viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

El viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

El viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Mucho me gusta viajar. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Completa con el relativo que, un adjetivo o con una construcción con preposición.

No puedo salir más. En la reunión siempre tengo una idea. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España. Por eso, cuando voy de viaje me gusta mucho por España.

7.1.5. Nuevo avance 4 [B1.2]

24 Nuevo Avance 4 [B1.2] (2017)

Las estrofas, ¡una abstracción! No SCEL

Las estrofas, ¡una abstracción! No

2. Contenidos gramaticales

1. Oraciones finales.

Forma y parte que expresan finalidad y propósito.

Con el mismo sujeto	Con distinto sujeto
Forma + indicativo • <i>Después de comer, él se fue a jugar fútbol.</i> • <i>Después de comer, él se fue a jugar fútbol.</i>	Forma + gerundio • <i>Después de comer, él se fue a jugar fútbol.</i> • <i>Después de comer, él se fue a jugar fútbol.</i>

2. Oraciones temporales con cuando.

¿Recuerdas que ya estudiaste cuando? Fijate en que con cuando no tienen que tener en cuenta el hay un sujeto o dos en las oraciones. Completa para comprenderlo.

1 Cuando (cuando, ya)	2 Cuando (cuando, ya)
España en 2008 (temporal, ya)	el otro día

3. Oraciones de relativo con que.

¿Recuerdas que relativo?

Oraciones de relativo con indicativo

El niño que se refiere a una palabra anterior que se llama antecedente (un sustantivo o un pronombre).

Antes de la oración relativa. La parte con la que tiene que poner la preposición.

Antecedente • que • relativo

Ejemplo: El niño que juega fútbol es mi hermano.

Algunos • que • preposición por N.

Antecedente • que • relativo

Oraciones de relativo con subjuntivo

Cuando el antecedente es desconocido, decir el relativo que el verbo está en presente de subjuntivo.

Antecedente • que • subjuntivo

Ejemplo: Busco un niño que juegue fútbol.

Algunos • que • subjuntivo

Antecedente • que • subjuntivo

4. Y aquí tienes otros conectores que estudiaste en A2. Los ponemos para que los recuerdes.

• **Porque y en que**

• **Como**

• **Para que**

• **Como**

5. Fíjate

Figura en el orden en el que se componen las oraciones. La oración con cuando puede ir detrás de la principal. Como en 1, o delante, como en 2.

Hablar

1. ¿Cuál es la forma de leer el periódico que más se ajusta a la tuya?

- Leer la prensa escrita.
- Leer el periódico digital.
- Leer casi todo el periódico.
- Leer los por encima.
- Leer los artículos que me interesan y a los demás los echo un vistazo.
- No los tengo periódicos.

2. Lee el texto y contesta a las preguntas.

La prensa tradicional frente a INTERNET

Las **periódicas tradicionales** son como un **árbol** que crece día a día. Siempre son lentas, además son más lentas que las nuevas generaciones que poco a poco van haciendo de la prensa de papel. Por eso las empresas que publicaban los periódicos de cara. Sólo las acciones que aumentaron, aunque en fuerte competencia con otras revistas como la prensa digital. Luego, todo acabó, así.

Por supuesto de internet está disponible en inglés, español, francés y otros idiomas. Las empresas de televisión de dichos países. Así, en el mundo de internet, las revistas están creciendo como de normal de forma espontánea. No

entendemos ni vemos algunas a desmenuzadas.

Como el periódico es más lento, los grandes medios tradicionales siempre cambiaron la situación económica al hacer un seguimiento por la evolución de ciertos sectores en internet.

Prescindir como que pocas opciones de cambiar por internet, excepto para los que quieren ser periodistas y que ofrecen un día a día de trabajo como periodistas en el *Financial Times* o *Wall Street Journal*. En algunos casos que tiempo no queda suficiente para una estructura adecuada en su oficina digital, pero que en su oficina digital, pero que



• Estas revistas digitales a pesar de ser más lentas que las tradicionales, las empresas que publican los periódicos en internet.

En un mundo en el que cada día se añade de la prensa, como las grandes periódicas, algunas empresas se enfrentan a una realidad que está cambiando. Y en el mundo, están muchos periodistas y periodistas que se enfrentan a esta realidad.

Escrito por www.gutenberg.org

Comunicación

- Condiciones del discurso**
- Los lectores de prensa tradicional siguen leyendo aunque aumenten los lectores por internet.
 - Cada vez se venden menos periódicos, por eso los ingresos por publicidad no bajan de nivel.
 - Como que no es una buena idea, además, la empresa que vende por la red, como la situación es difícil, están buscando de soluciones.

4. Completa a la siguiente encuesta:

De las siguientes secciones del periódico, ¿cuáles son las que lees?

Sección	1	2	3	4	5
Local					
Nacional					
Internacional					
Cultura					
Deportes					
Programas TV/radio					
Tiempo					
Alimentación					
Salud					
Crónicas / reportajes					
Opiniones					
Carta al director					
Investigación / entrevistas					
Historias					
Anuncios por pagar					

6. Elige el contacto más adecuado:

1. Aunque / Por eso no siempre prensa escrita, los lectores por internet.
2. Según resultados de encuesta a internet en casa, por eso / por eso no puedo consultar más tiempo desde otro medio electrónico.
3. Soy amante de internet, por eso / en internet no he dejado de comprar el periódico.
4. No me está convenciendo, además / a pesar de todo, le doy la noticia por correo electrónico.
5. Consulta mi correo electrónico, además / así como los días de semana.
6. Prefiero los diarios puros de trabajo de un periódico con sus definiciones.

1. Identificar que sustituya periódicos de noticias y reportajes a un medio de comunicación desde una localización o estructura.
2. Pertenecer a un grupo que lee la televisión de un periódico.
3. Pertenecer que escribir habitualmente en un periódico (lo pertenecer a la plantilla de redacción).
4. Pertenecer que que tiene a su cargo una columna o sección fija en una publicación periódica.
5. Pertenecer a entidad que publica un periódico independiente de las distintas técnicas de reproducción.
6. Pertenecer que se dedica a crear el formato y la redacción del periódico.
7. Pertenecer a la publicación.
8. Encargado de redacción y producción del tiempo.
9. Pertenecer que forma parte de la redacción de un periódico.
10. Responsable de las imágenes del periódico.

- 8. Director
- 9. Corresponsal
- 10. Redactor
- 11. Colaborador
- 12. Periodista gráfico
- 13. Editor
- 14. Marketing
- 15. Bloguero
- 16. Comentarista
- 17. Productor
- 18. Editor

Vocabulario

1. Mira el mapa de España y los símbolos que indican el tiempo que va a hacer. Antes de encontrar, repasa el vocabulario referido al clima.

- viento
- nevada
- niebla
- granizo
- tormenta
- sequera
- heladas
- lluvia
- calor sofocante

Escuchar

2. Escucha las predicciones meteorológicas para la próxima jornada. Completa la información.

- 1 En Galicia y en el Cantábrico predominará...
- 2 En Extremadura, Andalucía y Canarias vendrán...
- 3 En las Baleares y en la zona de Cataluña las condiciones...
- 4 En Castilla-La Mancha, Valencia, Navarra y Aragón habrá...
- 5 En el interior de Castilla, el norte de Cataluña y León, Cantabria y Asturias se producirán...
- 6 En el Cantábrico, la Rioja y Navarra habrá...
- 7 En Aragón y Castilla y León soplarán...



Gramática

CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO

- **Substantivo**
Cuando son flexivos que el sustantivo expresa que son varones.
Aunque estas nubes, son blancas al amanecer.
Aunque está nevado, siempre el campo.
A pesar de que hacía mucho calor, nadie se quejó.
- **Adjetivos**
Cuando sustantivos de hipocresía nada o menos, presuntuosa o fiereces no contempladas por el hablante.
Hipocresía poco probable.
Aunque está nevado, siempre el campo.
A pesar de que hacía mucho calor, nadie se quejó.
- **Participios**
Cuando sustantivos de hipocresía nada o menos, presuntuosa o fiereces no contempladas por el hablante.
Hipocresía poco probable.
Aunque está nevado, siempre el campo.
A pesar de que hacía mucho calor, nadie se quejó.

Hablar

- 3. En parejas, lee las afirmaciones siguientes y discute si son verdaderas o falsas.
 - Las estadísticas sobre el cambio de clima no son fiables.
 - La causa principal del calentamiento global es el CO₂.
 - Siempre ha habido desastres como sequías, inundaciones, huracanes, etcétera.
 - No se puede prevenir con seguridad el clima.

4. Lee las frases y coloca el símbolo correspondiente a cada palabra. Luego, complétala con las palabras del diccionario del recuadro.

- Climas
- ¿Qué temperatura vamos a alcanzar?
- ¿Cuál es el calentamiento global?
- El índice del calentamiento global.

Por eso • aumentas que • consecuencia • a cambio de • Te vas • sin embargo • A pesar del

11. **El índice del calentamiento global como el promedio con respecto de la temperatura promedio global, especialmente la temperatura de la superficie y de los mares. Pero eso no quiere decir que todos los lugares del planeta sufran lo mismo. El incremento de la temperatura global puede ser mayor en los polos que en el ecuador, por ejemplo, y en algunas zonas, los lugares cálidos se hacen más cálidos y los fríos más fríos. Así mismo, se estima que durante el próximo siglo habrá un aumento de la temperatura global.**

12. **La teoría que explica cómo se forman las tormentas y la formación global y el planeta se produce por causa de los cambios de la temperatura. Así, por ejemplo, el ciclo natural de las tormentas se ha acelerado a un nivel que produce... de la acción del hombre en particular y la producción de los gases invernadero, la aceleración y la contaminación.**

13. **Según el Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC), la temperatura promedio del planeta será alrededor de 1,3 °C a 5,8 °C en el año 2100 si se continúa con las emisiones actuales. Pero si se reducen las emisiones, el calentamiento global será menor. La gran mayoría de los científicos creen que el calentamiento global es un hecho y que se debe a las actividades humanas.**

14. **Por eso, los países de clima cálido, como el este europeo y otros países de Europa, están de hecho, mejor preparados. Los países de clima frío, como Canadá, Estados Unidos y otros, están peor preparados. Así, los países de clima frío, como Canadá, Estados Unidos y otros, están peor preparados. Así, los países de clima frío, como Canadá, Estados Unidos y otros, están peor preparados.**

5. Completa las frases con el verbo en la forma adecuada. A veces hay varias opciones adecuadas.

- 1. Aunque (poner) mucha evidencia, mucha más se usa una persona grusa.
- 2. Por más cosas que le dice, _____ sus planes, siempre han lo que él.
- 3. A pesar de todo lo que me (decir) _____, sé que me encantaré con el planeta.
- 4. Aunque (haber) (querer) _____, creí que el trabajo, según en la misma empresa.
- 5. A pesar de que el clima (hacer) _____, me voy a salir mañana.
- 6. Aunque (estar) (querer) _____, a las diez en punto, me (hablar) (hablar) a tiempo.
- 7. Por mucho que (querer) (decir) _____, no tengo idea de la posibilidad de lo.
- 8. Por más cosas que (poner) _____, le puedo decir, los últimos segundos en el mundo.
- 9. Aunque (ir) (ir) _____ en avión, debería ir en avión en lugar.
- 10. Por más que (poner) _____, la situación no mejorará.
- 11. Por más que (hablar) (ir) _____, todo va mal, nunca (hablar) lo suficiente para empezar en paz.

7.1.7. Destino Erasmus 2

2 Lugares

Sustituir por un día de actividad

1. DE BARES

A. La Guía del Ocio ofrece la descripción de varios bares de la ciudad. A continuación tienes los textos correspondientes a dos de ellos.

Casa Almirall
Joaquín Costa, 33
Horario: abierto todos los días de la semana de 10 a 3 h.



El rótulo de *Casa Almirall*, de vidrio pintado, nos dice que fue fundada por la familia Almirall en el año 1860. El local, una taberna, cuenta con dos partes diferenciadas: **por un lado**, la taberna propiamente dicha; y, **por otro**, la parte trasera, que era utilizada como bodega.

De la decoración original, se han mantenido intactos básicamente la puerta, el mostrador, el aparador y las lámparas, de inspiración modernista. **Asimismo**, en uno de los extremos de la barra destaca una escultura de una figura femenina, que es la imagen de la musa de la Exposición Universal de Barcelona celebrada en 1888. **Finalmente**, hay que prestar atención a la parte superior de la pared, en la que se ha mantenido una guirnalda pintada de colores vivos que debía de pertenecer a la decoración original del edificio. Igual que la taberna original, el establecimiento actual cuenta también con dos partes diferenciadas: una primera sala con las mismas

mesas tipo velador (redonda, de mármol y con un óvalo picó) que se encontraban en todos los establecimientos de aquel entonces, y un segundo espacio, más íntimo que el anterior, separado por una mampara de vidrio, con luz suave y butacas. En la ambientación musical destacan tanto el jazz clásico, moderno y de vanguardia, como una gran variedad de estilos de la mejor música instrumental moderna.

En definitiva, la *Casa Almirall* es un local adecuado para gente de todas las edades, para tomar una copa o un aperitivo (su especialidad son las anchoas). Específicamente, también se celebran actividades culturales, como ciclos de cine mudo o tertulias. Es un agradable punto de encuentro hacia el atardecer; **en cambio**, hacia la madrugada tiende a animarse, aunque siempre se puede encontrar un lugar más recogido en el interior.

Noise i Art
Carrer del Topazí, 26
Horario: abierto ma-ju de 18 a 2:30 h.; v. y s. de 20 a 3 h.; d. de 18 a 1:30 h.

Con tres años de trayectoria en la noche barcelonesa, *Noise i Art* está ubicado en el barrio de Gràcia, pero recibe gente de todos los puntos de la ciudad local para el aperitivo, para cenar, para tomar una copa o para disfrutar de las fiestas temáticas de estilo retro.

Para empezar, *Noise i Art* recomienda cenar el *caus-caus* casero de pollo y verduras o las ensaladas, que pueden acompañarse con una selección de vinos locales y argentinos bien elegidos y asequibles. Y de postre, helado de chocolate con gelatina de menta. El precio medio

por persona no es tan elevado como cabría esperar: ronda los 23 euros todo incluido.

En segundo lugar, después de una buena cena, conviene pasar a un lugar donde se pueda estar sentado cómodamente y bailar hasta la madrugada. A partir de la medianoche, *Noise i Art* se convierte en bar de copas y zona de baile. El ambiente resulta cómodo y divertido, con DJs los fines de semana y proyecciones de vídeos musicales e imágenes que van desde el video arte a series míticas de los años 80. La decoración es muy colorida y las luces cálidas ayudan a dar marcha atrás en el tiempo hasta las paredes de papel pintado, los discos de vinilo, los superhéroes y los estampados pop. La música oscila entre, **por una parte**, grandes éxitos de los 80; y, **por otra**, lounge y música electrónica. **Además**, de tanto en tanto, se celebran fiestas temáticas y conciertos de flamenco; y, próximamente, espectáculos de danza oriental y exposiciones.

En suma, *Noise i Art*, música de los años 80, vídeos musicales, series de la época y buena compañía.

B. Cada local tiene su propio «carácter». Con la información de los textos, completad en grupos la tabla que os permitirá caracterizar las principales similitudes y diferencias entre el Casa Almirall y el Noise i Art.

	Casa Almirall	Noise i Art
HORARIOS		
DECORACIÓN		
MÚSICA / AMBIENTE		
COMIDA / BEBIDA		
OTROS ASPECTOS	<i>Local con historia</i>	<i>Local nuevo</i>

C. Para comparar los dos bares pueden ser útiles las expresiones comparativas que aparecen subrayadas en los textos. Completa antes el siguiente cuadro con esas expresiones y con otros recursos comparativos que tú conozcas.

Para expresar igualdad entre los elementos comparados	<i>Igual que...</i>
Para expresar diferencia o contraste entre los elementos comparados	<i>En cambio...</i>



Ahora utilizad la información del cuadro B y las expresiones del cuadro C para comparar los dos bares.

- Tanto Casa Almirall como Noise i Art están bien comunicados, aunque el primero es más céntrico.
- Casa Almirall es un local con historia, fundado en la segunda mitad del siglo XIX. En cambio, el Noise i Art es un local bastante nuevo en la ciudad: sólo lleva tres años en Barcelona.

D. ¿A cuál de los dos bares irías una noche con tus amigos? Comenta ahora con tus compañeros cuál de los dos locales preferirías para salir de fiesta y por qué.

¿Existe algún local parecido en tu país? ¿Qué diferencias has detectado entre los bares españoles y los bares de tu país?

- Los bares de mi país son, en general, igual de caros que los españoles, pero hay más variedad de cócteles que aquí.



2. ORDENADORES DEL DISCURSO

A. Los marcadores destacados en negrita son *ordenadores del discurso*. Se llaman así porque sirven para ordenar, enumerar y distribuir la información en el texto. Completa el siguiente cuadro con los marcadores que aparecen en el texto. ¿Puedes añadir alguno más?

- | | | | |
|----------------|---|--------------|-------|
| De apertura | → | Por un lado, | _____ |
| De continuidad | → | Por otro, | _____ |
| De cierre | → | Finalmente, | _____ |

B. Uno de los aspectos que recientemente han suscitado más polémica acerca de los locales nocturnos ha sido si debería o no poderse fumar en ellos. Con un compañero que comparta tu postura al respecto, redactad un pequeño texto exponiendo tres o cuatro argumentos que avalen vuestra opinión y ordenadlos empleando ordenadores del discurso.

- Consideramos que sí debería poderse fumar en los locales nocturnos por una serie de motivos. En primer lugar,...



3. VIVIR LA NOCHE EN ESPAÑA

A. Has decidido crear un *blog* sobre tu experiencia en España. Una de las secciones se llama *Vivir la noche en España*. Escribe para esa sección una breve descripción (de entre 150 y 200 palabras) de un lugar de ocio de la ciudad en la que estás disfrutando de la beca Erasmus. Puedes tratar los siguientes aspectos.

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ubicación • Horarios • Clientes • Tipo de local: bar karaoke, lounge bar, discoteca, bar musical, local de ambiente... • Distribución del espacio: sala, ambiente, cortinas, mampara... • Dimensiones: grande, pequeño, amplio, reducido... • Iluminación: tenue, cálida, lámparas, focas, clara, oscura... | <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente: relajado, distendido, formal, sofisticado, familiar... • Mobiliario: sofás, butacas, taburetes, banco, mostrador, pista de baile... • Decoración: tarima, humo, alfombras, tapizados, pósteres... • Precios: ajustado, barata, cara, abusiva... • Consumiciones: canapés, tapas, aperitivo, cócteles, cubatas, chupitos, cañas... |
|---|---|

LAS ORACIONES CONCISIVAS: FORMAS VERBALES

Hay dos tipos de oraciones concisivas:

- A. las que admiten que es cierta la opinión, y
- B. las que indican que esa opinión es falsa.



A. Es verdad, pero...

ADICION + INDICATIVO

Indicador una opinión propia, además de un hecho que pertenece a la realidad.

Aunque haya mucho deporte...

ADICION + SUBJUNTIVO

Expone una opinión concreta, ya sea la cierta o se presupone.

Aunque haya mucho deporte...

- Elad para con los argumentos. Siempre está añadido.
- No, es verdad, ciertamente se cree eso, pero...
- Aunque haya mucho deporte.
- Que verdad! Pero no lo pienso.
- Si, es verdad, si me acuerdo.
- Bueno, pero así está muy mal el deporte, si que debería ser y debería ser más.
- Si, me lo sé.



B. No creo que sea verdad, pero...

ADICION + SUBJUNTIVO pasado

Reafirma a una opinión que es muy importante, que quiere que no sea verdad.

Aunque hubiera, por mucho deporte...

- Elad para con los argumentos. Siempre está añadido. Debe haber pasado.
- ¿Disjuntivo? Que es eso, no, pero, verdad.
- Bueno, verdad, verdad, verdad, verdad, verdad.
- Bueno, es verdad, a ver si puedo hablar con él.

CONECTAR ARGUMENTOS CONTRARIOS

2.1. Indicar en argumentos débiles

ARGUMENTO DÉBIL (argumento A, B)	siempre	A pesar de que se lo admiere,...	Ninguno tiene. Pueden ser seguidos de un hecho, un suceso o un verbo en indicativo o subjuntivo.
Indicador un argumento que se intenta de un argumento de la tesis principal.	Aunque cuando mucho se quiere el consenso, siempre se discute, se respeta!	A pesar de que se lo admiere,...	
		A pesar de su nivel,...	

2.2. Indicar en argumentos fuertes

ARGUMENTO FUERTE (A, argumento B)	pero	A pesar de que se lo admiere,...	Ninguno tiene. Pueden ser seguidos de un hecho, un suceso o un verbo en indicativo o subjuntivo.
Indicador un argumento que se intenta de un argumento de la tesis principal.	Aunque es verdad,...	A pesar de que se lo admiere,...	
		A pesar de su nivel,...	

2.3. Expresar contrastes

CONTRASTE (A, argumento B)	en cambio	En la práctica,...	Ninguno tiene. Pueden ser seguidos de un suceso, un verbo, un sustantivo, un adjetivo, un verbo en indicativo o subjuntivo.
	pero	En la práctica,... <td></td>	
		En la práctica,... <td></td>	

2.4. Buscar una información

ACTIVACIÓN (No A, argumento B)	pero	En la práctica,...	Ninguno tiene. Pueden ser seguidos de un suceso, un verbo, un sustantivo, un adjetivo, un verbo en indicativo o subjuntivo.
		En la práctica,... <td></td>	

7.2 CUADROS RESUMEN DE LOS CONECTORES ANALIZADOS

7.2.1. Los conectores aditivos

CONECTORES ADITIVOS	Rasgos distintivos	Uso de los signos de puntuación	Ejemplos	Tipo de conector	Disposición de los argumentos	Otras funciones gramaticales	Coaparición con otros nexos	Traducción aproximada al inglés
y	Conector prototípico de la adición argumentativa	No se usan pausas a no ser que este nexos se combine con un conector parentético	‘Tengo 28 años y soy valenciana’ ‘Me ha surgido un compromiso y no he podido llegar a tiempo’ ‘No sabía qué decirle después de tanto tiempo sin verlo. Y, además, estaba irreconocible’	Integrado	A y B A. Y B	Conjunción copulativa por excelencia	Tiene gran versatilidad para combinarse con otro tipo de conectores	and
además	Conector gradativo que permite el refuerzo acumulativo o la sobreamentación .	En todos los casos se escribe entre comas.	‘Viene, además, acompañado de su hija’ ‘Mi padre me ha prestado el dinero que necesitábamos para poder independizarnos. Además, nos ha animado mucho moralmente desde que nos quedamos sin trabajo’ ‘Trabajé toda la noche y, además, tuve que llevar a los niños al colegio por la mañana’	Parentético	A, además, B A. Además, B	Adverbio de cantidad	y, además pero, además	moreover as well as
sobre todo	Conector de superioridad argumentativa	En todos los casos se escribe entre comas.	‘Me comentó que tenía mucho trabajo, sobre todo, después de la mudanza’	Parentético	A, sobre todo, B.	Locución adverbial	y, sobre todo, pero, sobre todo	above all

Elaboración propia. Fuente: Referencias bibliográficas utilizadas para realizar el apartado 3. ANÁLISIS GRAMATICAL DE LOS CONECTORES.

7.2.2. Los conectores causales

CONECTORES CAUSALES	Rasgos distintivos	Uso de los signos de puntuación	Ejemplos	Tipo de conector	Disposición de los argumentos	Otras funciones gramaticales	Coaparición con otros nexos	Traducción aproximada en inglés
como	Conector que introduce las causas temáticas.	Se debe colocar una pausa detrás de la causa que presenta.	'Como vendrá cansado, se dormirá enseguida' 'Como me ha tocado la lotería, me voy a comprar una casa.'	Integrado	Como A, B	Adverbio de modo	-	as since
porque	Conector prototípico de causalidad. Presenta las causas remáticas.	Se escribe sin comas.	'Estoy contento porque me ha tocado la lotería' 'He venido a verte porque quería saber cómo estabas''.	Integrado	B porque A B. Porque A	Conjunción final	y porque	because
es que	Es el conector causal que introduce las excusas o disculpas.	Se escribe sin comas.	'No iré a la fiesta, es que su madre no le deja ir'. 'Me voy a dormir, es que tengo mucho sueño'.	Integrado	B, es que A B. Es que A	Verbo ser y conjunción <i>que</i>	y es que	-

Elaboración propia. Fuente: Referencias bibliográficas utilizadas para realizar el apartado 3. ANÁLISIS GRAMATICAL DE LOS CONECTORES.

7.2.3. Los conectores consecutivos

CONECTORES CONSECUTIVOS	Rasgos distintivos	Uso de los signos de puntuación	Ejemplos	Tipo de conector	Disposición de los argumentos	Otras funciones gramaticales	Coaparición con otros nexos	Traducción aproximada en inglés
por (lo) tanto	Conector que señala que lo que sigue constituye la conclusión, pero sin apuntar a la causa.	Se escribe entre comas.	'La cosa está decidida, por lo tanto, es inútil que insistas' 'Es inconcebible que los políticos corruptos queden impunes. Por tanto, el gobierno debe tomar medidas para castigar los delitos cometidos'	Parentético	A, por (lo) tanto, B. A, B, por lo tanto, C. A, B, por lo tanto.	Locución adverbial	y, por (lo) tanto,	therefore
por eso	Conector que introduce la conclusión y señala anafóricamente la causa.	Se escribe entre comas.	'Cobraba poco y no le gustaba su trabajo. Por eso, decidió que era el momento de buscar un empleo nuevo'	Parentético	A, por eso, B A. Por eso, B.	Preposición junto a un pronombre	y, por eso,	therefore for that reason
así que	Conector que introduce la consecuencia, aportando cierto carácter de informalidad y subjetividad	Se escribe sin comas.	'Ya he terminado de estudiar, así que voy a salir un rato con mis amigos' 'Tenemos prisa, así que no nos hagas esperar'	Integrado	A, así que B. A. Así que B.	Locución adverbial	-	so
entonces	Conector que introduce una consecuencia subjetiva, poco previsible y débil	Se escribe entre comas.	'Era el último examen que me quedaba por hacer y me salió bastante bien. Entonces, creo que habré aprobado el curso'	Parentético	A, entonces, B A. Entonces, B.	Adverbio temporal	y, entonces,	then

Elaboración propia. Fuente: Referencias bibliográficas utilizadas para realizar el apartado 3. ANÁLISIS GRAMATICAL DE LOS CONECTORES.

7.3 OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones del género narrativo.	Utiliza los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos.
Reconocer las características de los textos escritos narrativos, incluidas sus estructuras formales, mediante los que se produce la comunicación.	Reconoce y es capaz de utilizar los textos narrativos. Sintetiza oralmente el sentido global de textos escritos narrativos. Identifica los personajes principales y secundarios. Reconoce las principales acciones que configuran la historia. Elabora un cuento reflejando las principales características propias de una narración
Utilizar el español para adquirir nuevos conocimientos, para buscar, seleccionar y procesar información de manera eficaz y para redactar textos propios.	Extrae informaciones concretas e identifica el propósito de los textos narrativos trabajados en clase. Aplica técnicas de organización de ideas. Distingue cómo está organizada la información en los textos trabajados.
Apreciar las posibilidades comunicativas del género narrativo para la mejora de la producción personal.	Compone textos, en soporte papel y digital tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula. Realiza algunas transformaciones en esos textos.
Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso lingüístico para comprender textos escritos y para escribir con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.	Aplica correctamente los conocimientos lingüísticos adquiridos. Respeta las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas exigidas en su nivel (B1).
Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información.	Aprende y utiliza técnicas sencillas de manejo de la información. Planifica y lleva a cabo, individualmente o en equipo, la consulta de diccionarios especializados y obras de consulta diversas. Maneja los procesadores de textos.
Utilizar el español para expresarse oralmente, y por escrito, de forma coherente y adecuada en cada situación de comunicación dentro del aula.	Utiliza el registro adecuado. Organiza las ideas con claridad. Enlaza los enunciados en secuencias lineales cohesionadas. Valora la importancia de la planificación y la revisión de los textos. Redacta un cuento breve organizando la información de forma jerárquica y cronológica.
Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas funciones y situaciones de comunicación, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.	Participa en situaciones de comunicación dirigidas o espontáneas, respetando las normas de comunicación.

Elaboración propia. Fuente: *Documento Puente* del área de *Lengua castellana y literatura* (Conselleria de Educación. Generalitat Valenciana) <<http://goo.gl/VNqy48>>

7.4. CUADRO RESUMEN CON LAS CARACTERÍSTICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

NIVEL	B1
TÍTULO	<i>¡Cuéntame un cuento!</i> La narración
OBJETIVO	Al finalizar la unidad didáctica, el alumno será capaz de escribir una narración breve usando algunos conectores para unir ideas, presentar causas y consecuencias.
DESTREZAS	Comprensión lectora Expresión escrita
TIEMPO	12 clases presenciales de 1 hora de duración y 10 horas de trabajo en casa individual
TIPO DE TRABAJO	Individual / grupo
COMPONENTE GRAMATICAL	<p>2. GRAMÁTICA (según PCIC):</p> <p>2. El adjetivo</p> <p>9. El verbo</p> <ul style="list-style-type: none"> • 9.1. Tiempos verbales de indicativo <ul style="list-style-type: none"> ○ 9.1.1. Presente ○ 9.1.2. Pretérito imperfecto ○ 9.1.3. Pretérito indefinido
COMPONENTE PRAGMÁTICO-DISCURSIVO	<p>5. FUNCIONES (según PCIC):</p> <p>1. Dar y pedir información</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.6. Describir • 1.7. Narrar <p>6. Estructurar el discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6.12 Organizar la información • 6.13. Conectar elementos • 6.15. Destacar un elemento • 6.15 Introducir palabras de otros
	<p>6. TÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS (según PCIC):</p> <p>1. Construcción e interpretación del discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.1. Mantenimiento del referente y del hilo discursivo <ul style="list-style-type: none"> ○ 1.1.2 Recursos gramaticales ○ 1.1.2. Recursos léxico-semánticos • 1.2. Marcadores del discurso <ul style="list-style-type: none"> ○ 1.2.1. Conectores
	<p>7. GÉNEROS DISCURSIVOS Y PRODUCTOS TEXTUALES (según PCIC):</p> <p>1. Géneros orales y escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.3. Géneros de transmisión escrita

	<p>3. Macrofunciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3.1. Macrofunción descriptiva: personas • 3.2. Macrofunción descriptiva: objetos • 3.3. Macrofunción descriptiva: lugares <p>3.4. Macrofunción narrativa</p>
COMPONENTE NOCIONAL	<p>8. NOCIONES GENERALES (según PCIC):</p> <p>3. Nociones espaciales</p> <p>4. Nociones temporales</p> <p>5. Nociones cualitativas</p>
	<p>9. NOCIONES ESPECÍFICAS (según PCIC):</p> <p>1. Individuo: dimensión física</p> <p>2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica</p> <p>3. Identidad personal</p> <p>4. Relaciones personales</p> <p>18. Actividades artísticas</p> <p>18.4 Literatura</p>
COMPONENTE CULTURAL	<p>10. REFERENTES CULTURALES (según PCIC):</p> <p>3. Productos y creaciones culturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3.1. Literatura y pensamiento
COMPONENTE DE APRENDIZAJE	<p>13. PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE (según PCIC):</p> <p>1. Relación de procedimientos de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.1. Planificación y control del propio proceso de aprendizaje. • 1.2. Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua • 1.4 Regulación y control de la capacidad de cooperación <p>2. Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas</p>
DESARROLLO	Seguir las instrucciones de las actividades propuestas en la unidad didáctica creada.
MATERIALES	<p>FÍSICO:</p> <p>Copia en papel de la unidad didáctica para trabajar en el aula.</p>
	<p>DIGITAL:</p> <p><i>Google Drive, Storybird</i>, diccionarios en línea, <i>NOW</i> (Campus virtual de la NTU)</p>
OBSERVACIONES	La unidad didáctica pretende hacer un especial hincapié en la cohesión textual, así como la cooperación como herramienta de aprendizaje y mejora en la lengua meta.

Elaboración propia. Fuentes consultadas: Corral (2011:304) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

7.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LA NTU (NIVEL B1)

Student Feedback Form							
Course:	Spanish Language Accelerated beginners 3						
Module Name:	SPAN20305						
Module code:	SPAN20305						
Assessment type:	Writing task in the target language						
Assessment Date:	Graded by: 1 st Assessor 2 nd Assessor Date Graded						
Module learning outcomes assessed:	• Demonstrate knowledge and understanding of the Spanish language • Demonstrate knowledge and understanding of Spanish vocabulary, structures and registers • Apply a broad range of appropriate language learning strategies and evaluate your progress • Deploy Spanish writing skills for academic, practical and social purposes • Communicate information, ideas and arguments in writing in Spanish • Demonstrate awareness of aspects of Spanish society and culture						
NB: Final grade determined by how well the criteria have been met overall and not the sum of the individual aspects of the work.							
Class/ Grade	Fail Mid Low	Marginal Fail	Third Low Mid High	Lower Second Low Mid High	Upper Second Low Mid High	First Low Mid High	First Exceptional First
Assessment Criteria	The content is, for the most part, incomprehensible to anyone who reads it.	Although the content might be understood by someone accustomed to language learners, a significant proportion would be incomprehensible to a native speaker. There are many examples of overly convoluted or	Although the content might be understood by someone accustomed to language learners, some sections would be incomprehensible to a native speaker. There are several examples of overly convoluted or poorly constructed significant first.	Although the content might be understood by someone accustomed to language learners there are areas of ambiguity for a non-native speaker. There are also examples of overly convoluted or poorly constructed expression often due	Although the content is communicated effectively to anyone who reads it, a number of sections are overly convoluted and/or poorly constructed. There might be some examples of first language interference.	The content is communicated effectively to anyone who reads it. There may, however, be some examples of overly convoluted and/or poorly constructed expression. These are infrequent and tend to occur in more complex structures	Ideas are communicated, for the most part, clearly and concisely. There might be the odd slip, however these are rare and only occur in more complex sentence structures.
Communication/ Comprehensibility							

Class/ Grade Assessment Criteria	Fail Mid Low	Marginal Fail	Third Low Mid High	Lower Second Low Mid High	Upper Second Low Mid High	First Low Mid High	First Exceptional First
---	-------------------	---------------	---------------------------	----------------------------------	----------------------------------	---------------------------	----------------------------

	Displays very little knowledge of basic grammar and syntax. Consequently, the work is marred throughout by errors.	Displays some knowledge of grammar and syntax. However, there are too many basic grammatical and syntactical errors to justify a pass grade.	Displays ability (with some errors) to use basic grammatical and syntactical structures effectively. Attempts to use more complex grammar are absent or largely unsuccessful.	The level of accuracy shows a reasonably sound understanding of grammar and syntax. There may, however, still be some inaccuracies in basic grammatical items. These will be more frequent in complex structures.	A range of grammatical structures are attempted, some of which are complex. Although these may not always be accurate, a solid command of grammar and syntax is apparent.	Demonstrates very good command of target language grammar and syntax. Although there are some errors, they tend to occur in more complex structures.	Demonstrates very good command of target language grammar and syntax. Although there are some errors, these are infrequent and only occur in more complex structures.
Grammar/syntax:	The essay shows an inadequate use of vocabulary, multiple lexical errors often due to transference from the native language and a lack of any awareness of register. Spelling is poor.	The vocabulary used is often simplistic and inappropriate. There are repeated lexical errors due to transference from the native language. There is little awareness of an appropriate use of register. The incidence of spelling and typing mistakes is high.	Although some vocabulary acquisition and development is in evidence, the range is limited. For example, there are insufficient use of appropriate topic-related terms. Lexical errors due to transference from the native language are in evidence. There is only limited awareness of register. There are a number of spelling mistakes and/or uncorrected typing errors.	The range of vocabulary used, although unexceptional, includes examples of correctly used topic-related terms. There is some awareness of the appropriate use of register. Spelling is, for the most part, accurate.	A satisfactory range of vocabulary is used to good effect. There is some use of accurate topic-related terminology and largely appropriate idiomatic expressions. The choice of register is mostly correct. There are some minor spelling and typing mistakes.	A broad range of vocabulary is used to very good effect. Topic-related terminology is accurately and effectively used. The choice of register is always appropriate. In terms of spelling, there is a high degree of accuracy.	The range and relevance of vocabulary, choice of register and accuracy of spelling all exceed what would normally be expected at this level.
Other uses of language (vocab, register, spelling)							
Content	Little of what is written is of any relevance to the	Although some of what is written is relevant to the	Although there is an attempt to address the question/task, some or	Although lacking originality, an understanding of the	Although lacking originality, a solid understanding of	Many aspects of the topic are covered using good,	All aspects of the topic are covered with very good use of

Class/ Grade Assessment Criteria	Fail Mid Low	Marginal Fail	Third Low Mid High	Lower Second Low Mid High	Upper Second Low Mid High	First Low Mid High	First Exceptional First
---	-------------------	---------------	---------------------------	----------------------------------	----------------------------------	---------------------------	----------------------------

question/task, A lack of ideas and the use of mainly incorrect facts point to virtually no understanding of the topic.	question/task, a limited number of illustrative ideas and relevant examples are representative of only a very basic understanding of the topic.	all of the following impact negatively on the quality of this piece of work: omissions, irrelevancies, contradictions and factual errors.	topic is shown using appropriate ideas and examples. There may, however, be some omissions, irrelevancies, contradictions and factual errors.	the issues is shown. The most important aspects of the topic are covered and illustrated with relevant examples. There are however, some minor factual inaccuracies and or omissions.	illustrative examples. A range of appropriate ideas show a good understanding of the topic and some originality. For the most part, factually correct.	illustrative examples. A wide range of appropriate ideas show both a very good understanding of the topic and originality. All facts are correct.
Additional comments: [Include specific praise for strengths, identify key areas of weakness, strategies for improvement, and a positive comment on overall achievement.]						

7.6. MATERIALES UTILIZADOS PARA DISEÑAR LA PROPUESTA DIDÁCTICA

7.6.1. Taller de expresión escrita.

46 TALLER DE EXPRESIÓN ESCRITA → 5

crea textos

14 Lee este texto.

El incendio de los arrozales

Había una vez un viejo muy sabio, que vivía en lo alto de una montaña, allá en el Japón. Alrededor de su casa, la tierra era llana y fértil y toda cubierta de arrozales. Estos arrozales pertenecían a la gente de un pueblecito situado más abajo, entre la alta montaña verdeante y el gran mar azul. La playa era tan estrecha que apenas había sitio bastante para las casas, por cuya razón los campesinos habían hecho sus arrozales en la montaña, donde fluían numerosas fuentes. Todas las mañanas y todas las noches, el viejo y su nietecita que vivía con él miraban el ir y venir de la gente en la estrecha calle del pueblo y alrededor de sus casitas. Al pequeño le gustaban los arrozales porque sabía que ellos le procuraban alimento, y estaba siempre dispuesto para ayudar a su abuelo a abrir o cerrar los canales de riego y para cazar los pájaros ladrones en el tiempo de la cosecha.

Un día, el arroz estaba casi maduro y las hermosas espigas amarillas se mecían al sol; el abuelo estaba de pie ante la casa y miraba a lo lejos cuando, de pronto, vio algo muy extraño en el horizonte. Una especie de gran nube se levantó allí, como si el mar se hubiera subido hacia el cielo. El viejo se protegió la vista con sus manos y miró más fijamente; enseguida entró en la casa.

—¡Yone, Yone! —gritó—. Coge un fizón de fuego y tráelo aquí.

El pequeño Yone no comprendió para qué necesitaba fuego su abuelo, pero como tenía la costumbre de obedecer, llegó corriendo con un fizón. El viejo, que ya había cogido otro, corría hacia el arrozal más próximo. Yone le seguía extrañado. Pero cuál no fue su espanto, al ver a su abuelo lanzar el fizón encendido en el campo del arroz.

—¡Oh, abuelo! —exclamó—. ¿Qué hace?

—¡Deprisa, deprisa, echa el fuyó! ¡Prende fuego!

Yone creyó que su abuelo se había vuelto loco, y se puso a llorar; pero un niño japonés obedece siempre, de manera que, aun llorando, lanzó su antorcha en medio de las espigas, y una llama roja subió sobre los rastrojos, secos y apretados. El humo negro se elevaba hasta el cielo. La llama se extendía devorando la preciosa cosecha.

¡Ah! ¡Cómo corrían y trepaban todos a lo largo del sendero tortuoso! Ni uno solo quedó atrás. Hasta las madres llegaban, apresuradas, llevando sus hijos a la cadera.

Cuando llegaron a la planicie y vieron sus arrozales devastados de aquella manera, gritaron con rabia:

—¿Quién ha hecho esto? ¿Qué ha sucedido?

—He sido yo quien lo ha incendiado —respondió el viejo gravemente.

Yone sollozó:

—El abuelo lo ha incendiado.

Cuando se acercaron a ellos amenazándoles con sus puños y gritando:

—¿Por qué, por qué?

El viejo se volvió y extendió la mano hacia el horizonte.

—Mirad hacia allí —dijo.

Todos se volvieron y miraron. Y en el lugar donde el gran mar azul se extendía tranquilo unas horas antes, se levantaba ahora una espantosa muralla de agua desde la tierra hasta el cielo. No se oyó un solo grito. Aquella visión era terrible.

Unos momentos de espera... los corazones latían y la muralla de agua rodó hasta la tierra y se abatió sobre la playa rompiéndose con un ruido espantoso contra la montaña. Una ola tras otra... no se veía más que agua; el pueblo había desaparecido.

Pero los habitantes se habían salvado. Y cuando comprendieron lo que el viejo había hecho, le rodearon de honores y cuidados, ya que, gracias a su presencia de espíritu, les había salvado del maremoto.

7.6.2. Curso de español para extranjeros: Nuevo ELE Intermedio.

Para terminar...

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: APRENDER DE LOS ERRORES

12 a) Asegúrate de que conoces el significado de la palabra *investigador*.

b) Lee este cuento de Rodari y observa los dibujos. Puedes usar el diccionario.



El gran inventor

Había una vez un joven que soñaba con llegar a ser un gran inventor. Estudiaba día y noche, estudió varios años, y finalmente escribió en su diario personal:

«Ya he estudiado bastante. Soy ya un *hinvestigador*, y demostraré mi gran valía.»

Comenzó de inmediato a hacer experimentos y llegó a inventar los agujeros del queso. Pero pronto supo que ya habían sido inventados.

Volvió a comenzar desde el principio. Estudiaba mañana y tarde, estudió muchos meses, y finalmente escribió en su diario:

«Ya es suficiente. Ahora soy de verdad un *investigador*. El mundo verá lo que soy capaz de hacer.»

Y en efecto el mundo pudo ver: inventó los agujeros en el paraguas y fue el *haxmerista* de todos.

Pero él no se desanimó, volvió sobre los libros, rehízo experimentos tras experimentos y finalmente escribió en su diario:

«Bien, ahora estoy seguro de no equivocarme. Ahora soy un *investigador* en serio.»

En cambio era ahora un *investigador* con una pequeña falta. Inventó una nave que viajaba impulsada por pintura al pastel, costaba demasiado y coloreaba todo el mar.

«No me detendré por ello» -se dijo el buen joven, que ya comenzaba a tener canas.

Estudió, estudió y estudió tanto que llegó a ser un *investigador* con todas las letras en su puesto, y así pudo inventar todo lo que quiso. Inventó un vehículo para viajar a la Luna, un tren que solo consumía un grano de arroz cada mil kilómetros, los zapatos que no se gastan nunca, y muchas otras cosas.

Pero el sistema de llegar a ser *investigadores* y científicos sin cometer errores no llegó a inventarlo ni siquiera él, y tal vez no lo invente nadie nunca.

G. RODARI. *El libro de los errores*.



c) Responde a estas preguntas:

- ¿Qué errores ortográficos hay en el texto? ¿Qué representan?
- ¿Pudo esa persona llegar a ser investigador sin cometer errores en su trabajo?
- ¿Es posible eso según el texto?

d) Piensa en las respuestas a estas preguntas y luego coméntalas con la clase.

- ¿Cuál es la idea principal que quiere expresar Rodari? ¿Estás de acuerdo con ella?
- ¿Se puede aplicar al aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Crees que se puede aprender de los errores? ¿Cómo?

7.6.3. “La escritura creativa en clase de ELE”.

Hace muchos pero muchos años, en un lejano pueblo, vivía una familia que tenía siete hijos. Pulgarcito, que recibió ese nombre por ser el más pequeño de los hermanos, oyó un día a sus padres que decían con pena: –Tendremos que enviar a los niños al bosque pues, parece que un malvado ogro quiere venir a robarnos. Al día siguiente, los padres los mandaron a lo más espeso del monte para que se escondiesen, y así aunque el ogro les preguntara, ni siquiera ellos sabrían dónde estaban.

Pulgarcito, que sabía la verdad, fue dejando caer migas de pan por el camino así podrían regresar a su casa, pero, ¡Oh, sorpresa! Por la noche las migas habían desaparecido, pues los pájaros se las habían comido. Los niños asustados comenzaron a llorar. En aquel momento Pulgarcito se subió a la parte más alta de un gran árbol y descubrió a lo lejos un castillo.

Pulgarcito llamó a la puerta y una mujer regordeta les abrió, los invitó a cenar y a dormir. Aquella noche mientras dormían oyeron unas pisadas muy fuertes... y... Pulgarcito vio al enorme gigante, que mientras

los contaba decía: ¡Qué ricos estarán estos siete pequeños fritos con una buena salsa! Al oír esto, muy asustado despertó a sus hermanos: –¡Escapemos de aquí! ¡Corran, es el ogro que quiere comernos!

Tan rápido corrieron que el gigante cayó de cansancio al piso, quedándose dormido. Entonces Pulgarcito se le acercó muy despacito para no despertarlo y aprovechó para quitarle las botas mágicas, sin las cuales quedó convertido en un hombrecillo común.

El Rey lo recompensó por haber vencido a tan temido ogro y con las monedas recibidas regresaron a casa de sus padres. Éstos, muy contentos los recibieron con los brazos abiertos y desde aquel momento vivieron todos felices gracias a Pulgarcito el más pequeñito pero también el más valiente del lugar.

Fin

Pulgarcito

(Versión libre de *Pulgarcito* de Charles Perrault, por Wicky Abro)

7.6.4. El punto en cuestión.

PUNTO DE MIRA

¡Ponte a prueba! ¿Cuántas palabras sabes sobre la ropa y los complementos? Clasifica las palabras en las categorías siguientes:

Mujer: falda, bolso... / **Hombre:** corbata, americana... /

Unisex: vaqueros, mochila...



¿Una imagen vale más que mil palabras?
Vas a leer una anécdota sobre la experiencia
de un hombre que sale a la calle.

Zapatos

Decidí, un día, salir sin zapatos a la calle.
Y decidí esto porque en una ocasión alguien me dijo: "A un tío sin zapatos no lo quiere nadie". Para hacer la prueba, pues, me afeité, puse gomina en mis cabellos, elegí un elegante pantalón de color café con leche y me acabé de vestir con una camisa blanca planchada para la ocasión y, por supuesto, una fina corbata. Pero sin zapatos.

Nada más salir de casa ya noto como todo el mundo se queda mirando. Incluso los que van por la otra acera hasta señalan; yo, ni vuelvo la cabeza: de nunca me ha interesado la gente maleducada.

Voy a entrar en una panadería.

—Buenos días. ¿Me da un donuts, por favor?

Y, dando la vuelta al mostrador, sale el gorila —se trata de un tipo de unos noventa o cien kilos— me coge del hombro y me dice:

—¡Mire, váyase, no quiero problemas!

—¡Pero si sólo quiero un donuts! ¡Mire, tengo dinero! —le enseño al gorila un billete de mil.

Y qué va, el bestia me conmina a salir del establecimiento.

Llego hasta una marquesina. Espero al autobús. Ya viene. Me subo no muy convencido; sin embargo, esta vez no tengo problema, pues el conductor ni me ha mirado. Ocuipo un asiento. En la próxima parada sube una chica y se sienta a mi lado. Lleva un libro y su cuaderno de apuntes.

—Hola, ¿vas a estudiar? —me presento.

—Sí —se vuelve y sonríe—. ¡Qué bien! Por fin un altruista", pienso. —Les doy clases de recuperación a unos chicos y... —es entonces cuando mira hacia abajo, se pone seria y exclama: —¡Ahí va! —enfadada. Se levanta y se va.

Ya no lo puedo soportar más. ¡Cómo es la gente! Tienes la desgracia de no tener zapatos y huyen de ti como de un apestado. No pretendía hacer de esto una cuestión personal, sólo era un experimento. En fin, si no me creéis haced la prueba, pero el que me lo dijo llevaba más razón que un santo: sin zapatos no te quiere nadie.



¿LO HAS ENTENDIDO?

- 1 ¿Por qué razón salió a la calle sin zapatos esta persona? ¿Qué quería comprobar?
- 2 ¿Cómo describes la forma en que se prepara para salir a la calle?
 - a sin interés especial en su aspecto
 - b cuidadosa, con atención al detalle
- 3 ¿Cuál es la primera reacción de la gente en la calle ante su aspecto?
- 4 ¿Cuántas veces intenta establecer contacto con otras personas? ¿Cuál es el resultado? ¿Tiene éxito?

- 5 ¿Cómo se siente el autor después de esta experiencia?
 - a desilusionado y triste
 - b ofendido y enfadado
 - c feliz y satisfecho



TOMA NOTA

Fíjate en estos verbos del texto.

Verbos pronominales (y reflexivos)
me afeité se sienta se pone
me subo se vuelve se levanta

Los verbos **pronominales** llevan un pronombre de la misma persona que el sujeto del verbo. Los verbos **reflexivos** indican que la acción del verbo incide sobre el mismo sujeto. Son fáciles de reconocer porque llevan **-se** en el infinitivo.

En grupos de cuatro haz una lista de los verbos reflexivos que conoces. Luego, practica los pronombres reflexivos *me, te, se*. Se debe añadir un nuevo verbo después de la tercera persona (*se*).

Ejemplo

- Estudiante 1º: *Por las mañanas me despierto y salgo de casa.*
 Estudiante 2º: *Por las mañanas te despiertas y sales de casa.*
 Estudiante 3º: *Por las mañanas se despierta y sale de casa.*
 Estudiante 4º: *Por las mañanas me despierto, me levanto y salgo de casa...*

AMPLÍA TU VOCABULARIO

- tío/a** (coloq) individuo, persona
- gomina** crema para fijar el pelo
- planchada** lisa
- nada más salir** justo al salir
- acera** parte de la calle destinada a los peatones
- me conmina** me obliga
- marquesina** cubierta para la parada del bus
- altruista** humanitario, filántropo
- soportar** tolerar, aguantar
- huyen** escapan
- apestado** infectado de una enfermedad
- llevar más razón que un santo** tener toda la razón, ser correcto en lo que dice

Y TÚ, ¿CÓMO LO VES?

- 1 ¿Qué te parece más importante en una persona? Razona tu respuesta.
 - a su aspecto físico (belleza, atractivo...)
 - b cómo viste (la ropa que lleva)
 - c su personalidad (cómo es de carácter)
- 2 ¿Cómo reaccionarías si te encontraras por la calle con una persona sin zapatos o mal vestida?
- 3 ¿Qué estilo de ropa prefieres y qué colores te gustan?

7.6.5. Aprende gramática y vocabulario 3.

por el contrario por eso como porque además (2) a causa de



Mensaje nuevo

Adjuntar Agenda Tipo de letra Colores Borrar

Para: cartas@consultoriopsicologico.com

Cc:

Asunto: QUERIDO DOCTOR

Soy una mujer casada y con dos hijos adolescentes de 14 y 16 años. Además, trabajo en una boutique y mi trabajo termina a las ocho de la tarde. _____ mi marido es funcionario (su horario es de 8 a 3), él se encarga de la casa, la comida y, en general, del cuidado de los hijos. El problema es que mi marido siempre ha sido muy permisivo en la educación de los hijos _____ dice que los niños tienen que aprender a madurar en libertad. _____, yo pienso que los niños necesitan directrices claras para saber lo que deben hacer en cada momento, sobre todo de pequeños. _____ esta diferencia de opinión pasamos mucho tiempo discutiendo y, mientras, los niños no estudian, no tienen hábitos regulares, se pasan el día delante de la tele o del móvil y _____ no nos hacen caso, no escuchan lo que les decimos. _____ me he decidido a escribirle: ¿qué puedo hacer? ¿Intento cambiar la situación o simplemente cojo una maleta y los dejo a los tres?

Cordialmente:
una mujer desesperada.

51

7.6.6. Gramática básica del estudiante de español.

42 Usar frases: y, a, pero, sino, porque, cuando, si, que...

C - Porque, como, es que

Con **porque** explicamos la causa de algo:

Tengo que irme a casa por que mi hija está enferma.

Ah, ¿qué le pasa?



[Jaime explica la causa por la que tiene que irse a casa: su hija está enferma.]

Con **como** presentamos un hecho en el que hay que pensar antes para poder comprender después otro hecho:

Como está lloviendo, mejor nos quedamos en casa, ¿no?

Si, mejor nos quedamos en casa.



[Si el chico tiene en cuenta la lluvia, comprende la propuesta de la chica.]

La causa introducida con **porque** normalmente se pone después:

No puedo ir a la fiesta de Jimena porque no tengo tiempo.

La causa presentada con **como** normalmente se pone antes:

Como no tengo tiempo, Raquel no tiene tiempo para su familia.

A diferencia de la pregunta sobre la causa, que se escribe en dos palabras y con tilde (**por qué**), la explicación de la causa se escribe con una palabra y sin tilde (**porque**):

¿Por qué no vas a trabajar?
Porque tengo 39 de fiebre.

40. Preguntar y exclamar

Es **que** sirve para presentar una causa como la justificación de algo:

No he hecho los deberes. Es que todavía tengo que estudiar. [Se justifica.]

Me gustaría ir al cine contigo esta noche, pero no puedo. Es que tengo que ir a trabajar. [Se disculpa.]



Completa estas frases con la explicación más adecuada. Ten cuidado con el orden de los elementos.

A2 como no hay nada interesante en el cine porque me he quedado sin batería en el móvil como ya teníamos las entradas para el concierto porque se han ido al parque con su madre

como Catalina sabe latín porque esta se nos ha quedado pequeña como el banco estaba cerrado porque necesitábamos ocho

- mejor alquilamos una película
- dentro de un mes nos mudamos de casa
- le he pedido que me ayude con la traducción
- los niños no están en casa
- he tenido que pedirle dinero a mi hermano
- no te he llamado por teléfono
- no tuvimos que hacer cola
- hemos puesto un ejemplo más

240

NARRATIVA

Las voces, las calles, los taxistas

Ellogible en un instante del taxi, interviene hacer como que no sé la conversación del taxista con un compañero a bordo de la muestra. Se trata de un diálogo animado, dominado por la pasión de los valores. Mi conductor estaba a punto de volver a hacer parte del otro cuando hablaba ya entre sí mismo. Me dirigía a una oficina de registros situada en la zona de Opaca, porque acababa de salir por una escuela y tenía el bolso cargado hasta los topes.

- Te digo que ahora estoy haciendo un recorrido -decía el taxista.

- Me explicas, estoy en Ormaiztegui y voy hacia Opaca. Vete hasta allá, solamente un café y hablamos.

- Es que yo te que estoy haciendo un recorrido.

- Me explicas, Si no quieres volver, prepárate que te digo.

El señor estaba fúido, empezaba a respirar a Chibcha. El señor había dejado de absema, pero sentía en torno a él una atmósfera tenue de algo más. No me atreví a hacer la mano para tocar el volante por miedo a que él dejara instantáneamente el control de la máquina como un niño de escuela que se desmaya. El otro dijo que estaba en Daxue de escuchar mejor. El otro dijo que estaba en Daxue de escuchar y que se dirigía a Diego de León. Sus palabras se seguían como la carne opacada de mi boca. Hacer la Puerta de Alameda y Chibche escuché unos silbidos. Finalmente el otro me habló, para demostrar que estaba haciendo un recorrido, pidió a la señora que llevaba dentro que dijera una palabra.

- Hala, soy la señora que se dirige a Diego de León. Es muy agradable verla dentro del Daxue, por favor.

- No me explicas, así sí, que has sido interviene antes de manejar el taxi -sonrió el otro.

La voz de la señora me golpeó en algún registro interno y me volví, de manera que, adelantando el cuerpo, hablé en dirección al conductor.

- Yo voy al centro que se dirige a Opaca. Luego voy al centro, señora, se está buscando un taxi.

- ¿Adónde va usted? -preguntó ella.

- A Opaca -respondí- me acaba de llamar el señor que llevaba dentro y me hizo



recomendarme un servicio de urgencia.

- Yo voy al hospital de la Esmeralda, al del Diego de León con Conde de Peñalón. Soy médico y estoy de servicio dentro de un día, ¿por qué no viene hacia acá y la miro como va?

Me había me había girado para hacerme creer que estaba siendo respetado, pero ya cuando había comenzado a hablar me había dado cuenta de lo que me estaba pasando. Me había dado cuenta de lo que me estaba pasando. Me había dado cuenta de lo que me estaba pasando.

- A Diego de León -sonrió.

Después de eso y después de eso me di cuenta que en la zona. Después de eso y después de eso me di cuenta que en la zona. Después de eso y después de eso me di cuenta que en la zona.

- Ahí está -dijo señalando el taxi de la señora. No sé a qué hora en la parte de atrás, pero sí sé hacia la zona del conductor y pregunté por la dirección. Después, al otro lado del coche, un hombre que parecía manejar el taxi me dijo que estaba en la zona de Opaca. Me había dado cuenta de lo que me estaba pasando.

[Juan José Millán (texto adaptado)]



A. A continuación tienen las definiciones de las palabras que aparecen subrayadas en el texto. Relaciona cada definición con la palabra correspondiente.

1. Una palabra.
2. Que sucede varias.
3. Persona que trata de hacer algo en la superficie de una cosa.
4. Persona que sabe modificar su voz y darle diferentes entonaciones.
5. Dárselo, por ejemplo.
6. Momento y estado que siguen hacer cosas. Una con mucho sentimiento. (2 palabras)
7. Dado con el que queremos construir algo.
8. Persona del cuerpo.
9. Dar un paso de campo con un movimiento de cabeza.
10. Hacer cosas que requieren una cosa que se es verdad.
11. Mover algo un momento del suelo.
12. Sentirse capaz de hacer algo.
13. Andar con eficacia.