

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

INFORME FINAL DE PRÁCTICA DIRIGIDA

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO
A ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA
DE NIVEL AVANZADO

MARTA MADRIGAL ABARCA

CIUDAD UNIVERSITARIA RODRIGO FACIO
SAN PEDRO DE MONTES DE OCA

2005

Este informe final de práctica dirigida fue aceptado por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar por el grado de Magister en Español como Segunda Lengua.



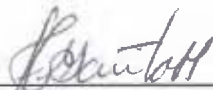
M.L. Adrián Vergara Heidke
Representante del Decano del Sistema de
Estudios de Posgrado



Dr. Jorge Chen Sham
Director del Programa de Posgrado
en Español como Segunda Lengua



M.L. Carlos Sánchez Avendaño
Profesor Consejero



M.L. Flor Garita Hernández
Asesora



M.L. Gisselle Herrera Moreira
Asesora

TABLA DE CONTENIDOS

Capítulo I: Introducción	1
1. Pregunta de investigación.....	1
2. Objetivos.....	1
2.1 Objetivos generales.....	1
2.2 Objetivos específicos.....	1
3. Justificación.....	2
4. Estado de la cuestión.....	4
Capítulo II: Marco teórico	22
1. Aspectos generales.....	23
1.1 Las destrezas en el aprendizaje de un idioma.....	23
1.2 La destreza de la escritura y el acto de escribir.....	24
1.3 Tipos de escritos.....	26
1.4 Escribir y componer.....	29
2. Algunas teorías, modelos y enfoques en el proceso de la composición.....	36
2.1. Los modelos cognitivos.....	44
2.2.1.La prosa de escritor y prosa de lector.....	45
3. El enfoque al producto y el enfoque al proceso.....	52
3.1 El enfoque al producto.....	53
3.2 El enfoque al proceso.....	55
4. Un modelo mixto: el enfoque al proceso y la relación con la prosa del escritor y la prosa del lector.....	66
5. Estrategias usadas en el proceso de la composición.....	68
5.1 La corrección como estrategia de aprendizaje.....	73
5.2 Corrección y evaluación.....	74
5.3 La importancia de la corrección.....	75
5.4 Categorizar la corrección.....	77
Capítulo III: Marco metodológico	79
1. Los métodos en la enseñanza de idiomas.....	79
1.1 El método comunicativo.....	80
2.1 Las características de la comunicación.....	82
2.2 Las actividades comunicativas.....	83
2.3 La selección del contenido comunicativo.....	83
2.4 Un método multidisciplinario.....	84
2.5 El método comunicativo y la escritura.....	85
2. El enfoque.....	86
3. El programa.....	87
3.1 El programa basado en tareas.....	88
4. Metodología de la investigación.....	89

Capítulo IV: Macrounidad didáctica	90
1. Título.....	91
2. Duración.....	91
3. Habilidades por desarrollar.....	91
4. Institución.....	91
5. Población meta y nivel lingüístico	91
6. Enfoques metodológicos.....	91
7. Descripción.....	92
8. Razonamiento del curso.....	92
9. Tipos de ejercicios.....	93
10. Evaluación.....	93
Capítulo V: Diseño en el nivel macro	100
1. Unidad I: La descripción.....	94
2. Unidad II: La narración.....	96
3. Unidad IV: La exposición.....	98
4. Unidad V: La argumentación.....	100
Unidades didácticas en el nivel micro	102
1. Lección uno.....	102
2. Lección dos.....	104
3. Lección tres.....	106
4. Lección cuatro.....	108
5. Lección cinco.....	110
6. Lección seis.....	112
7. Lección siete.....	114
8. Lección ocho.....	116
9. Lección nueve.....	118
10. Lección diez.....	120
11. Lección once.....	122
12. Lección doce.....	124
13. Lección trece.....	126
14. Lección catorce.....	128
15. Lección quince.....	130
16. Lección dieciséis.	132
Capítulo VI: Resultados	133
1. Resultados en cuanto al proceso.....	133
1.2 Fase de la preescritura.....	133
1.2.1 Busca y desarrolla ideas.....	134
1.2.2 Usa diferentes técnicas para generar ideas.....	134
1.2.3 Anota las ideas directamente con las palabras y expresiones que puedan entender los lectores.....	135

1.2.4 Anota las ideas para si mismo y luego busca la manera de explicarlas	136
1.2.5 Considera la audiencia y el propósito.....	136
1.3 Evaluación de la fase de borrador.....	138
1.3.1 Hace planes del texto o esquemas.....	139
1.3.2 Escribe más de un borrador.....	139
1.3.3 Selecciona la información pertinente.....	140
1.3.4 Organiza el texto en párrafos.....	140
1.3.5 Estructura los datos en forma lógica.....	141
1.3.6 Utiliza oraciones temáticas.....	141
1.3.7 Usa correctamente diversos signos de puntuación.....	141
1.4 Evaluación de la fase de revisión.....	142
1.4.1 Revisa la forma y el contenido.....	143
1.4.2 Usa pautas de corrección.....	143
1.4.3 Interactúa con sus compañeros en la revisión.....	144
1.4.4 Acepta la corrección de sus compañeros.....	144
1.4.5 Acepta las correcciones del profesor.....	145
2. Resultados en cuanto al contenido.....	146
2.1 Contenido.....	147
2.1.1 El tema está bien definido y limitado.....	147
2.1.2 El problema y la tesis están bien planteados.....	149
2.1.3 Se reconocen las posturas y perspectivas.....	150
2.1.4 Los puntos de vista son consistentes.....	151
2.1.5 Las ideas se relacionan con el título.....	152
2.2 Organización.....	153
2.2.1 Hay secuencia de ideas.....	154
2.2.2 Hay variedad de ideas que se complementan.....	154
2.2.3 Se plantean la introducción, el desarrollo y la conclusión.....	155
2.3 Expresión.....	157
2.3.1 Usa el vocabulario apropiado al tema.....	157
2.3.2 Ausencia de anglicismos o palabras inventadas.....	158
2.3.3 Hay concordancia entre los diferentes elementos de la oración.....	160
2.3.4 Uso conectores o enlaces.....	161
2.3.5 Evita la repetición de palabras.....	162
2.4 Gramática y puntuación.....	163
2.4.1 Uso de los signos de puntuación requeridos.....	163
2.4.2 Uso de la conjugación apropiada y concordancia de los tiempos verbales.....	165
2.4.3 Concordancia de género y número.....	166
2.4.4 Uso de las reglas de acentuación.....	167
3. Percepción de los estudiantes sobre al aprovechamiento del curso.....	168

Capítulo VII: Conclusiones, recomendaciones y limitaciones	175
1. Conclusiones.....	175
2. Recomendaciones.....	178
2. Limitaciones.....	181
Bibliografía	182
Anexos	185
Tabla para evaluar la fase de preescritura.....	186
Tabla para evaluar la fase del borrador.....	187
Tabla para evaluar la fase de la revisión.....	188
Tabla para evaluar la redacción inicial y final.....	189
Cuestionario inicial.....	190
Cuestionario final.....	192
Manual de composición.....	193

RESUMEN

Madrigal Abarca, Marta

La enseñanza de la escritura como
proceso a estudiantes de español
como segunda lengua de nivel avanzado.

Informe final de práctica dirigida. Maestría Español
como Segunda Lengua. San José, C.R.

M. Madrigal Abarca, 2005.

260h.: il.

Por mucho tiempo, las investigaciones en la enseñanza de idiomas han identificado cuatro destrezas: escucha, habla, lectura y escritura. Sin embargo, la mayoría de programas de español como segunda lengua enfatizan el habla y la escucha, excluyendo las otras destrezas por ser consideradas menos importantes para la competencia comunicativa, principalmente, la escritura.

El objetivo principal de este proyecto es determinar la incidencia en el desarrollo de la producción escrita en español de una propuesta metodológica desde el enfoque al proceso en estudiantes de nivel avanzado al aplicar estrategias para la redacción de distintos tipos de textos. Esto conlleva a diseñar una estrategia didáctica de escritura en español con la aplicación de las tres fases del enfoque al proceso: preescritura, borrador y revisión. Además, elaborar documentación didáctica para la enseñanza de la redacción en español dirigida a estudiantes de español como segunda lengua.

Primeramente, se mide cada fase del proceso con una escala de frecuencia organizada de mayor a menor con los criterios: siempre, casi siempre, a veces y nunca. Los datos relativos a cada una de las tres etapas se detallan en gráficos separados.

Seguidamente, se hace una comparación entre la primera redacción que los estudiantes escribieron al inicio del curso y la última, para determinar la eficacia de la metodología empleada. Los criterios evaluados se incluyen en cuatro apartados: el contenido, la organización, la expresión y la gramática y puntuación. Para evaluar cada criterio se utiliza una escala de valores que mide la calificación excelente, con una correspondencia de 5 puntos; muy bueno, con 4 puntos; bueno, con 3 puntos; regular, con 2 puntos y deficiente, con 1 punto.

Relacionado con el proceso se concluye que, al realizar las actividades incluidas en cada fase, los estudiantes pudieron mejorar en cuanto al planeamiento y la organización del texto en general, ya que al elaborar lluvias de ideas, establecer el propósito y la audiencia, plantear la introducción, el desarrollo y la conclusión, redactar varios borradores, y utilizar diferentes técnicas de revisión y corrección fueron estrategias que resultaron muy útiles para redactar textos cohesionados y coherentes.

En cuanto al producto final del escrito se demostró que con la metodología empleada, los estudiantes mejoraron en la mayoría de los criterios evaluados, al alcanzar calificaciones de “Excelente” o “Muy bueno”. De manera que la revisión constante de la forma y del contenido desde la primera redacción hasta la última durante todo el proceso permitió que los estudiantes aprendieran no solo a reformular y mejorar su escrito, sino también los elementos formales de la estructura del idioma, tales como ortografía y sintaxis.

Por último, se ofrece un manual que permite guiar al profesor en la ejecución de ejercicios afines a la composición de diferentes textos escritos.

**ENSEÑANZA DE LA REDACCION; ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA;
ENFOQUE AL PROCESO.**

M.L. Carlos Sánchez Avendaño

Sistema de estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua

CAPITULO I: INTRODUCCIÓN

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO A ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA DE NIVEL AVANZADO

1. Pregunta de investigación

¿Cómo incide en el desarrollo de la destreza de la producción escrita una propuesta metodológica de la escritura en español como segunda lengua desde el enfoque al proceso en estudiantes de nivel avanzado, al aplicar estrategias para la redacción de distintos tipos de textos?

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Determinar la incidencia de una propuesta metodológica de escritura en español como segunda lengua desde el enfoque al proceso en estudiantes de nivel avanzado en el desarrollo de la destreza de la producción escrita, mediante la aplicación de estrategias para la redacción de distintos tipos de textos.

2.2 Objetivos específicos

1. Diseñar una propuesta de escritura en español como segunda lengua para estudiantes de nivel avanzado desde el enfoque al proceso mediante una metodología comunicativa; a fin de brindar estrategias para la elaboración de diferentes tipos de textos.
2. Verificar los resultados de la aplicación del enfoque al proceso en el aprendizaje de la redacción de diversos textos escritos.

3. Elaborar documentación didáctica para la enseñanza de la redacción en español dirigida a estudiantes de español como segunda lengua.

3. Justificación

Los procesos de modernización de las sociedades contemporáneas han desembocado en una nueva etapa del desarrollo del ser humano, denominada globalización. Esta etapa se caracteriza por el desarrollo voraz de nuevo culto a la tecnología, que influye sobre todos los espacios de la vida del hombre, desde su percepción del mundo, hasta los medios de información y comunicación.

El lenguaje también va a estar mediatizado por estos procesos globalizantes, ya que, si bien es cierto aún subsisten sociedades donde la oralidad cumple la función primordial de la producción y transmisión de la cultura, en sociedades con mayores niveles de industrialización, esa función es compartida por la escritura.

En el mundo globalizado, la escritura cumple un papel fundamental al convertirse en un soporte de las funciones de socialización llevadas a cabo por los aparatos ideológicos, tales como la familia, la escuela y la iglesia, entre otros. En la actualidad, la escuela como institución social ha cobrado una gran relevancia, puesto que, debido a la incorporación creciente de las mujeres dentro de la población económicamente activa, las funciones asumidas antaño por la familia son llevadas a cabo por la escuela.

Gran parte de la vida de los niños y jóvenes se desenvuelve en esta institución, la cual no solamente les enseña valores y normas, sino también les provee de un espacio de aprendizaje que les garantiza el desarrollo de sus facultades intelectuales y morales. De tal forma que las posibilidades de inserción exitosa en la vida económica, cultural y política de los miembros de cada comunidad *dependen, en*

buena medida, de la escolarización y ésta, sin duda alguna, de la capacidad de leer y escribir.

La habilidad de aprender a escribir es una de las tareas más difíciles que el aprendiz debe enfrentar al tener que vencer obstáculos como la ansiedad y la frustración que muchas veces conlleva el aprendizaje de la escritura. Esta problemática se ve recrudescida para los estudiantes que quieren aprender a escribir en una lengua extranjera, porque no solamente deben saber manejar la estructura y la forma de una lengua que no es la propia, sino que también al escribir tienen que tener conocimiento de un conjunto de reglas de adecuación, coherencia y cohesión.

Se debe tener presente que hablar y escribir son habilidades muy distintas y que, en la enseñanza de una segunda lengua, estas destrezas deben ser abordadas de distinta manera. En la lengua hablada, el estudiante puede aprender a hacer uso de la entonación, la acentuación y los aspectos paralingüísticos como la expresión corporal y valerse de la respuesta de su interlocutor que le confirma si su mensaje ha sido comprendido o no. Además, tiene la posibilidad de negociar para que la comunicación sea efectiva.

Sin embargo, cuando este mismo aprendiz se enfrenta a la tarea de escribir debe poner en práctica otros elementos que le ayuden a expresar sus ideas de la manera más clara posible, haciendo uso de las convenciones de la lengua escrita y tomando muy en cuenta el receptor del mensaje, ya que de él no puede obtener respuesta inmediata.

Por lo tanto, la lengua escrita no es una habilidad que se puede adquirir de forma espontánea, sino que se vale de otras estrategias que el educador puede brindarles a los alumnos con el propósito de que descubran sus propias formas de escritura. Esta situación es una justificante para que profesores, autores o

investigadores en segundas lenguas hayan hecho publicaciones de libros y manuales que enseñan a sus estudiantes esta destreza. Sin embargo, este material no está basado en una estrategia metodológica acorde con las necesidades de aprendizaje del estudiante. Así, los recursos bibliográficos utilizados para la enseñanza de la escritura carecen de planteamientos teórico-metodológicos que desemboquen de manera lógica y ordenada en las situaciones de aprendizaje, o actividades para los distintos contenidos.

Tomando en cuenta todos los aspectos anteriores, el propósito general de este proyecto consiste en concretar una estrategia pedagógica de la enseñanza de la escritura del español enfocando el proceso y no el producto. En este enfoque metodológico, el texto escrito no es percibido solamente como un producto final, sino como un proceso que toma en cuenta tanto aquellos factores que se dan en el interior de la mente del escritor como los que proceden del exterior, es decir, las circunstancias que motivan o inducen a escribir.

Además, este proyecto propone recursos teórico-prácticos y creativos, estructurados secuencialmente a partir del planeamiento y ejecución de situaciones de aprendizaje dinámicas, basadas en experiencias cotidianas de la vida de los estudiantes.

4. Estado de la cuestión

En la actualidad, muchos investigadores y profesores de español como segunda lengua o lengua extranjera están de acuerdo en que es importante enseñar la escritura como una destreza individual. De esta manera, muchos de ellos se han abocado a la tarea de desarrollar teorías, programas, libros de textos y diversas investigaciones que son útiles herramientas en la enseñanza de esta destreza. Sin

embargo, al hacer una revisión bibliográfica sobre el tema, se detectaron básicamente dos aspectos. Por una lado, el poco material disponible, ya sea de la escritura de español o de otro idioma como segunda lengua o lengua extranjera, y por otro lado, la existencia, en nuestro medio, de únicamente fuentes citadas por otras fuentes, lo cual se convierte en una gran limitante para investigaciones subsiguientes.

A pesar de esto, los trabajos revisados han aclarado un poco más el panorama del campo de estudio y de ellos se extraen cinco puntos fundamentales: el tratamiento de la escritura tomando como punto de partida la lengua materna, los efectos de la L1 en el proceso de escritura de una L2, el aspecto cognitivo que se da en el acto de la composición y la relación de la escritura como un proceso, la relación entre escritura y el ambiente, y las técnicas de retroalimentación y evaluación para mejorar la destreza de escritura.

Respecto del primer punto, es necesario anotar que la cantidad de investigaciones a las que tuvimos acceso sobre escritura en español como segunda lengua es limitada. Si bien es cierto existen investigaciones del tema, éstas no son específicamente del español, sino de otras lenguas como el inglés, el chino o el francés. De todas maneras, la mayoría toman como base los estudios hechos en lengua materna, ya que los investigadores están de acuerdo en que no solamente existen algunas diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua, sino que también hay un importante núcleo de similitudes. Al respecto, Manchón, Roca y Murphy (2000: 279) opinan:

“Una de las características comunes de los estudios (...) es que la mayor parte de ellos, como casi todas las investigaciones sobre escritura en L2, tienen su punto de partida en modelos y diseños de investigación creados en principio para analizar los procesos de escritura en L1.”

Según estos autores, entre los rasgos específicos del proceso de escritura en L2 se debe situar obligatoriamente el recurso de la lengua materna. Además, un modelo explicativo de la composición en L2 debe poder dar cuenta del recurso de la lengua materna, tanto a nivel de procesos de composición como de análisis de productos escritos.

Manchón, Roca y Murphy hicieron valiosos aportes resultantes de una investigación que se encuentra en el marco de un modelo marcadamente cognitivo llamado *Escritura como proceso*, el cual intenta adentrarse en el conocimiento de los procesos mentales que tienen lugar mientras el escritor genera, organiza, revisa, transforma, pule y expresa sus ideas con el objetivo de producir un texto escrito. Este trabajo presenta algunos resultados que los autores vienen realizando desde 1994 en el campo de la escritura en lengua extranjera.

Una de las metas la constituye el estudio de las posibles interacciones existentes entre el grado de dominio de la L2 y la capacidad estratégica de los individuos a la hora de componer. Además, se estudia la relación entre la proficiencia y la dimensión de los procesos de composición, el uso de las Operaciones Retrospectivas en la composición en L2, los problemas léxicos a los que el escritor de L2 se enfrenta y el recurso de la lengua materna como mecanismo de resolución de problemas en la escritura en lengua extranjera.

La muestra seleccionada para la investigación estuvo compuesta de 21 hablantes de español y aprendices del inglés como lengua extranjera, divididos en tres niveles de dominio de la L2: siete estudiantes de preintermedio (nivel 1), siete de intermedio (nivel 2) y siete de avanzado (nivel 3). Cada sujeto realizó dos tareas de composición (argumentativa y narrativa) en L1 y L2, siguiendo la técnica de

pensamiento en voz alta, la cual es un procedimiento metodológico en el que el sujeto verbaliza lo que pasa por su mente mientras realiza una tarea.

Para hacer este estudio, se tomaron como puntos importantes los resultados de diversos trabajos realizados por otros investigadores. Pero, como los mismos autores mencionan, la mayoría de éstos son tomados de anteriores investigaciones que analizan los procesos de escritura en la lengua materna. De esta manera, se refieren a la comparación del comportamiento de los mismos individuos componiendo en su lengua materna y en la segunda lengua. Entre los resultados obtenidos se destaca el hecho de que algunos escritores guían sus procesos de escritura siguiendo un mismo modelo mental de la composición, por lo tanto, usan una serie de estrategias individuales adquiridas en la L1 que se transfieren prácticamente intactas a la L2. Estas estrategias se vuelven más evidentes cuando el grado de dominio de la segunda lengua dificulta poder hacer frente al conjunto de demandas que requiere la tarea de escritura.

Los autores llegaron a la conclusión de que el grado de dominio de la L2 del escritor condiciona la asignación de recursos a los distintos macroprocesos de composición. Es decir, a medida que aumenta la proficiencia del escritor, aumenta el tiempo dedicado a planificar y disminuye el tiempo dedicado a formular.

Por otra parte, el nivel de proficiencia también condiciona las metas que se plantea el escritor, especialmente en lo que respecta a la formulación y revisión. En cuanto a la formulación, los resultados muestran la existencia de un intento por mejorar la calidad de ideas, la forma de expresarlas y la coherencia textual en un nivel avanzado. En la revisión, los datos de los dos niveles inferiores muestran un perfil similar de distribución de los propósitos compensatorio ideativo/textual, mientras que

el grupo avanzado dedica más tiempo a la revisión del texto para clarificar y elaborar ideas.

En conclusión, los autores observan que la variable que condiciona al escritor a recurrir a su L1 o a la L2 para volver a lo escrito es la mayor o menor presencia de la L1 en el proceso total de la composición. Debido a que el recurso de la lengua materna está condicionado por el grado de proficiencia del escritor, se puede afirmar que existe una interrelación entre el dominio de la L2 y las formas que toman las operaciones retrospectivas.

Por todos estos hallazgos, el estudio supone una contribución importante en el entendimiento de los procesos cognitivos que tienen lugar mientras se intenta producir un texto en una lengua extranjera.

Por otra parte, Omaggio (1993) cita los estudios realizados por Krapels en 1990. Dicho autor declara que existe gran cantidad de hallazgos inconclusos y contradictorios en cuanto a la aplicabilidad de los resultados en las investigaciones de la lengua materna en el contexto de una L2. Agrega, además, que existen discrepancias en cuanto al proceso de escritura en ambas lenguas, ya que, mientras algunos opinan que los procesos son similares, otros expresan que hay muchas diferencias. Según sus observaciones, el uso de la lengua materna varió de acuerdo al tema, por ejemplo, se usa más la L1 en las composiciones sobre temas que son más propios de la cultura de la lengua nativa que en los temas que se centraron en la cultura meta. Krapels concluye que los investigadores de segundas lenguas y lenguas extranjeras, más que centrarse en sus similitudes, deberían empezar por revisar las diferencias del proceso de escritura entre una lengua nativa y una segunda lengua.

Asimismo, Omaggio (1993) cita otros dos importantes estudios que analizan el efecto de la lengua materna en el contexto de lenguas extranjeras: uno es sobre la

escritura en francés y el otro de la escritura del inglés. El primero se refiere a un plan piloto hecho por Bland, Noblitt, Armington y Gay en 1990. Estos investigadores usaron un programa de computadora Systeme-D, con 10 estudiantes de francés de primero y segundo de año de secundaria.

Estos autores encontraron que los estudiantes aún no entendían el parafraseo como una estrategia útil para expresar sus propios pensamientos en la segunda lengua. Por lo tanto, recomiendan que tales estrategias deberían ser enseñadas como parte del aprendizaje de la escritura. Afirman, además, que las investigaciones en este aspecto darían más entendimiento en cuanto al progreso no lineal que caracteriza gran parte del proceso del aprendizaje de una lengua. Igualmente, los resultados de esta investigación muestran claramente que, por lo general, los aprendices recurrirán al uso de su lengua materna cuando compongan en el idioma extranjero, especialmente en los niveles más bajos.

El otro estudio citado por Omaggio (1993) es el realizado por Friedlander en 1990. Este autor investigó los efectos del uso de la lengua nativa en la escritura en inglés como segunda lengua, entre un grupo de estudiantes chinos del nivel avanzado. En su investigación cita los estudios hechos por Chelala en 1981, los de Lay en 1982 y los de Johnson en 1985, quienes corroboran los hallazgos encontrados por Friedlander: los estudiantes pueden aprovechar mucho su lengua materna mientras componen en una lengua extranjera bajo ciertas circunstancias. Además, expone este autor, el uso de la lengua materna puede ayudar a los estudiantes a recuperar más información en ciertos tipos de temas y así aumentar la calidad de sus composiciones finales.

Friedlander estudió las composiciones de 28 individuos chinos, en las cuales observó que los estudiantes usaron su idioma dependiendo del tema. Así, usaron más

su lengua materna cuando los temas estaban más relacionados con sus experiencias en China, pero aprovecharon más el uso del Inglés para planear composiciones relacionadas con las experiencias en la cultura inglesa. En otras palabras, cuando la lengua usada para iniciar el proceso de escritura estaba relacionada con la lengua en la cual el tema se había experimentado, los resultados fueron superiores en términos de contenido, calidad de planeación y calidad del resultado del ensayo.

El estudio de Friedlander concluye con la observación de que el uso de la lengua materna, en ciertos aspectos del proceso de escritura, puede ser desventajoso si el punto principal de la escritura no es desarrollar las destrezas lingüísticas, sino más bien refinar las destrezas ya desarrolladas.

Otro tipo de estudios en escritura relacionan el proceso de composición y el contexto. En esta área se destacan los realizados por D. Graves en 1981 y 1983. Este investigador (citado por Jurado Spuch, 2005), en un período de dos años, condujo una investigación sobre el proceso de composición de niños de edades que oscilaban entre seis y diez años. La finalidad del estudio era determinar cómo aprenden los niños a escribir. Los comentarios y los hallazgos encontrados parecen ser también aplicados a los adultos. Según su opinión, para los niños, la escritura es un oficio, ya que es importante manipular información y palabras hasta hacerlas corresponder con el significado planeado.

En realidad, el trabajo de Graves es un fuerte acercamiento a la escritura como un proceso, en el cual el escritor está profundamente involucrado y le es posible reconocerse en su escritura. El escritor está listo para atender los rasgos del discurso con los que debe cumplir una buena composición. En este aspecto, Graves se centra en dos puntos fundamentales: una técnica llamada "writing conferences"

(conversaciones mantenidas entre el profesor y los estudiantes para guiarlos a re-examinar sus propias composiciones, ya sea en forma individual o grupal), y otra que llama “voice and ownership” (voz y propiedad). El concepto “Voice” se refiere a la huella que el escritor deja en su composición, ya sea seleccionando, escogiendo y organizando la información de acuerdo con sus propios intereses, y Ownership, que es cuando el escritor se mira a sí mismo, de manera que el significado es proyectado y reflejado en su propia composición.

Otras investigaciones relacionan la escritura con la pedagogía. En este sentido, los estudios en L1 y L2 han seguido diferentes líneas de investigación. Estas han empezado a mirar al escritor y el contexto en el que éste escribe. Entre las investigaciones más importantes Jurado Spuch (2005) cita las realizadas por Graves en 1983, Calkies en 1983, Kantor en 1984, y Dunn y otros en 1985; estos tres últimos citados en los estudios de Zamel de 1987. Este tipo de investigaciones es llamado “classroom-based”, el cual implica la observación del ambiente de la clase donde escriben los estudiantes.

A pesar de que Jurado Spuch no aclara bajo qué circunstancias se hicieron las investigaciones, cuáles fueron los sujetos de estudio ni cuál fue la metodología usada, es importante referirse a estos estudios, pues las conclusiones a las que llegan son pertinentes para la enseñanza de la escritura. Las conclusiones son:

- La manera en la que los aprendices se desarrollan como escritores está influida por el ambiente de la clase y los factores situacionales que los rodean.
- Los profesores necesitan sensibilizar a sus estudiantes para que se desarrollen como escritores, por ejemplo, no pedir lo que está más allá de la intención o del conocimiento de los alumnos.

Por último, las investigaciones sobre escritura mencionan los estudios cuyo punto de interés son los efectos de la retroalimentación y evaluación en la escritura de un segundo idioma o lengua extranjera. De acuerdo con Omaggio (1993), los resultados de estos estudios han sido contradictorios, puesto que, mientras algunos opinan que se responde primeramente al contenido y no a la forma, otros sugieren que tanto la forma como el contenido son tomados en cuenta. Asimismo, algunos estudiosos recomiendan dejar la revisión de la forma para el borrador final, mientras que otros prefieren tomar en cuenta los rasgos formales a través de todo el proceso. No obstante, parece haber un consenso en involucrar a los estudiantes en sus propias correcciones; por tanto, una combinación entre profesor, compañeros y autoevaluación debería arrojar resultados más exitosos.

Según Omaggio, los estudios empíricos sobre los efectos de retroalimentación y evaluación indicaron que la retroalimentación correctiva en la forma no era útil. La autora cita los estudios realizados por Semke en 1984, Zamel en 1985 y Cohen en 1987. En cuanto al estudio de Semke se destaca que los estudiantes alemanes, que no hicieron uso de la retroalimentación a nivel formal y fueron calificados únicamente por la cantidad de comunicación, respondieron más favorablemente a ese tipo de tratamiento que aquellos estudiantes que fueron calificados solo en precisión y que habían recibido alguna clase de retroalimentación correctiva por parte del profesor.

Sin embargo, afirma Omaggio, es posible que los efectos de la calificación y las estrategias de retroalimentación fueran confundidos en este estudio. Es decir, mientras el grupo de estudiantes que no recibieron retroalimentación correctiva fueron premiados solo por cantidad, los del grupo que recibieron retroalimentación correctiva fueron premiados solo por precisión. Omaggio concluye que los efectos de la

retroalimentación *per se*, divorciada de las otras variables presentes en el estudio, no son completamente claras.

Por otra parte, el estudio de Zamel reveló que la retroalimentación en niveles avanzados, hecha por los profesores de inglés como segunda lengua, a menudo era inconsistente y contradictoria y que eso podría desembocar en una corrección de los errores no muy efectiva. Asimismo, los estudios de Cohen mostraron que los comentarios de los profesores eran a menudo confusos, vagos e inconsistentes y que, en la mayoría de esos comentarios, se enfatizaba exclusivamente la forma. Además, la mayoría de los estudiantes de su estudio nunca habían escrito un segundo borrador después de recibir el input de los profesores. Cohen concluye que a los estudiantes se les debió haber enseñado cómo usar la retroalimentación para aumentar sus destrezas de escritura.

Por su parte, las investigaciones sobre composición en segunda lengua y lengua extranjera realizadas por Lalande en 1982, Fathman y Whalley en 1985 y 1990 y Rieken en 1991 (todos citados por Omaggio, 1993) han mostrado la existencia de resultados beneficiosos en cuanto al uso de la retroalimentación correctiva por parte de los profesores.

Lalande comparó los efectos de la autocorrección en comparación con la corrección de los profesores en las clases de cuarto grado del idioma alemán. Los textos de los estudiantes en el grupo de control fueron corregidos por los profesores y se les pidió a los alumnos reescribir sus composiciones. Los estudiantes en el grupo experimental recibieron códigos de error y cuadros con la indicación de dónde habían cometido errores y se les pidió autocorregirse usando esta forma de ayuda. La autocorrección en esta segunda condición era hecha en la clase con estudiantes

dedicados a tareas de resolución de problemas usando los códigos, sus textos o el profesor si era necesario.

El resultado de este estudio fue el siguiente: el grupo con el cual se había puesto en práctica la autocorrección tenía estadísticamente menos errores al final del período del experimento que el grupo de control que recibió correcciones de los profesores y que había reescrito su trabajo. Por estos resultados, Lalande concluyó que la combinación del conocimiento de los errores y de la reescritura usando las técnicas de resolución de problemas era significativamente más beneficiosa para desarrollar las destrezas de escritura en alemán.

Por su parte, Fathman y Whalley encontraron que los estudiantes tenían menos errores gramaticales en la reescritura de sus composiciones cuando los profesores subrayaban esos errores en sus textos. Lo contrario pasaba en los estudiantes cuyos profesores no hacían ese tipo de retroalimentación. Su estudio también indicó que la retroalimentación gramatical y de contenido podía ser brindada beneficiosamente al mismo tiempo, sin sobrecargar a los estudiantes. Los 72 individuos de su estudio reescribieron sus composiciones en la clase, respondiendo a cuatro condiciones de retroalimentación: 1. La ausencia de retroalimentación. 2. La retroalimentación gramatical (cuando los errores fueron subrayados). 3. La retroalimentación de contenido. 4. Tanto la retroalimentación gramatical como de contenido.

Se descubrió que había una significativa reducción de errores gramaticales en los estudiantes que recibieron retroalimentación gramatical. La mayoría de los estudiantes que recibieron solamente retroalimentación de contenido mejoraron sus notas de contenido, pero el 35% tenía más errores de gramática en sus revisiones. Cuando los estudiantes recibieron tanto *retroalimentación gramatical como de*

contenido, todos mejoraron significativamente en la gramática, pero solo el 77% mejoró también en el contenido. Los autores concluyeron que la retroalimentación en gramática y en contenido afectó positivamente la reescritura, y que la retroalimentación gramatical había afectado más en la corrección de errores que la retroalimentación del contenido.

Los estudios hechos por Rieken muestran la posibilidad de que exista una interacción entre el tipo de retroalimentación y el estilo cognitivo. Esta investigadora observó los efectos de tres diferentes niveles de retroalimentación de escritura en estudiantes de francés de secundaria, quienes diferenciaron la dimensión del estilo cognitivo de la esfera independiente.

De esta manera examinó: los efectos de la retroalimentación no correctiva, la corrección indirecta a través de comentarios sustanciales y la corrección directa de errores en frecuencia y precisión del uso del pasado compuesto. Todos los estudiantes recibieron comentarios de evaluación de sus composiciones muy positivos y fueron motivados a reescribirlas de nuevo. Los resultados obtenidos de sus investigaciones sugieren que las diferentes estrategias de corrección pueden ser diferencialmente efectivas, dependiendo del estilo cognitivo del estudiante.

Por último, Rieken percibió que hay un importante efecto producido por el profesor que es ignorado en los estudios empíricos. Lastimosamente, Omaggio no hace mucha referencia al estudio de Rieken en este aspecto. A pesar de esto, queda demostrado que la actitud del profesor hacia la corrección, la forma de corregir y los propios sentimientos de los estudiantes hacia el profesor son factores significativos en las estrategias de corrección efectivas.

Otra investigación importante sobre escritura en segunda lengua y lengua extranjera citada por Omaggio (1993) es la realizada por Chastain en 1990. Este

estudio analiza el efecto que produce el hecho de revisar un trabajo de escritura para obtener o no una nota o calificación.

Su estudio examinó las composiciones de 14 estudiantes de español que no se habían graduado todavía. La mayoría de ellos estaban en su tercer o cuarto año y el investigador los caracterizaba como estudiantes con gran habilidad y con una muy alta motivación. El curso enfatizó el proceso sobre el producto y los estudiantes esperaban escribir un segundo borrador antes de escribir la composición final para obtener una nota.

Las composiciones en este experimento fueron escritas con la técnica llamada "clusters" de tres: las dos primeras eran calificadas, la tercera no. Cerca del final del semestre, Chastain examinó una composición sin calificar y otra calificada de cada uno de los 14 estudiantes de la clase. Descubrió que los estudiantes escribieron significativamente más para la composición calificada que para la no calificada y, además, usaron oraciones más largas y más complejas. También encontró que no había diferencias significativas en las dos composiciones en términos de error, contenido o calidad organizativa y que el porcentaje de error del total de palabras era muy bajo (menos del 5% de toda la clase).

Para Omaggio, es posible que estos aprendices hayan estado bien preparados para una clase que le dio énfasis al proceso de escritura a través de una temprana concentración en tareas más centradas o estructuradas. Sin embargo, es difícil concluir del estudio lo que podría haber llevado a un nivel relativamente más bajo de error entre los estudiantes motivados.

Agrega, además, que por los resultados obtenidos de estos estudios, se puede considerar que los efectos de retroalimentación y calificación en las tareas de escritura son un poco variables. La efectividad de la retroalimentación puede

depender, en parte, de la claridad en la retroalimentación y del nivel de motivación de los estudiantes, su nivel de habilidad, su estilo cognitivo, y la actitud de los estudiantes hacia el profesor en la clase.

Según Omaggio, los estudios revisados parecen indicar que la retroalimentación del profesor a veces es confusa, inconsistente y contradictoria y que el énfasis exclusivamente en la forma es desmotivante para muchos estudiantes. Estos hallazgos pueden ser útiles para los profesores para que consideren sus propias estrategias de retroalimentación y para que evalúen las diferentes formas de responder a sus estudiantes.

Por su parte, Jessie Carduner publicó, en “Foreign Language Annals” (2002), un estudio sobre un modelo de retroalimentación usado en un curso de Gramática Española y Composición en Kent State University, durante la primavera del 2001. Ella usó un total de ocho clases de tercer grado siguiendo el modelo denominado “Técnicas de Evaluación en la Clase”, el cual fue desarrollado por Angelo y Cross en 1993.

El objetivo general del estudio era mejorar la composición en una lengua extranjera, específicamente, ayudar a los estudiantes a usar herramientas de referencia en la composición para mejorar la precisión. Entre sus metas estaban: incrementar la comunicación con los estudiantes, reducir la ansiedad que produce la escritura y establecer objetivos apropiados de aprendizaje.

Los datos fueron recolectados por medio de la técnica llamada “Minute Paper”, la cual consiste en resumir, en una oración, lo más importante que ha aprendido durante la clase y la pregunta más importante que no se ha contestado aún. Esta técnica ayuda tanto al estudiante como al profesor a enfocar las prácticas del aprendizaje y sus necesidades. También ayuda a los aprendices a verbalizar los

aspectos de la lección que no entienden o los aspectos que necesitan más revisión, y también los ayuda a pensar sobre cómo puede acercarse a las tareas de aprendizaje.

Para cumplir con los objetivos del curso, se les entregó a los estudiantes una tabla (BKP) que consiste en una lista de categorías y frecuencia con rubros como: escucha, lectura, habla, escritura, gramática, vocabulario, cultura, fluidez, pronunciación, corrección, confianza, calificación, uso de diccionario y otros y se les pidió que escogieran tres metas que ellos querían cumplir al final del curso. El profesor ajusta las metas que están más de acuerdo con el departamento del curso y ajusta sus propias metas también. Luego discute con los estudiantes para llegar a un acuerdo.

El estudio describe cómo se pueden investigar las metas del aprendizaje, el conocimiento previo de los estudiantes, los resultados del aprendizaje y la utilidad de las técnicas de instrucción. Además, se sugiere que el método de Técnicas de Corrección en la Clase usado en ese curso ayuda a abrir el diálogo entre el profesor y los estudiantes, aumenta el conocimiento metacognitivo del aprendiz, y puede ser usado en otros cursos de lengua extranjera y segunda lengua, pero no describe los resultados que se obtuvieron al final del curso.

El último estudio revisado fue el de Mayra Solís, publicado en Kañina, 1998. Dicho estudio se proponía analizar de qué manera los estudiantes del curso de inglés LM-1002 de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica mejoraban su habilidad en composición cuando se les proveía ejercicios sistemáticos de gramática y una constante retroalimentación. Los sujetos eran 28 estudiantes (18 mujeres y 10 hombres) con edades que oscilaban entre 18 y 51 años. Todos eran hablantes nativos de español y estaban tomando el curso en el primer semestre de 1996.

Los estudiantes formaban dos grupos: el grupo A con 19 estudiantes y el grupo B con 9. Fueron seleccionados por conveniencia, ya que eran los dos únicos grupos disponibles en ese momento. Así, el grupo A, que asistía a clases en las mañanas, fue usado como grupo experimental y el grupo B, que asistía a clases en las tardes, sirvió como grupo de control.

El material usado para el experimento fue el libro de texto *Please Write* de Patricia Ackert, de 1986. Al principio de la investigación, los estudiantes de los dos grupos tenían tareas para hacer en la clase, las cuales consistían en escribir un párrafo sobre ellos mismos. Estas redacciones eran corregidas usando una escala del 1 al 10, preparada por el investigador. El grupo A recibió un tratamiento especial durante las trece semanas del curso.

En la primera semana recibió dos listas llamadas “Check your Paper” y “Error Key” y tenían que hacer una unidad del libro cada semana y escribir una composición del tema estudiado en cada unidad. Estas composiciones eran revisadas por el investigador usando la lista “Error Key”, pero este no ponía calificaciones. Los estudiantes tenían que hacer las correcciones y reescribir cada párrafo. El investigador recogía y revisaba los párrafos que habían sido reescritos, pero tampoco ponía calificaciones.

Sin embargo, pasaba mucho tiempo de la clase contestando preguntas de los estudiantes sobre los errores y dando explicaciones pertinentes sobre aspectos gramaticales y guías de escritura. Por el contrario, el grupo B no recibió ninguna clase de tratamiento.

Según la autora de este estudio, los resultados obtenidos en esta investigación contradicen las ideas de algunos teóricos que opinan que los ejercicios de gramática y las actividades extra de escritura no son *muy efectivos en el desarrollo de las*

habilidades de composición. Por el contrario, ella concluye que los estudiantes pueden mejorar las destrezas de escritura al hacer composiciones semanales y ejercicios gramaticales sistemáticos y al recibir explicaciones claras y retroalimentación de los problemas hallados en sus composiciones.

Por último es importante referirse a los cursos de escritura en español como L2. En la actualidad, la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras ha cobrado gran importancia, de manera que su enseñanza, como lo afirma Richards (2001:1) es *“una de las empresas educativas del orbe y millones de niños y adultos a lo ancho y largo del mundo invierten tiempo y esfuerzo en tareas para dominar la nueva lengua”*. Un caso específico es el aprendizaje del idioma español, para lo cual muchas instituciones educativas, públicas y privadas ofrecen cursos tanto de gramática como de literatura y escritura, entre otros.

Sin embargo, la mayoría de esos cursos favorecen el aprendizaje de la habilidad oral, dejando la escritura en la periferia, ya que la mayoría de los programas curriculares no la consideran como un trabajo en sí mismo, por lo tanto, no la definen ni le dan el lugar que le corresponde. No obstante este panorama, algunas instituciones consideran que la escritura es tan importante como la comprensión auditiva, la lectura y la expresión oral para adquirir una lengua, y ofrecen cursos específicos de composición en español. Cabe destacar los cursos de la Universidad de Costa Rica, los de la Universidad Veritas y los del Instituto de San Joaquín de Flores. Los programas de estas tres instituciones tienen algunos aspectos en común y se pueden resumir de la manera siguiente:

- Elementos gramaticales relevantes en la construcción del texto: la concordancia, uso de las formas verbales, verbos con régimen preposicional, orden de los elementos de la oración.

- Uso de algunos signos de puntuación.
- Uso de las mayúsculas.
- Ortografía.
- Criterios de cohesión y coherencia.
- Diferentes tipos de escrito y las técnicas para desarrollar cada uno.

Como se puede observar, el interés de estos programas es desarrollar la expresión escrita, por medio del conocimiento de los elementos más importantes referidos tanto a la forma como al contenido, a fin de elaborar correctamente diferentes tipos de textos escritos. Sin embargo, no proponen una metodología específica, mediante la cual los estudiantes puedan desarrollar las estrategias que le ayuden al aprendizaje de la destreza de escritura, ni se refieren al proceso de la elaboración de los textos. Relacionado con esto último, de los tres programas revisados, el único que sí hace referencia a dicho proceso es el Instituto de San Joaquín de Flores. No obstante, y según lo expresa el profesor que imparte el curso, esa referencia es solamente una recomendación, pero no forma parte, de ningún modo, de las actividades metodológicas desarrolladas en el curso.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Aspectos generales

1.1. Las destrezas en el aprendizaje de un idioma

Por mucho tiempo, las investigaciones en la enseñanza de idiomas han identificado cuatro destrezas: *escucha, habla, lectura y escritura*. En el desarrollo del lenguaje humano, la destreza de *lectura* y la *auditiva* son muchas veces denominadas destrezas *receptivas* o *pasivas*. Estos términos parecen indicar que la mente no realiza ningún trabajo; sin embargo, el que escucha o el que lee está efectuando una serie de procesos mentales que le permiten comprender e interpretar el mensaje.

Por otra parte, las destrezas del *habla* y la *escritura* son denominadas destrezas productivas o activas, porque al parecer los procesos mentales que se llevan a cabo en las personas cuando hablan o escriben son más complejos e intrincados.

En la mayoría de los libros de textos y en los programas de lenguas, las clases han enfatizado una o dos de las cuatro destrezas, excluyendo las otras. Por lo general, las dos destrezas que más se enfatizan son el habla y la escucha, ya que, para muchos, solo puede haber comunicación cuando hay intercambios de palabras o frases de manera oral entre los interlocutores. Es así como la enseñanza de idiomas se reduce a enseñarles a los estudiantes estructuras gramaticales, vocabulario, morfología y sintaxis, porque el dominio de estas habilidades les da la garantía de una comunicación eficaz.

De esta manera, en la mayoría de las clases se dejan de lado las otras destrezas por ser consideradas menos importantes para la *competencia comunicativa*.

Este pensamiento niega la existencia de la comunicación no verbal, donde son percibidos los mensajes a través de gestos, expresiones faciales, las artes gráficas, entre otros que constituyen poderosas formas de comunicación.

Con este panorama, en la historia de la enseñanza de idiomas se han tratado las cuatro destrezas en forma separada. Sin embargo, cada vez más, los estudios recientes están tratando de enfatizar la integración de las cuatro habilidades, de manera que, en vez de un programa que enseñe muchos aspectos de una sola, se enseñe el idioma desde un enfoque de lenguaje total, donde se integren tanto la lectura, la escritura, el habla y la escucha de manera interrelacionada.

Por supuesto, existen cursos en los cuales el objetivo principal es la enseñanza de una única habilidad. Aún así, las otras tres habilidades (que quedarían en la periferia) están, de una u otra manera, también presentes. De esta manera, los estudiantes perciben la relación entre las diferentes destrezas, lo cual brinda al profesor una gran flexibilidad para crear lecciones interesantes y llenas de motivación.

1.2. La destreza de la escritura y el acto de escribir

Aprender a escribir no es algo tan simple como solamente anotar en un papel cualquier información. Escribir es comunicar un mensaje, aislado en el espacio y el tiempo, y es una destreza que requiere esfuerzos conscientes y deliberados, no solo para escoger la forma, sino también el contenido. De esta manera, la mayoría de las personas que han intentado poner sus pensamientos en papel están de acuerdo en que el hecho de comunicar claramente las ideas en forma escrita puede ser un proceso lento y, en muchos casos, agotador.

El proceso de llevar a la forma escrita conceptos, pensamientos e ideas es complejo, ya que un texto escrito representa el producto de una serie de operaciones mentales complicadas. Después de haber decidido un significado para ser expresado, el escritor tiene que considerar el género del texto que se está tratando de escribir, el estilo que se está tratando de crear, el propósito que se desea alcanzar.

Por lo general, se trata de comparar la lengua escrita con la lengua oral. Obviamente hay diferencias entre las dos destrezas que hacen que los profesores las aborden de manera distinta en la enseñanza. El hablante puede hacer uso de la acentuación, la entonación y de aspectos paralingüísticos para expresar un mensaje oral. Además, tiene la respuesta inmediata de su interlocutor, quien le confirma la comprensión o no del mensaje emitido.

Al contrario, el que escribe debe poner mucho cuidado en expresar sus ideas con claridad, siguiendo las convenciones de la lengua escrita y pensando en el receptor de su mensaje, ya que no puede aclarar el significado de este al no obtener una respuesta inmediata. Es por esto que se considera que el desarrollo de la lengua escrita es una habilidad que no se adquiere de forma espontánea, sino que es necesario proporcionar a los estudiantes un *input* comprensible y utilizar técnicas que les ayuden a conocerse y desarrollar sus propias estrategias.

Los investigadores recomiendan tener en cuenta algunos criterios a la hora de programar el desarrollo de la estrategia de escritura. Entre estos se mencionan:

La contextualización: el acto de escribir siempre debe estar enmarcado en un contexto o una situación. Existen ciertos factores que condicionan el acto de escribir tales como la dificultad del escrito, el interés, el contenido y las reacciones que ha recibido el escrito por parte de los lectores, la distancia entre la producción escrita y la respuesta y el ambiente o lugar donde se produce la actividad de escritura.

Finalidad: la escritura tiene un propósito y es en función de ese propósito que se determinan las expresiones, el vocabulario, entre otros, que sirven al mismo. El propósito debe tener un significado para el estudiante, debe estar relacionado con su mundo de intereses y debe proporcionar al escrito una unidad temática y conceptual.

Creatividad: cada persona elabora conceptos e ideas para expresar sus pensamientos de manera distinta. Al escribir, el estudiante debe sentirse con esta libertad para que no decaiga su interés y motivación; el aprendiz debe sentir que su creación es producto de su voluntad y esfuerzo personal.

Razonamiento: para facilitar el proceso de producción de la lengua escrita, es apropiado que los estudiantes realicen ejercicios preparatorios de reflexión lingüística y retórica, con el fin de que puedan tomar conciencia de la estructura de un texto, de los recursos de cohesión y de las convenciones de los diversos escritos.

Motivación: uno de los objetivos esenciales en la producción de la lengua es proporcionar al estudiante una motivación para aprender. Al escribir, el aprendiz se da cuenta de que ha cubierto uno de los objetivos más importantes: poder crear su propia forma de expresión, aunque ello le haya exigido un gran esfuerzo. Si las actividades son motivadoras, el estudiante sentirá la satisfacción de aprender, de comunicarse con otros y de realizar una tarea que le gusta. Además, al practicar diversos tipos de escritura, sentirá que aprende algo para su vida futura tanto de trabajo como de relación social.

Integración: la destreza escrita no puede abordarse separada de las otras destrezas. Si bien el énfasis está en la escritura, ésta debe ir acompañada de ejercicios que integren las otras.

1.3. Tipos de escritos

Los investigadores han categorizado los escritos de muchas maneras diferentes y parece que no hay una tipología única a la cual remitirse a la hora de seleccionar los tipos que se quieren desarrollar en una clase de escritura. Davies y Widdowson (citados por Bello, P. y otros, 1990) proponen dos grandes grupos: *institucional y personal*. Los primeros también son llamados públicos y abarcan las cartas comerciales, las peticiones de información a instituciones, la formalización de impresos, entre otros. La escritura personal aparece reflejada en cartas personales, diarios e invitaciones; también incluyen los escritos de tipo creativo.

Según Brown (1994), en una sociedad altamente alfabetizada hay cientos de diferentes tipos de textos escritos. Cada uno tiene ciertas reglas o convenciones para su manifestación, de tal manera que es posible identificar inmediatamente un género y saber qué mirar dentro de cada texto. La lista es la siguiente:

- No ficción: reportes, editoriales, ensayos, artículos y referencias (diccionarios y enciclopedias).
- Ficción: novelas, historias cortas, chistes, dramas, poesía.
- Cartas: personales y de negocios.
- Tarjetas de felicitaciones.
- Diarios y periódicos.
- Memoranda (entre oficinas).
- Mensajes (de teléfono, entre la casa).
- Anuncios y publicidad (comerciales y personales)
- Diarios y periódicos.

- Escritura académica: pruebas de respuesta corta, reportes, ensayos, tesis, libros.
- Formularios, solicitudes.
- Cuestionarios.
- Direcciones.
- Señales.
- Recetas.
- Billetes y otros tipos de documentos financieros.
- Mapas.
- Manuales.
- Menús.
- Horarios.
- Invitaciones.
- Directorios (teléfono y páginas amarillas)
- Tiras cómicas y caricaturas.

Por su parte, las autoras Condemarín y Chadwick (1999) dividen los escritos en:

- Creaciones divergentes: completes, definiciones, refranes, resolución de problemas.
- Creaciones poéticas: acrósticos, asociaciones de palabras, comparaciones y metáforas, poemas.
- Escritura formal: esquemas, paráfrasis, informes, organizadores gráficos.

- Experiencias comunicativas: excusas, avisos, agradecimientos, recetas, felicitaciones, cartas (personales y formales), normas y reglamentos, diálogos filosóficos, instrucciones.
- Experiencias personales: diarios de vida, deseos y fantasías, recuerdos del pasado, autobiografías.
- Ficción: creaciones sobre láminas, lugares imaginarios, cuentos, leyendas, libretos.
- Microperiodismo: registro sensorial, tiras cómicas, visita de observación, noticias, crónicas, entrevistas.

Para Marta Virginia Müller (1996), los escritos más comunes generalmente pertenecen a una de las tres categorías siguientes: *descripción*, *narración* y *exposición*. En este último incluye la *argumentación*.

La descripción consiste en expresar con palabras cómo son las personas, los animales, las cosas, los lugares y los sentimientos. El texto narrativo es un relato de hechos reales o imaginarios que se producen en un espacio, en un ambiente y en un tiempo determinado y son presentados por un narrador, el cual puede estar adentro o afuera del mundo que se narra. Este tipo de escrito se divide en: *introducción*, *desarrollo* y *conclusión*.

La exposición consiste en el desarrollo de un tema con la intención de hacerlo comprensible a otros lectores. Entre los escritos expositivos están el informe, el artículo periodístico, y el ensayo, entre otros. Un escrito expositivo también puede ser una narración, pero con la intervención personal del autor; es decir, cuando el narrador expresa sus propias reflexiones u opiniones.

En un escrito expositivo, el autor tiene que sostener sus propios puntos de vista y defenderlos ante posibles objeciones de los lectores. Cuando el autor rebate las objeciones debe utilizar buenos argumentos para apoyar con firmeza sus ideas y para convencer a sus lectores; a esto se le llama argumentación.

1.4. Escribir y componer

Para entender mejor el complejo proceso de la escritura, los investigadores han sugerido el uso de terminología más precisa para distinguir entre el aspecto mecánico de la escritura y el más sofisticado proceso involucrado en la comunicación escrita. De este modo, los estudios que se realizan sobre el proceso de escritura tratan de establecer las diferencias entre los que es escribir, redactar y componer.

Algunos estudiosos como Bizzell (citado por Omaggio, 1993:290) distingue entre *componer*, lo cual se refiere a todos los procesos que conducen a la escritura de algo (reflexionar sobre un tema, obtener información, tomar notas, trabajar en series de borradores, o hacer revisiones) y la *escritura*, la cual se refiere específicamente a la transcripción del material en sí mismo. Desde su punto de vista, escribir se subsume bajo componer.

Por su parte, Dvorak (Omaggio, 1993) sitúa la transcripción (énfasis en la forma) y la composición (énfasis en el desarrollo efectivo de la comunicación de ideas) bajo el más genérico término de escritura, el cual es usado para referirse a todas las variadas actividades que involucran la transferencia de pensamientos al papel.

Müller (1994) opina que *redactar* y *componer* suelen usarse como sinónimos; sin embargo, son dos términos que tienen diferentes significados. Esta autora diferencia los términos de la siguiente manera:

“Redactar significa expresar por escrito pensamientos, conocimientos o hechos que se hayan producido en la realidad, sin darles mayor cabida a la imaginación y a la fantasía. Componer, por su parte, consiste en crear textos con originalidad y con absoluta independencia de la realidad objetiva.” (1994:15)

Para ella, se redactan cartas, informes, memorandos, circulares, tesis, noticias, avisos, libros de textos, etc. Se componen poemas, novelas, cuentos y obras teatrales. Agrega, además, que la persona que redacta se debe ajustar a los hechos reales, mientras que quien compone debe inventar, presentar los hechos con absoluta independencia y con mucha originalidad.

Omaggio (1993) opina que el concepto de escribir puede verse como un continuum de actividades, en un rango que va desde lo más mecánico o aspecto formal de anotar hasta el más complejo acto de componer para otros. Según ella, esto parece ser más perceptible en el contexto del aprendizaje de un segundo idioma, donde al principio los estudiantes están más apegados a la transcripción del discurso que a las formas más complejas de la expresión escrita. Agrega además que esto es particularmente cierto en lenguas en las cuales el sistema de escritura ofrece un reto difícil tal como el japonés, el chino, el árabe o el ruso. Pero aún cuando el mismo alfabeto básico es usado en el nuevo idioma, anotar puede ser una tarea difícil para un estudiante de nivel principiante o intermedio.

Magnan (citado por Omaggio, 1993) sugiere que escribir puede ser considerado primeramente como un apoyo en la destreza del habla, ya que los estudiantes de niveles bajos primero anotan o transcriben en la segunda lengua lo que ellos quieren decir. Sin embargo, gradualmente se puede ayudar a los estudiantes a formar su producción de escritura y guiarlos para que adquieran esta habilidad, enseñándoles el proceso cognitivo de organización, elaboración, comparación y contraste, explicación y generalización.

En este aspecto, la distinción entre escritura como una destreza de apoyo y escritura como un arte comunicativo es bien extendida. Así, Rivers (citado por Omaggio, 1993) distingue entre actividades para adquirir una destreza y actividades para usar una destreza. En su esquema, adquirir una destreza enfatiza el entendimiento de la manera en que el lenguaje opera, mientras que el uso enfatiza la utilización de códigos para la escritura expresiva y el propósito de comunicación.

Además, la práctica escrita en la adquisición de la destreza incluye dos categorías de actividades: por un lado, la acción de *anotar* usando ejercicios que involucran copiar o reproducir material aprendido, deletreo, puntuación y acuerdos gramaticales y, por otro lado, la acción de *escribir*, en la cual los estudiantes se comprometen a realizar una variedad de actividades de prácticas gramaticales controladas para reforzar el conocimiento del sistema lingüístico.

Como estas dos categorías enfatizan la escritura como una destreza de apoyo y no como un proceso creativo de la expresión de escritura, Rivers describe un segundo grupo de actividades bajo la categoría de destrezas de uso, lo que lleva a los estudiantes más allá de la manipulación lingüística. Tales actividades son diseñadas para desarrollar la flexibilidad y la creatividad del uso del lenguaje. De tal forma que los estudiantes comienzan a escribir dentro de un marco que incluye ejercicios de transformación, práctica de oraciones combinadas, ideas centrales y expansión de oraciones. Luego, desarrollan la creatividad por medio de la escritura expresiva, que incluye composiciones libres y guiadas.

Sin embargo, agrega este autor, la tarea más difícil del profesor es saber cómo hacer un puente que una el espacio vacío que está entre la adquisición de la destreza y el uso de esa destreza. Según él, una posible solución sería minimizar el uso de

actividades de prácticas escritas que son manipulativas o impersonales en naturaleza, y en vez de eso, escoger actividades que sean contextualizadas, significativas y personalizadas aún cuando los estudiantes enfatizan la forma. Otra posibilidad es incluir varios tipos de actividades de escritura creativa en los cursos principiantes, tales como la creación de un periódico o de una poesía de cinco versos para motivar a los estudiantes a expresar sus propios significados entre los límites de su propia competencia lingüística.

Por su parte, Cassany (1989) opina que desde hace algún tiempo los estudios sobre la redacción advierten el papel fundamental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita, pero no distingue entre lo que es redactar y componer. Según él, la mayoría de los estudios son solamente experimentos que analizan el comportamiento de los escritores mientras escriben, y de esta manera, hacen comparaciones entre lo que hacen los profesionales y los expertos con lo que hacen los estudiantes. Así, separan las estrategias de composición que usan los escritores competentes.

Según este autor, los experimentos demuestran que los buenos escritores han desarrollado una variada gama de estrategias que les permite expresar sus ideas de forma inteligible. Asimismo, hacen esquemas, escriben borradores previos, releen lo escrito, etc. Los malos escritores no han llegado a dominar estas habilidades y piensan que la acción de escribir un texto es solamente anotar en un papel a medida que se les va ocurriendo qué escribir. Al respecto, dice el autor:

“Creer que un texto escrito es espontáneo como uno oral, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo. En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y a traducir al código escrito.” (Cassany, 1989:102)

Además, agrega que los escritores competentes son más conscientes de la audiencia, es decir, de los lectores a quienes va dirigido el texto, y durante la composición, pasan más tiempo pensando en sus características. Los buenos escritores hacen más planes que los menos habilidosos, planifican la estructura del texto, hacen esquemas, toman notas y piensan más tiempo en todos estos aspectos antes de empezar a redactar, se detienen a releer los fragmentos que han escrito, lo cual les ayuda a mantener el sentido global del texto, revisan y retocan el texto y no siempre utilizan un proceso de redacción lineal y ordenado en donde se planifique primero la estructura del texto, después se escriba un borrador y luego se revise y se termine la versión final. Contrariamente, parece que este proceso recursivo y cíclico *“puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo.”* (Cassany, 1989:106)

Además, este autor divide el conjunto de estrategias de composición en tres categorías: *estrategias de composición, estrategias de apoyo y datos complementarios*. Las primeras son las estrategias básicas de cualquier proceso de producción de un texto escrito. Estas se subdividen en:

a. Conciencia de los lectores: los escritores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia, es decir, del lector o los lectores para quienes va dirigido el texto. Estos escritores toman más tiempo en pensar en sus características.

b. Planificación de la estructura: Los buenos escritores planifican más que los que tienen menos habilidad y dedican más tiempo a esta actividad antes de empezar a redactar el texto. En otras palabras, planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan en todos estos aspectos antes de empezar a redactar.

c. *Relectura*: los escritores competentes se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado. Esta estrategia les ayuda a mantener el sentido global del texto. Se releen los fragmentos escritos para evaluar si corresponden a la imagen mental que tiene el texto, al plan que se había trazado antes y para enlazar las frases que se escribirán después.

d. *Correcciones*: los buenos escritores revisan y retocan el texto de manera que estos retoques afectan el contenido del texto, las ideas expuestas y el orden. Por el contrario, los retoques que hacen los escritores menos competentes afectan solo a la redacción superficial del texto y a aspectos más formales como la gramática o la ortografía.

e. *Recursividad*: los escritores con más habilidad no siempre utilizan un proceso de redacción ordenado y lineal, donde primero se planifica la estructura del texto, después se escribe el borrador, luego se revisa el texto y se termina con la versión final del escrito. En el proceso lineal, la estructura planificada en el principio se mantiene hasta el final y durante el proceso no aparecen ideas nuevas o, si aparecen, no se incorporan al texto. Contrariamente, en el proceso recursivo y cíclico se puede interrumpir en cualquier momento para empezar de nuevo. Aquí la estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas.

Pocas veces los escritores disponen de todos los conocimientos necesarios para elaborar un texto. Por tal motivo, necesitan de ciertas microhabilidades que les permitan escribir un texto de manera coherente, con el lenguaje preciso y muy rico en ideas. Estas microhabilidades son las llamadas *estrategias de apoyo*. Se dice que son de apoyo, porque no forman parte del proceso de composición básico, sino que son estrategias específicas que los autores utilizan para solucionar las deficiencias del conocimiento que va enfrentando en el proceso de la composición. Estas se dividen

en: *deficiencias gramaticales o léxicas, deficiencias textuales y deficiencias de contenido.*

a. *Deficiencias gramaticales o léxicas:* forman parte de este grupo todas las deficiencias que afectan algún punto de la gramática (ortografía, morfología, sintaxis) o del léxico de la lengua. Para resolver estas deficiencias, el escritor se vale de algunas estrategias tales como el uso del código adquirido, el uso de reglas aprendidas mediante la instrucción consciente y organizada y la consulta de una fuente externa, ya sea un diccionario, una gramática o un texto de vocabulario.

b. *Deficiencias textuales:* son las deficiencias del código escrito que no entran en la esfera de lo gramatical o del léxico. Se trata de las características textuales de la coherencia, cohesión, adecuación y disposición en el espacio.

c. *Deficiencias de contenido:* este apartado incluye las deficiencias del autor sobre el contenido del texto, sobre el tema que escribe. Mientras escribe, el escritor usa todos los conocimientos que tiene del tema y del mundo en general para elaborar el significado del texto. Pero es posible que no recuerde un dato, un nombre completo o que tenga pocas ideas sobre un tema determinado. En estos casos puede utilizar varias estrategias tales como el desarrollo y creación de ideas o la consulta de una fuente externa.

En relación con el primer punto, el escritor puede relacionar distintas informaciones y formar nuevos conceptos o puede analizar una idea y desglosarla en varias partes. Con respecto del segundo, el escritor puede recurrir a una fuente externa como libros especializados, manuales o enciclopedias, entre otros, para encontrar la información que busca y satisfacer sus necesidades.

Finalmente, en los *datos complementarios* se abordan algunas habilidades de la comprensión lectora que son bastante adecuadas en el desarrollo de la expresión escrita. Entre éstas se encuentran: *hacer esquemas o resumir textos*.

Como la gran mayoría de las investigaciones sobre escritura hasta la fecha han sido hechas con escritura de estudiantes en sus propios idiomas, los profesores de segundas lenguas han tenido que confiar en sus propios estudios. A pesar de que entre la primera y la segunda lengua hay muchos elementos en común, también hay diferencias que pueden ser reconocidas. Sin embargo, la mayoría de los investigadores sostienen que la escritura en la segunda lengua es más compleja dado que los hablantes nativos tienen problemas de componer y redactar en su propio idioma y esta dificultad es trasladada al nuevo código.

2. Algunas teorías, modelos y enfoques en el proceso de composición

Durante los últimos años, el proceso de la composición ha interesado a muchos estudiosos, los cuales han formulado importantes teorías para explicar esta compleja actividad intelectual. Estas teorías provienen de diferentes áreas de estudio dependiendo del tipo de influencias que presentan. Por ejemplo, las formulaciones de van Dijk están estrechamente relacionadas con los estudios de lingüística textual y se basan en conceptos desarrollados en este campo. Las concepciones de G. Rohman o de Flower y Hayes están más próximas a la psicología, concretamente a la psicología cognitiva. Las tesis de Krashen están más influidas por los estudios sobre los procesos de adquisición de una primera y de una segunda lengua.

Omaggio (1993) cita los estudios hechos por Hollocks en 1986, el cual identifica cuatro modos de la instrucción de la escritura en la lengua nativa que se aplican también a segundas lenguas. Ellos son:

a. *El modo presencial:* Este modelo de instrucción conlleva objetivos claros y específicos, discusiones centradas por el profesor sobre los principios de la escritura y asignaciones que involucran la imitación y el análisis de los modelos de escritura.

b. *El modo del proceso natural:* En este método se fomentan las composiciones libres incluyendo el uso de periódicos, diarios, énfasis positivo de la retroalimentación tanto de la investigación como la del profesor, el fomento de la enseñanza cooperativa con un nivel bajo de estructura en asignaciones y la ausencia de instrucciones sobre la calidad de escritura que se va a desarrollar.

c. *El modo ambiental:* Este modelo enfatiza objetivos claros y específicos y un trabajo en grupo en un proceso particular para algunos aspectos de la composición, tales como el incremento del uso del detalle en una descripción. En este acercamiento, los principios son enseñados por el profesor, mediante ejemplos y modelos concretos. Los estudiantes trabajan juntos en problemas específicos, usan la lista de control del profesor, usan también preguntas estructuradas u otros criterios específicos para responder a su propio trabajo o el de los otros.

d. *El modo individualizado:* Aquí los estudiantes son instruidos a través de tutoría o materiales programados y la instrucción es ajustada específicamente a las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, Raimés (Omaggio, 1993) recomendó un acercamiento ecléctico para la escritura, ya que, según él, no hay una única respuesta a la pregunta de cómo debería ser enseñada. Por el contrario, existen muchas respuestas tanto como maestros y estilos de enseñar o aprendices y *estilos de aprender*.

La autora revisó seis acercamientos diferentes, los cuales se resumen de este modo: *el acercamiento controlado o libre; el acercamiento al párrafo modelo; el acercamiento de la gramática, sintaxis y organización; el acercamiento comunicativo, y el acercamiento al proceso.*

a. *El acercamiento de controlado a libre:* En este acercamiento los estudiantes escriben primero variaciones en oraciones, luego párrafos en composiciones muy controladas y, finalmente, trabajan en composiciones libres cuando sus destrezas son de un nivel avanzado.

b. *El acercamiento a la escritura libre:* Este modelo motiva una vasta cantidad de fluidez basada en la composición con poca corrección.

c. *El acercamiento al párrafo modelo:* En este acercamiento se recalca la organización sobre la fluidez o precisión y se provee a los estudiantes modelos de párrafos para copiar, analizar o imitar.

d. *Acercamiento de la gramática, sintaxis y organización:* El modelo trabaja simultáneamente en varios rasgos formales, en los cuales los estudiantes escriben para cumplir funciones específicas de escritura.

e. *El acercamiento comunicativo:* Este acercamiento recalca el propósito y la audiencia y motiva la interacción entre la cantidad de estudiantes y el profesor. Se da poco énfasis a la forma y a la corrección.

f. *El acercamiento al proceso:* Este modelo enfatiza el proceso de escritura sobre el producto de la escritura. Provee un tiempo adecuado para desarrollar un trozo de texto escrito, un reconocimiento de la recursividad del proceso y la motivación para explorar temas a través de la escritura.

Por su parte, Silva (Omaggio, 1993) considera cuatro acercamientos en estudios sobre escritura de períodos comprendidos entre 1945 y 1990. Estos son: *composición controlada*, *retórica actual-tradicional*, *acercamiento al proceso* y *propósitos de inglés para la academia*.

a. *Composición controlada*: Este acercamiento es similar al de la composición controlada descrito por Raimés.

b. *Retórica actual-tradicional*: En este enfoque se presenta un producto orientado, con énfasis tanto en la mecánica adecuada y usos como en la organización retórica y el estilo. Este acercamiento tiende a centrarse en la construcción del párrafo (oraciones tema, el uso de detalles de soporte, causa y efecto o patrones de comparación y contraste) y en el desarrollo de ensayos (introducción, cuerpo y conclusión). También explora varias clases de estilo de textos expositivos. Silva expresa que, a pesar de los ataques que este acercamiento ha recibido, todavía es dominante en las clases de lengua.

c. *El acercamiento al proceso*: Este modelo reacciona contra las técnicas descriptivas y se caracteriza por actividades de reescritura, borradores múltiples, ediciones de indagación con una edición final para el último borrador. Este enfoque será ampliado y detallado más adelante, ya que constituye el pilar fundamental de esta investigación.

d. *Propósitos del inglés para la academia*: Con este modelo se les enseña a los estudiantes a escribir para una audiencia académica.

Otros enfoques importantes citados por Omaggio (1993) son: *el enfoque interactivo* y *el construccionista social*.

a. *El enfoque interactivo*: Este enfoque ve el texto como un ente creado por el escritor y el lector juntos. *El construccionista social* ve el discurso comunitario tal

como un grupo de aquellos conocimientos o saberes sobre escritura de química para otros. El *enfoque al proceso* debe la importancia del lector al *enfoque interactivo*.

b. *El enfoque construccionista social*: Este modelo ha influenciado especialmente a la enseñanza del inglés para propósitos especiales. Según este enfoque, la escritura es considerada como un acto de comunicación que toma lugar en una comunidad y no como un acto individual.

Cassany (1989) explica que estos investigadores proponen diferentes modelos y menciona los siguientes: *el modelo de las etapas, el modelo de procesador de textos, el modelo de las habilidades académicas, y los modelos cognitivos*, entre los que sobresale: el de la *prosa de escritor y prosa de lector*, desarrollado por Linda Flower en 1979 y el propuesto por la misma Flower junto con Hayes en 1980 y 1981, el cual analiza la situación de la comunicación, la memoria a largo plazo y el proceso de escritura.

a. *El modelo de las etapas*: Gordon Rohman (Cassany, 1989) ha sido uno de los primeros en empezar a estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso muy complejo, formado por diferentes fases o etapas. Propone dividir el proceso en tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir. La pre-escritura engloba todo lo que pasa por el autor desde el planteamiento de la necesidad de escribir un texto hasta la obtención de una idea general o un plan del mismo. Las etapas de escritura y re-escritura van desde que se apuntan las primeras líneas hasta la corrección de la última versión.

El interés mayor de Rohman está en lo que se define como el *proceso de descubrimiento del tema*. Durante este proceso mental, el escritor piensa activamente en el tema, explora las ideas y busca una imagen o modelo para su texto. Para este autor, esta primera etapa es la más desconocida de todas, aunque es una de las más

importantes. Desde su punto de vista, si el autor descubre su tema puede aspirar a producir un buen escrito; pero, si por el contrario, se limita a copiar las ideas de los demás y no explorar el tema por él mismo o no sabe hacerlo, difícilmente podrá producir un buen texto.

Flower y Hayes no están de acuerdo con esta teoría, porque no describe tanto el proceso interno y mental que desarrolla la persona para elaborar el texto como las distintas etapas observables en las que el autor redacta las frases del producto escrito. Además, no están de acuerdo con la concepción lineal y rígida de la composición que ofrece este esquema. Cabe destacar que, para Flower y Hayes, el trabajo de escritura no es un proceso lineal sino flexible, donde se puede parar y regresar al momento inicial para luego continuar con el escrito.

b. El modelo del procesador de textos: Entre 1977 y 1978, Van Dijk desarrolló un modelo general de procesamiento de textos que incluye la comprensión escrita y la producción, tanto de los textos orales como de escritos. A partir de algunos conceptos de la lingüística textual, en especial el concepto de regla, macroestructura y coherencia y siguiendo el enfoque desarrollado por la psicología cognitiva, Van Dijk elabora un conjunto de reglas para la codificación y descodificación de una lengua.

Estas reglas son las operaciones mentales con las que el escritor puede tratar los textos para extraer las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas o eliminar la información irrelevante para comprender el texto, ya sea desarrollando ideas generales y abstractas o buscando ejemplos concretos para producir otro.

Su teoría hace una explicación bastante detallada de cómo se llega a comprender unas pequeñas secuencias de oraciones, cómo se capta el contenido global de un texto, cómo se almacena en la memoria o cómo se extrae su estructura semántica. Concibe todas estas operaciones *de una forma activa; es decir, el*

individuo no descodifica mecánicamente los signos de la lengua, sino que construye el significado del texto en su mente. El oyente o el lector formulan hipótesis sobre lo que escuchan o leen, predicen lo que vendrá, elaboran el significado del texto.

Por otra parte, esta teoría presenta las habilidades productivas como un conjunto de procesos de producción, reconstrucción y elaboración de las informaciones ya memorizadas. Por un lado, relaciona íntimamente las habilidades y procesos receptivos con los productivos y, por el otro, muestra el papel que desempeñan la creatividad como la innovación o la originalidad y la reelaboración en la composición. Es decir, las ideas que contiene un texto son el producto de la reelaboración de informaciones antiguas procedentes de otros textos. Esto no significa que la creatividad no sea un elemento importante en la composición.

Al respecto, Cassany (1989:123) opina que hay escritores más originales que otros y que también hay tipos de textos donde el escritor puede ser más creativo que en otros. No obstante, la principal fuente de información y de trabajo de cualquier escritor es su conocimiento de mundo, su memoria, el conjunto de textos que ha escuchado o que ha leído.

Un punto importante de esta teoría es el concepto de *macroestructura*, la cual es definida como el conjunto de informaciones ordenadas de una forma lógica, que el individuo elabora para procesar un texto. Es el resumen mental de un escrito que el lector hace para comprenderlo; es lo que registra en su memoria, lo que recordará después de cierto tiempo y, en última instancia, es la imagen mental que el autor utilizará cuando lo quiera reconstruir para reescribirlo en otro contexto comunicativo.

Para elaborar y desarrollar las macroestructuras, el individuo usa unas macrorreglas lingüísticas de comprensión, con las cuales se pueden sacar las informaciones más importantes, prescindir de los detalles o generalizar, y unas

macrorreglas de producción, con las que se concretan ideas generales o se completa una idea básica con detalles o ejemplos. Más adelante, Van Dijk cambia el concepto de reglas por el de estrategias, ya que, según él, éstas son operaciones cognitivas más flexibles que actúan para conseguir un objetivo determinado dependiendo de los intereses del autor.

c. *El modelo de las habilidades académicas:* En 1986, May Shih toma como base la antigua distinción de Rohaman entre pre-escribir, escribir y re-escribir para ordenar las habilidades a lo largo del proceso de composición de los textos académicos. Según la autora, los textos que tienen que escribir los jóvenes estudiantes norteamericanos no son ni los típicos textos comunicativos que incluyen cartas o notas, ni los académicos, los cuales requieren del dominio de unas estrategias diferentes y que incluyen: exámenes, trabajos, ensayos o artículos.

Para Shih, los textos académicos tienen características diferentes de los comunicativos, ya que no tienen una estructura fija sino que es variable y creada por el autor, se redactan con límite de tiempo, no tratan de experiencias personales y subjetivas del autor, sino que las informaciones provienen de otros textos y utilizan un lenguaje muy especializado. De manera que para abordar este tipo de textos, los escritores necesitan, además de las estrategias habituales, un conjunto de habilidades especiales básicamente académicas para interpretar datos experimentales, para relacionar informaciones de distintas fuentes, para sintetizar, etc.

2.1. Los modelos cognitivos

Los modelos cognitivos han tomado mucha importancia en los últimos años. Entre los más sobresalientes se mencionan: el *Modelo general* desarrollado por Linda

Flower y John R Hayes, en 1980 y 1981, y el modelo llamado *Prosa de escritor y prosa de lector* desarrollado por Flower en 1979.

Estos modelos teóricos explican detalladamente tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos o revisar el texto, fijarse en el contenido y luego en la forma) como las operaciones intelectuales que conducen a la composición (la memoria a corto y a largo plazo, la formación de objetivos y los procesos de creatividad).

Los principios fundamentales de estos modelos estriban en el análisis empírico de la realidad y en el uso de métodos variados y complementarios, tales como la comparación entre los escritores competentes con los menos competentes para buscar diferencias de comportamiento. Esa búsqueda de diferencias de comportamiento da como resultado el planteamiento de un modelo cognitivo general del proceso de composición del texto escrito. Además, hacen un análisis de los textos y de los borradores para distinguir dos tipos de prosa, que tienen características y usos distintos: la de escritor y la de lector.

El modelo general, desarrollado por Flower y Hayes en 1980 y 1981, plantea que la situación de comunicación contiene todos los elementos externos del escritor: la audiencia, el problema de la expresión que se plantea, el canal de comunicación y el propósito del emisor. Además establece dos principios: el de la memoria a largo plazo, el cual constituye el espacio donde el escritor guarda los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, sobre la audiencia y también sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar, y el del proceso de escribir, el cual se compone de tres estadios mentales: planificar, redactar y examinar, junto con un mecanismo de control denominado monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

Anterior a este modelo, muchos investigadores se habían cuestionado si el estudiante aprendía mediante el acto de la escritura y sobre cómo se llevaba a cabo este aprendizaje. Al respecto, Cassany expresa:

“Flower y Hayes sostienen que analizando cómo el autor planifica el texto, cómo va regenerando sus objetivos, se pueden observar estos actos de aprendizaje en acción. Además, sugieren que la creatividad y la inventiva del escritor están estrechamente relacionadas con estos actos.” (1989:159)

2.1.1. La prosa de escritor y la prosa de lector

Sin duda, uno de los modelos que ha tenido mayor relevancia es el de *La prosa de escritor y la prosa de lector*, desarrollado por Linda Flower en 1979. La autora hace una diferenciación entre expresión y comunicación y plantea que el hecho de expresar el pensamiento por medio de palabras no significa que el receptor del mensaje lo comprenda y, por lo tanto, que haya comunicación. Por el contrario, entre estos dos extremos (la expresión de las ideas y la comprensión) se producen operaciones intelectuales distintas.

Es así como se distinguen dos tipos de prosa: la del escritor y la del lector. La primera es la expresión, la segunda es la comunicación. Para la autora, el análisis de estas dos prosas es importante, ya que ayuda a comprender mejor los procesos cognitivos del individuo y proporciona instrumentos para mejorar y ampliar las técnicas de enseñanza y aprendizaje de la expresión escrita.

Los dos tipos de prosa se caracterizan desde el punto de vista de la función, la estructura y el estilo. El siguiente esquema las muestra así:

PROSA DE ESCRITOR	PROSA DE LECTOR
FUNCIÓN	
Es la expresión escrita del autor para él mismo.	Es el intento de comunicar información a un lector.
ESTRUCTURA	
Refleja el pensamiento del autor, el proceso de descubrimiento del tema.	Tiene una estructura retórica basada en el propósito del lector.
ESTILO	
Usa palabras con significados personales para el autor.	Utiliza un lenguaje compartido con el lector.
El texto depende del contexto, el cual es inexpressado.	El texto es autónomo. No necesita el contexto para la comprensión.

Para comprender mejor estas características, Flower las trata por separado, haciendo un análisis profundo de cada una de ellas. De esta manera, en *la función*, la autora sugiere que es necesario contemplar la prosa del escritor como un proceso de composición o como una estrategia que utiliza el escritor para componer el texto, pero no como una prosa defectuosa que fracasa en la comunicación y que contiene errores e imperfecciones gramaticales o semánticas que hay que corregir. Esta prosa es un instrumento de pensamiento que ayuda a los autores a solucionar algunos problemas de la composición.

Asimismo, el significado de un texto coherente está formado por un conjunto de ideas, por los argumentos y por todas las informaciones que contiene el texto. Este significado no emerge espontáneamente de la mente del autor, sino que es una construcción consciente y medida hecha con tiempo y paciencia. La utilización de la

prosa del escritor permite realizar todas estas operaciones más tranquilamente. Puesto que este tipo de prosa no tiene en cuenta las necesidades del lector, los autores no tienen que preocuparse todavía por buscar la forma de expresión más adecuada para la audiencia; el escritor puede dedicarse exclusivamente a explorar el tema que tratará y a elaborar el significado del texto.

Por otra parte, *la estructura* de la prosa del escritor refleja también el proceso de elaboración de significado que sigue el autor. Reproduce la forma como el autor va descubriendo y construyendo las ideas que formarán el texto, el orden en que se le ocurren las informaciones, las asociaciones que hace, las vacilaciones, las repeticiones. Puede ser que refleje los distintos caminos que ha seguido para encontrar las ideas o puede ser que la prosa conserve la estructura con la que el autor aprendió la información y la almacenó en su memoria. Puede estar formada solo por una lista de ideas sin relacionar y no utilizar conectores lógicos; por lo cual, el lector debe elaborar el significado global del texto como si armara un rompecabezas.

Contrariamente, la prosa de lector brinda a la audiencia una estructura retórica, elaborada en función de un propósito comunicativo. El escritor ha construido una red lógica de conceptos ordenados jerárquicamente, que se adecuan al lector y a la situación de comunicación.

En cuanto al *estilo*, la prosa del escritor es resultado de un tipo de prosa que sirve al autor como instrumento de pensamiento que reproduce el proceso de descubrimiento del tema. No es un estilo que se adecue a la audiencia; ofrece bastantes dificultades de comprensión debido a que no tiene un orden lógico, usa pronombres ambiguos que han perdido su referente, usa palabras poco comprensibles, usa un vocabulario personal y especial para el autor y no brinda toda la información relevante.

Por el contrario, la prosa del lector busca la forma de expresión más familiar y más conocida para la audiencia. Así, su estilo tiene dos características: por un lado, tanto el emisor como el receptor comparten el léxico, las estructuras sintácticas y los usos lingüísticos de la prosa. Por otro lado, el autor crea un texto autónomo, comprensible en sí mismo, que no necesita el contexto por tener su propio significado.

Flower caracteriza la prosa del escritor de dos maneras: la correlación entre el sujeto psicológico del pensamiento y los sujetos gramaticales y las palabras cargadas de significados especiales para el autor. La primera afecta las formas de cohesión del texto, la segunda afecta la coherencia, porque estas palabras esconden información relevante que necesita el lector para comprender el texto.

Según la autora, muchos de los errores que tienen los escritores para cohesionar las frases del texto se deben en parte a la disociación entre el sujeto psicológico en que piensa el autor y el sujeto gramatical de las frases que redacta. El autor de la prosa de escritor, mientras compone el texto, solo tiene en mente un sujeto vago y difuso del tema que está tratando. Es incapaz de concentrar la atención en conceptos concretos y claros y su pensamiento persigue ideas imprecisas. Por lo tanto, el sujeto psicológico puede ser una entidad incierta y poco definida, un hecho complejo, una red mezclada de informaciones; lo contrario del sujeto gramatical, que debe ser claro y preciso. La falta de correspondencia entre estos dos sujetos da como resultado la pérdida de cohesión gramatical. Es decir, los escritores no pueden encajar los sujetos psicológicos en la gramática de la lengua y entonces descuidan la obligación de conectar rigurosamente las frases.

Con relación al significado especial y personal que los escritores dan a algunas palabras de su prosa, Flower sugiere que es un rasgo general del pensamiento del hombre la tendencia a usar palabras claves o palabras que adquieren **significados**

particulares para un individuo, dependiendo de sus experiencias de vida. Son palabras que condensan un número bastante elevado de significados y connotaciones personales, diferentes a los convenidos socialmente. Por tal motivo, no son muy válidas para la comunicación, ya que no las comprende nadie más que el mismo individuo que las ha creado y usado.

Los escritores que usan la prosa del escritor no se preocupan por hacerse entender y utilizan estas palabras, ya sea para expresarse ellos mismos, o para guardar en un papel algunos pensamientos fugaces. Sin embargo, los buenos emisores suelen transformar estas palabras y sus significados en expresiones más comprensibles para el receptor, de tal manera que buscan un lenguaje compartido por ellos mismos y por la audiencia.

La coherencia y la cohesión: Según Richards (1990), la noción de *coherencia* es usada para referirse a la estructura semántica total y a la unidad del texto. Aunque la *coherencia* es un concepto borroso y difícil de definir, es un requisito fundamental del discurso escrito. De acuerdo con Canale, 1982 (citado por Richards, 1990) para que un texto sea coherente debe tener los siguientes requisitos:

- a. *Desarrollo:* la presentación de las ideas debe estar ordenada, con un sentido de dirección.
- b. *Continuidad:* debe haber una consistencia de hechos, de opiniones y de perspectiva del escritor, así como referencia a ideas previamente mencionadas. Las nuevas ideas introducidas deben ser relevantes.
- c. *Balance:* debe haber un balance entre las ideas principales y de apoyo.
- d. *Totalidad:* las ideas presentadas deben proveer un discurso suficientemente acabado.

La estructura del texto siempre debe reflejar un componente de coherencia. Diferentes tipos de discurso escrito tales como la narración, la instrucción, los reportes o las cartas de negocios reflejan una estructura específica. Esta será más o menos apropiada y coherente para el grado de ajuste entre el género y la estructura del texto esperada para ese género. Así por ejemplo, una estructura de un texto o un esquema común, de acuerdo a los estudios de Hoey en 1979 y en 1983, es la estructura de *problema solución* encontrada en muchos ensayos científicos, la cual está constituida de cuatro fases fundamentales: introducción, información anterior, argumento y conclusión.

Por otra parte, una perspectiva complementaria en la unidad del texto es la *cohesión*. Mientras la *coherencia* se refiere a la manera en la cual las ideas en un texto dan un sentido de unidad semántica, la *cohesión* se refiere a la conexión de relaciones que son explícitamente expresadas en la superficie de la estructura del texto.

Para Halliday y Hasan, 1976 (citado por Richards, 1990), la *cohesión* es adquirida a través del uso de una variedad de relaciones léxicas y gramaticales entre los elementos dentro de las oraciones en el texto. Ellos identifican cinco tipos de vínculos de cohesión:

- *Referencia*: los niños no vinieron porque *ellos* no querían quedarse adentro.
- *Sustitución*: Nosotros queríamos comprar algunos vasos y finalmente compramos *unos* franceses.
- *Elipsis*: ¿Le gustaría escuchar otro verso? Yo conozco doce (versos) más.
- *Conjunción*: Yo no fui informado. *De lo contrario*, habría hecho algo.

- *Léxico*: Henry la presentó con su propio *retrato*. Como esto pasó, ella quiso un *retrato* de Henry.

Los usos apropiados de los recursos de *cohesión* apoyan la *coherencia* total de la composición y representan otra dimensión de la escritura que el escritor debe dominar. Desde un punto de vista didáctico, la distinción entre coherencia y cohesión permite distinguir los aspectos globales o macro del texto (construcción del contenido, estructura lógica, adaptación a los géneros) de los aspectos más locales o micro (anáforas gramaticales, semánticas, pragmáticas, marcadores discursivos).

En resumen, se puede decir que todas estas teorías han generado una gran cantidad de modelos o enfoques para abordar la enseñanza/aprendizaje de la escritura en lengua materna. La gran mayoría de ellos han servido como plataforma para el estudio de la escritura tanto en segundas lenguas como en lenguas extranjeras. Como expresa Omaggio, los modos de abordar el fenómeno de la escritura son muchos y muy variados y agrega:

"Al considerar estos variados acercamiento metodológicos para al enseñanza de la escritura, parece que la selección de un método deberá ser determinado en parte por el nivel de los estudiantes, la situación en la que ellos están aprendiendo (lengua nativa, segunda lengua o lengua extranjera), las metas de la instrucción, y las necesidades o experiencia de los estudiantes." (1993:330)

Por lo tanto, es fundamental pensar en las necesidades que tienen los estudiantes y cuáles destrezas necesitan desarrollar. El enfoque que se use estará de acuerdo a estas necesidades, por ejemplo, si los estudiantes tienen un nivel de habilidad relativamente bajo ellos deben necesitar tener el apoyo de acercamientos estructurados tales como la composición controlada, un acercamiento de modelo de párrafo o un modo estructurado que da énfasis a objetivos definidos y provee una retroalimentación clara y criterios de evaluación.

Según Omaggio, el enfoque ecléctico es un buen modelo para los niveles intermedios, porque en éste se utilizan asignaciones integradas, la auto-expresión a través de periódicos o la libre escritura motivada con tareas más estructuradas. Para los estudiantes de niveles avanzados que quieren mejorar sus destrezas de expresión o de retórica, la autora recomienda el enfoque comunicativo, donde se enfatice el propósito y la audiencia o un curso con un propósito académico con énfasis en un tipo particular de audiencia. Sin embargo, el profesor puede trabajar individualmente con los estudiantes y así determinar cuál acercamiento es el mejor para ellos.

De esta manera no hay un método único y verdadero. Silva (Omaggio, 1993) anima a los profesores a hacer una evaluación profesional y razonada de los diferentes acercamientos, preservando los puntos de vista que les son útiles en sus clases. Es un reto y un privilegio que el profesor actual debe enfrentar para un mejor dominio y conocimiento de su trabajo.

3. El enfoque al producto y el enfoque al proceso

A pesar de la cantidad de modos o maneras de acercarse a la enseñanza de la escritura, prevalecen dos enfoques que hoy día son los más reconocidos: el *Enfoque al producto* y el *Enfoque al proceso*. Los investigadores se debaten en la polémica de cuál de los dos es el más eficaz para la enseñanza de la escritura. Investigadores como Raimés o Silva (ambos citados por Omaggio, 1993) impulsan un acercamiento a los dos enfoques: como proceso y como producto. Esta misma opinión la mantiene Jurado Spuch (2005:669), quien expresa: "(...) both process and product should equally be taken into account when designing writing activities (...)"

Por el contrario, Kroll (Omaggio, 1993) opina que en los últimos años ha habido un cambio de paradigma en la enseñanza de la escritura de un idioma nativo, el cual se ha evidenciado también en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este cambio obedece al hecho de que, en estos programas, la enseñanza de la escritura es dada a partir del proceso y no del producto.

Debido a que este estudio está enmarcado dentro de lo que es la investigación de corte cognitivo conocida como escritura como proceso, se hace necesario indagar sobre los dos enfoques: la escritura como producto y la escritura como proceso.

3.1. El enfoque al producto

La naturaleza y la importancia de la escritura tradicionalmente han sido subestimadas en la enseñanza del lenguaje. En los programas de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, la enseñanza de la escritura ha sido vista como sinónima de estructura gramatical o de las oraciones. Este punto de vista refleja los principios de la teoría del método audiolingüe del cual se derivó; además de la opinión de tempranas generaciones de lingüistas, quienes vieron la escritura como la forma escrita del lenguaje hablado. El enfoque audiolingüe consideró primeramente el discurso oral y la escritura sirvió para reforzar ese discurso.

En los niveles más avanzados este enfoque de la enseñanza de la escritura se dirigió a la práctica de la estructura y la organización de diferentes clases de párrafos y textos. Como se enfoca esencialmente la habilidad para producir correcciones de textos o “productos”, este enfoque de enseñanza de escritura se denomina *Enfoque al producto*.

Según Richards (1990:106), la principal suposición y los principales rasgos del *enfoque al producto* en segundas lenguas son:

- Los aprendices tienen necesidades de escritura específicas, ya sea escritura institucional o personal.
- La meta de un programa de escritura es enseñar a cada estudiante a producir los tipos de textos que ellos podrían comúnmente encontrar en el contexto educativo, institucional y personal. El programa de escritura enfocará los patrones y las formas de organización usados en las diferentes clases de textos; por ejemplo, entre descripción, narración, exposición o persuasión, formatos usados para presentar información en ensayos o reportes y diferentes maneras de organización de la información en párrafos.
- Los modelos retóricos y reglas gramaticales usadas en diferentes tipos de textos son presentadas en composiciones modelos, las cuales están construidas para exponer las reglas que los aprendices deberían usar en sus composiciones.
- La estructura de corrección de oraciones es un componente esencial de escritura; las destrezas gramaticales reciben un considerable énfasis.
- Se les brinda a los aprendices modelos a seguir o guías y controles para evitar que cometan errores.
- Se enseña la mecánica de la escritura como la caligrafía, las mayúsculas, las minúsculas, la puntuación y el deletreo.

De esta manera, el *enfoque al producto* presenta dos puntos primordiales: por un lado, proveer la práctica adecuada para producir diferentes clases de textos y, por otro, evitar que los estudiantes cometan errores.

Las técnicas usadas en este enfoque a menudo empiezan con ejercicios de escritura controlada y, gradualmente, pasan hacia escritura más libre cuando ya el aprendiz ha memorizado la estructura que debe seguir.

Las técnicas incluyen:

- Ejercicios de cambios menores y sustituciones.
- La extensión del resumen o de las líneas generales.
- La construcción de párrafos a partir de un recuadro, tablas y otras guías.
- La producción de un texto a través de respuestas de un conjunto de preguntas.
- El desarrollo de oraciones complejas siguiendo diferentes reglas de combinación.

En resumen, se puede decir que el énfasis total en el *enfoque al producto*, ya sea si es usado en segundas lenguas como en lenguas extranjeras, es más una forma del producto terminado que los estudiantes llevan a cabo que el proceso mismo de cómo se produce la escritura, es decir del proceso. Desde esta perspectiva, como la habilidad de escritura del estudiante aumenta, el aprendiz desarrolla la capacidad de mantener tareas de escritura más complejas. Así, el aprendiz usa una gran variedad de modos retóricos y discursivos y, además, domina más aspectos complejos del párrafo y de la organización de oraciones

A pesar de los valiosos resultados obtenidos al abordar la escritura desde el *enfoque al producto*, en años recientes los investigadores en el ámbito de la escritura han señalado sus limitaciones. Sus críticas estriban en que este enfoque se concentra más que nada en el fin y no en el medio. Se le da más énfasis a la forma y a la estructura de la escritura que al cómo los escritores crean sus composiciones. Por lo tanto, el proceso de escritura del escritor es ignorado.

3.2. El enfoque al proceso

Los investigadores de la expresión escrita están de acuerdo en que, si bien el producto final es importante, también lo es el proceso por medio del cual se llegó a ese producto final. Sin embargo, en muchos casos, el proceso que cada uno de los estudiantes desarrolló para llegar al producto final no es tomado en cuenta. Como lo expresan Brookes y Grundy (1998:15):

“A todos nosotros (y esto incluye a nuestros estudiantes) nos gustaría elaborar productos finales que sean imaginativos, seguros, personales y públicos fluidos y sin errores. Algunos maestros les piden a sus estudiantes crear una serie de productos y esperan que la repetición constante ayudada por el cuidadoso señalamiento y evaluación resultarán eventualmente en un aceptable producto no siempre dándose cuenta de cuán interesante y efectivo puede ser el proceso.”

Debido a esta situación, muchos de los estudiosos y profesores prefieren abordar la escritura con un modelo que enfatice el aspecto cognitivo que entra en juego en el acto de la escritura. Este modelo, denominado *enfoque al proceso*, se centra en las distintas actividades de pensamiento superior, que realiza un autor para componer un escrito, en un período de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto, hasta que éste se da por acabado.

De esta manera, el texto escrito no es visto como un producto acabado, sino como un proceso, el cual involucra tanto los elementos que proceden del exterior, por ejemplo, las circunstancias que motivan o inducen a escribir, como los elementos específicos que se dan en el interior de la mente del escritor.

En las últimas décadas, las investigaciones que giran alrededor del proceso de la composición han analizado la conducta cognitiva que realizan los diferentes escritores desde los expertos hasta los aprendices, desde los adultos hasta los niños, desde los profesionales hasta los escolares, y han identificado las principales tareas

que debe resolver el escritor mientras escribe. Asimismo, han formulado modelos teóricos que han tratado de explicar estas conductas. Por tal motivo, el conocimiento de los procesos que pasan en la mente de un escritor cuando escribe brinda un fundamento muy valioso para la enseñanza.

El modelo más divulgado es el de Flower y Hayes (1980 y 1981), el cual concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos. Identifica también tres procesos básicos: *la planificación, la redacción y la revisión*, que a su vez dan origen a otros subprocesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias, entre otros.

Al respecto, Brookes y Grundy (1998) mencionan los valiosos aportes que plantea el *enfoque al proceso*. Según estos autores, sería de gran utilidad si los profesores pudieran analizar los diferentes elementos implicados en los fragmentos escritos por sus estudiantes, ya que esto ayudaría a que los aprendices se volvieran conscientes de estos elementos y usarían este conocimiento positivamente a la hora de realizar sus composiciones. Para estos autores, el proceso de escritura se da: *"Uniendo uno por uno los elementos que determinan lo que escribimos."* (1998:7)

Además, proponen una lista de tareas relacionadas con el proceso de escritura, la cual incluye algunos puntos interesantes como son:

- Decidir lo que se va a decir.
- Pensar cómo empezar.
- Pensar para quién o quiénes se va a escribir.
- Pensar en el punto principal de cada fragmento.
- Pensar en cómo se va a poner en la página.
- Decidir el orden en el cual se van a desarrollar las ideas.

- Decidir los párrafos y el título.
- Estar seguros de la escritura correcta.
- Decidir las letras mayúsculas, subrayado, signos de puntuación.
- Ortografía.
- Escoger palabras que tengan significados.
- Encontrar la palabra conveniente al contexto.
- Escribir una oración gramatical
- Escribir oraciones fluidas que se lean bien.
- Leer lo que hemos escrito pensando en otro lector.
- Eliminar, agregar o cambiar el texto de la manera más conveniente para ser leído.
- Producir suficientes puntos de interés.
- Corregir las pruebas de los errores mecánicos más pequeños, por ejemplo la ortografía.
- Ilustrar nuestros puntos para agregar interés y ayudar a la comprensión.
- Referirse a las ideas de otros.

De acuerdo con la lista anterior, este enfoque involucra muchos y muy variados elementos. De tal forma que, en una clase de escritura con énfasis en el proceso, éste se convierte en el punto central de la lección y construye toda una actividad a su alrededor. Dicha actividad engloba la enseñanza y el uso de estrategias adecuadas para llevar a cabo el acto de escribir de manera más eficaz.

Según Richards (1990:108), estas actividades y estrategias cognitivas pueden ser indagadas usando procedimientos como:

La observación: poner atención en cómo escriben los escritores.

La entrevista: hablar con los escritores antes y después de escribir para determinar cómo negocian con aspectos particulares de una tarea de escritura.

La verbalización: los escritores expresan algunas de las decisiones que ellos tomaron para escribir.

La revisión: los escritores examinan el diario de notas de sus procesos de escritura.

Por su parte, Murray (citado por Richards 1990:108) distingue tres estadios en la escritura, muy similares a las establecidas por Flower y Hayes: *preescritura*, *borrador* y *revisión*. La *preescritura* involucra la búsqueda de temas. Se trata de encontrar ideas sobre el tema, pensar sobre esas ideas y cómo pueden interactuar entre sí, además de cómo se desarrollan y se organizan. Se deben tomar en cuenta también dos aspectos fundamentales: *la audiencia* y el *propósito* de la escritura. En esta fase, el escritor puede no conocer cuántas ideas o cuánta información será usada.

Según los investigadores, el *propósito* es un elemento bastante difícil de determinar para los estudiantes, ya que no siempre es obvio. Afuera de la clase hay usualmente un propósito principal; por ejemplo, una carta con el objetivo de dar a conocer un punto de vista o una lista de compras antes de ir al supermercado para no olvidar algo que se necesita. Adentro de la clase hay muchos otros propósitos, tales como el deseo de llenar requisitos institucionales, desarrollar las destrezas lingüísticas o producir un fragmento de evaluación continua. No obstante, sea cual sea este propósito, debe tener un significado para el estudiante y debe estar relacionado con su mundo y con sus propios intereses.

Al establecer el propósito, es más fácil establecer la *audiencia*; es decir, quién o quiénes van a leer lo que se va a escribir. La *audiencia* se constituye en uno de los elementos fundamentales para explicar la *prosa de lector*.

El *borrador* se refiere a la obtención de las ideas y de ponerlas en el papel de manera preliminar; es decir, en borrador. El escritor bosqueja una idea, la examina y la continúa durante algún tiempo, a veces dejándola seguir su propio curso. Lo que ha sido escrito sirve para generar nuevas ideas, planes y metas. Así el proceso de escritura crea su propio significado. El escritor puede regresar a la fase del borrador y alternar entre las fases de hacer el borrador y hacer el bosquejo.

La fase de *revisión* involucra la evaluación de lo que se ha sido escrito. Este proceso incluye tanto la eliminación como la adición de elementos para ayudarle a la escritura a decir lo que intenta decir. Sin embargo, es importante tomar en cuenta que esta fase puede ocurrir en cualquier tiempo durante el proceso de composición y no solo como etapa final.

Para Richards (1990:109), los escritores que utilizan de manera adecuada las etapas de *preescritura, borrador y revisión* obtienen un mejor control tanto en contenido como en la forma de lo que escriben. Un cambio fundamental hacia la enseñanza de la escritura surge, por lo tanto, del intento de incorporar una perspectiva de estos procesos a los programas de segundas lenguas. Además, es conveniente anotar que estos cambios afectan los *roles de los aprendices, de los profesores y de las actividades* que se emplean en las clases de escritura.

El papel de los aprendices: los estudios de segundas lenguas y lenguas extranjeras revelan que en las clases con énfasis en el proceso hay un cambio de las actividades, ya que las tareas se centran en el aprendiz. Así, los estudiantes asumen un control mayor sobre lo que ellos escriben, cómo lo escriben y la evaluación de sus propias redacciones.

El estudio de Díaz, Moll y Mehan (citado por Richards, 1990:109) muestra que los estudiantes se comprometen más con sus investigaciones *etnográficas* y la

recolección de datos de sus propias comunidades y producen una escritura basada en los análisis de esta información. Sus destrezas, experiencias y fortalezas se vuelven la base para una nueva instrucción, a la vez que se cambia la responsabilidad y el control de la enseñanza de profesor a estudiante.

Los estudiantes, quienes de otra manera harían poco o nada de trabajo de escritura en la clase debido a las dificultades de sus lenguas, están mejor preparados para su trabajo académico. Los aprendices ahora tienen más oportunidades de realizar composiciones más significativas, son menos dependientes del profesor y trabajan en cooperación con otros estudiantes.

El papel del profesor. el papel del profesor es igualmente redefinido y negociado en clases de escritura donde se enfatice el proceso. Más que intentar obligar a los aprendices a asegurarse de producir una escritura correcta, los maestros actúan como facilitadores, organizando experiencias de escritura que le permitan al aprendiz desarrollar estrategias de composición efectivas. El maestro se convierte en un investigador de los procesos de escritura que emplean los estudiantes por medio de la observación y la discusión para identificar acercamientos exitosos a los diferentes aspectos del proceso de escritura.

El papel del profesor no es el papel tradicional, que solamente propone modelos a seguir. El profesor es fundamentalmente un guía, el cual facilita los elementos básicos para que los estudiantes encuentren sus propias estrategias que le ayuden en el proceso de escritura. Al respecto, Silva, citado por Brookes y Grundy (1998:8) dice:

“El rol del profesor es ayudar al estudiante a desarrollar estrategias viables para poder empezar (encontrando temas, generando ideas e información, enfocando y planeando estructuras y procedimientos), para esbozar (motivando múltiples borradores), para revisar (agregando, eliminando, modificando, arreglando ideas) y para editar (atendiendo el vocabulario, la estructura de la frase gramatical y la mecánica).”

De la misma manera, los estudios de Hughey y otros (Richards, 1990) recomiendan a los profesores de escritura una serie de estrategias, entre las que se incluyen:

- Instrucciones claras, simples y directas.
- La enseñanza de los procesos de escritura.
- El análisis y el diagnóstico del producto de escritura.
- El establecimiento de metas para cada estudiante a corto y largo plazo.
- El equilibrio de las actividades de las clases (individuales y grupales).
- El desarrollo de asignaciones importantes y con significado.
- El aporte de una audiencia real (otra audiencia que no sea solamente la del profesor).
- La realización de exámenes a disposición de los estudiantes. Así, éstos pueden ver el desarrollo de su trabajo.
- El cambio gradual de lo conocido a lo desconocido y la utilización del conocimiento previo.
- El aporte de actividades de escritura que refuercen las destrezas de lectura, de escucha y del habla.
- El establecimiento claro de las metas para cada asignación de escritura.
- La enseñanza de las convenciones de ortografía, puntuación y mayúsculas.

- La enseñanza de los principios: reglas, convenciones y guías de escritura como medio para desarrollar el pensamiento y las ideas con el propósito de comunicarlas de maneras significativa.

Tipos de actividades de enseñanza: Un método para la enseñanza de la escritura que se centre en el proceso necesita un enfoque diferente al diseño de actividades, en las cuales se refleje un énfasis en los diferentes estadios de dicho proceso. Richards (1990) cita las propuestas de algunos metodologistas de la escritura como Kock y Brazil, en 1978; Lindemann, en 1982; y Proett y Gill, en 1986. Estas actividades están relacionadas con la fase de la preescritura, la fase del borrador y la fase de revisión, las cuales Richards (1990:112-114) define de la siguiente manera:

1. Actividades relacionadas con la fase de preescritura: son diseñadas para ayudar a los aprendices a generar planes y desarrollar ideas para la redacción. También funcionan como un mecanismo de estímulo inicial al proceso de escritura. Es decir, proveen la motivación que el estudiante necesita para empezar a escribir. Entre estas actividades los investigadores incluyen:

a. Los diarios: los estudiantes exploran ideas y graban pensamientos en el diario

b. Lluvia de ideas: los estudiantes intercambian rápidamente información sobre el tema o sobre algo que ellos han seleccionado para leer.

c. Asociación libre: se escribe un tema en la pizarra, luego los estudiantes dicen cualquier palabra que les venga a la mente cuando ellos leen el tema de la pizarra.

d. Valores de clarificación: los estudiantes comparan las actitudes hacia una variedad de problemas y situaciones específicas.

e. Nivel de actividades: los estudiantes categorizan un grupo de rasgos de acuerdo a sus prioridades.

f. *Mapa de palabras*: el escritor escribe un tema y organiza palabras y conceptos relacionados en un grupo alrededor del concepto central.

g. *Escritura rápida*: los estudiantes escriben sobre un tema tanto como ellos puedan en un tiempo dado sin preocuparse de la forma.

h. *Actividades para reunir información*: se les da a los estudiantes una asignación relacionada con un tema. Ellos buscan la información por medio de entrevistas, encuestas, trabajo de campo, experimentos y demostraciones.

2. *Actividades relacionadas con la fase del borrador*: en esta fase, el escritor pasa del intento inicial del bosquejo de las diferentes secciones de la composición hacia el borrador completo del párrafo o del ensayo: Aquí son considerados la audiencia, el propósito y la forma. El escritor bosqueja algunas de las ideas generadas en la fase de preescritura, pero las desarrolla y las elabora en esta fase. Entre estas actividades están:

a. *Preguntas estratégicas*: los estudiantes examinan un grupo de preguntas que los ayudan a enfocar, priorizar y seleccionar ideas de escritura; por ejemplo: ¿Qué quiere escribir realmente?, ¿cuál es la meta?, ¿cuál es la actitud hacia esa tarea?, ¿qué sabe sobre ese tema?, ¿qué necesita todavía averiguar del tema?, ¿cuáles ideas parecen quedar juntas?, ¿qué es lo más importante del tema?, ¿quién quisiera leer lo que se va a escribir?

b. *Escritura con énfasis en el tiempo*: los estudiantes escriben rápidamente sobre un tema que ellos seleccionaron en la fase de la pre-escritura en un período de tiempo específico.

c. *Elaboración de ejercicios*: pasar de un párrafo complejo a la reescritura del mismo usando oraciones más simples.

d. Párrafo desordenado: a partir de un párrafo desordenado se organizan o reordenan las frases de dicho párrafo.

e. Ensayo desordenado: los estudiantes tienen un grupo de párrafos que deben juntar hasta obtener el ensayo completo.

f. Redacción de la tesis y el tema: a partir de algunas frases se desarrollan la tesis y el tema.

g. Escritura rápida: los estudiantes escriben rápidamente varias secciones de una composición (el principio, la parte central y la conclusión).

h. Borrador en grupo: los estudiantes trabajan juntos haciendo el borrador de las diferentes partes de una composición.

3. Actividades relacionadas con la fase de la revisión: son las que corresponden a la edición y la corrección de pruebas. Estas incluyen:

a. Retroalimentación entre compañeros: los estudiantes trabajan en grupos y leen, critican y corrigen pruebas de sus propias composiciones.

b. Actividades de corrección en grupo: a partir de un ensayo donde se suprimen ciertos elementos como oraciones que constituyen temas, tesis y conectores y los estudiantes deben agregar el elemento suprimido.

c. Ejercicios de reescritura: se distribuyen oraciones no refinadas y párrafos confusos y los estudiantes deben reescribir el ensayo.

d. Retroalimentación del profesor: esto puede darse en diferentes estadios durante el proceso de escritura, pero no en el proceso final cuando ya no es útil para ningún propósito.

e. Chequeo de listas: los estudiantes tienen cortas listas para revisar, poner atención a algunos rasgos específicos de la frase, párrafo u organización del texto que ellos deberían atender en su revisión.

Los enfoques actuales de la enseñanza de la escritura en segundas lenguas o en lenguas extranjeras que se centran en el proceso parecen ser más efectivos que el *Enfoque al producto* más comúnmente usado en años anteriores, porque permiten a los aprendices explorar y desarrollar un acercamiento a una escritura más personal. Sin embargo, deberá ser evitado cualquier intento de reducir la enseñanza de la escritura a un sistema o a un grupo de fórmulas o convertir el *Enfoque al proceso* en un “método” con técnicas y prácticas preestablecidas.

Además, el *Enfoque al proceso* no solamente toma en cuenta las estrategias que son usadas para tener un mejor resultado en el aprendizaje de la escritura, sino también otros aspectos como el ambiente y la negociación entre profesores y estudiantes. Según Richards:

“El profesor de escritura con éxito no es aquel que ha desarrollado un “método” para la enseñanza de la escritura sino aquel que crea un ambiente efectivo para el aprendizaje en el cual los escritores principiantes se sienten cómodos y pueden explorar la naturaleza de la escritura descubriendo sus propias fortalezas y debilidades como escritores. A través de todo el proceso, los roles de los profesores y aprendices y patrones de interacción entre ellos deberán ser constantemente negociados”.
(1990:114)

Por otra parte, debe haber un entendimiento de la naturaleza del discurso escrito y de las características de la escritura efectiva tanto como el entendimiento de las estrategias exitosas que los escritores emplean, ya que pueden guiar al profesor en el proceso. El profesor de escritura es tanto un recurso para el escritor principiante como un investigador del proceso. Estos aspectos crean no solo el reto sino también la recompensa de la enseñanza de la escritura.

4. Un modelo mixto: el enfoque al proceso y relación con la prosa de escritor y la prosa de lector

Lo que un escritor escribe como producto de un complejo acto cognitivo y planeamiento lingüístico no es necesariamente lo que hace que sea fácil de leer. Existen muchos procesos, muchas decisiones acertadas que el escritor debe tomar. Flower y Hayes (citados por Cassany: 1989) sugieren que, en un texto compuesto, los escritores usualmente comienzan con una mirada de ellos mismos como escritores y que, poco a poco, introducen la perspectiva del lector durante el proceso de revisión. Hay un movimiento gradual de la prosa de escritor a la prosa de lector en todo el proceso de composición. Esto refleja el hecho de que los buenos escritores aspiran a hacer sus composiciones sin ambigüedad para el lector.

Dado que tanto el *enfoque al proceso* como la prosa de escritor y prosa de lector son modelos cognitivos, es posible adecuar en dicho enfoque algunas de las características de las dos prosas. Al comparar las dos prosas está claro que la prosa de lector es la única que asegura una comunicación satisfactoria. Por ello, anota Cassany (1989), debe estar presente durante la composición, tiene que ser el resultado de todo el proceso de elaboración del texto. Los buenos autores escriben sus escritos con esta prosa.

No obstante, la prosa de escritor podría ser muy útil para aquellas personas que escriben sobre temas que no dominan o para los principiantes que no tienen suficiente práctica en la composición y que, incluso, escribiendo sobre temas conocidos tienen problemas para formar conceptos o encontrar nuevas ideas. Pero, sin lugar a dudas, los autores que la utilizan deben transformarla forzosamente en otra prosa más comprensible por medio de los procesos de revisión, evaluación y redacción. En otras palabras, la prosa de escritor puede transformarse en prosa de

lector por medio de las estrategias utilizadas en *enfoque al proceso* para adecuarse a las etapas de preescritura, borrador y revisión.

Se destacan, entre otros, los siguientes puntos en común:

- Ambos modelos presentan la composición como un proceso complejo, formado de distintos subprocesos intelectuales. Escribir es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia específica.
- Algunos procesos de las dos teorías se corresponden; es decir, se pueden establecer algunos paralelismos entre sus categorías. Se observa que la prosa de escritor encaja con la fase de preescritura, en la que los estudiantes necesitan encontrar ideas y temas por medio de estrategias como lluvia de ideas o mapas de palabras; lo que significa que, mientras escribe prosa de escritor, utiliza primordialmente el subproceso de generar ideas.
- Igualmente, en la fase de borrador, la prosa es de escritor, la cual todavía no tiene los requisitos indispensables para ser prosa de lector. Sin embargo, está más cerca, puesto que, en esta etapa, el bosquejo inicial pasa gradualmente a la composición de un párrafo completo o a la composición de párrafos que forman parte de un texto. El escritor cuando transforma el primer escrito en prosa de lector tiene que usar los procesos de planificar, redactar y examinar con todos sus subprocesos. Por esto, en la etapa de revisión, la prosa de escritor se hace más legible, ya tiene una estructura retórica, ya están establecidos tanto el propósito como la audiencia, ya el texto se ha vuelto más autónomo; es decir, ya no necesita el contexto para su comprensión.
- Ambas teorías tienen aplicaciones didácticas muy importantes, ya que sugieren que los estudiantes pueden desarrollar distintos subprocesos de composición

aisladamente para integrarlos todos en la elaboración de un texto completo coherente y cohesionado.

5. Estrategias usadas en el proceso de la composición

Los escritores están de acuerdo en que la buena escritura involucra el conocimiento de las convenciones del discurso escrito tanto como las habilidades de escoger los sinónimos cercanos, la palabra precisa que conlleva un significado, la selección de la variedad de las estructuras sintácticas que transmiten un mensaje más preciso y la adopción de un estilo que tendrá el mayor efecto retórico.

Por muchos años, la instrucción en retórica ha enfatizado típicamente la creación del nivel del párrafo y un poco más allá y la instrucción en composición típicamente brindaba al estudiante ejercicios en el desarrollo de esquemas y de planes, la creación de párrafos con oraciones temas, la inclusión del detalle de apoyo, técnicas de comparación y contraste y estrategias para transiciones suaves.

Omaggio (1993), citando los estudios de Emig de 1971, expresa que muchos de los textos de composición usados antes de 1970 describen básicamente la escritura como un proceso lineal que va desde el desarrollo de un esquema hasta la escritura de un primer borrador seguido de una revisión y de un borrador final. Dicho autor, basado en entrevistas hechas a algunos escritores, evidenció algunos aspectos que contradicen muchos de los preceptos de la composición de textos.

Primero, los escritores experimentados reportaron que ellos procedían de manera diferente en los diversos géneros o tipos de escritura. Nadie nunca parecía hacer ejercicios de preescritura antes de escribir poesía, y los novelistas y los escritores de cuentos rara vez hacían esquemas. Tampoco se comprometían con un proceso lineal desde planear, escribir y revisar, sino que preferían un proceso recursivo e integrado que una secuencia fija. Para estos expertos, los estados de

escritura de los manuales de composición no son reales, o al menos, no en sentido cronológico.

En un estudio del proceso de composición de estudiantes de secundaria hecho por este mismo autor, se encontró que doce de los entrevistados (la mayoría de los cuales identificados como buenos escritores por sus profesores) no siguieron el proceso que los manuales de composición sugieren. La mayoría de ellos tienen una clase de plan antes de empezar a escribir, aunque no sea puesto en el papel. Los procesos de preescritura, planeamiento y reformulación también variaron, ya que dependían del tipo de composición que debían escribir, de los temas que les propusieron o los que ellos escogieron por sí mismos.

Aún más, los estudios revelaron que la mayoría de los estudiantes de escritura evaluados pusieron mayor énfasis en la ortografía, la puntuación, la longitud del escrito, la sofisticación retórica y sintáctica y el intento de escribir. El tema desarrollado y la esencia del discurso no fueron tomados en cuenta. De esta investigación, Emig (citado por Omaggio) concluyó:

"...la mayoría de la enseñanza de la composición en las escuelas secundarias americanas es esencialmente una actividad neurótica y ciertamente no ejemplificó lo que los buenos escritores típicamente hacen". (Omaggio, 1993:320)

En este mismo año, Omaggio también revisó los estudios que Krashen había realizado en 1984, sobre el proceso de composición en la lengua materna. Para dicho autor, los buenos escritores difieren de los malos escritores en al menos tres fases: *planeamiento, reindagación y revisión.*

1. *Planeamiento*: los buenos escritores parecen planear más que los malos escritores. Esto no significa necesariamente que ellos hagan esquemas en el estado de preescritura, sino que muestran alguna evidencia de planeamiento u organización

antes de sentarse a escribir el primer borrador. También tienden a tomar más tiempo antes de empezar a escribir, mientras que los escritores con menos habilidad reportan que prefieren escribir justo en el momento en que empiezan a escribir. Los buenos escritores tienden a tener planes flexibles y no se sienten obligados a apegarse a sus ideas originales si ven una razón para cambiar el curso de sus pensamientos durante el proceso de composición.

2. *Reindagación*: los buenos escritores paran más frecuentemente para releer lo que han escrito antes de continuar redactando. Esta reindagación ayuda a los buenos escritores a mantener el sentido de la composición completa y, por medio de la relectura, planeamiento y revisión, los escritores invariablemente terminan con mejores productos.

3. *Revisión*: los buenos escritores tienden a revisar más que los malos escritores y, además, revisan de diferentes maneras. Mientras los escritores con menos habilidad tienden a poner más atención a la forma superficial en sus revisiones, los buenos escritores hacen más cambios en contenido y tratan de encontrar la línea de su argumento en el término de su borrador para ver si las revisiones son necesarias.

Krashen añadió que los escritores con más habilidad, mientras escriben un borrador, pueden interrumpir sus escritos, porque han hecho algunos descubrimientos que los envían de nuevo a reformular su idea original. Los escritores menos experimentados, a menudo sienten que no tienen permitido hacer esto, y tratan de seguir algún conjunto de reglas fijo que aprendieron en sus clases de composición. En otras palabras, los buenos escritores entienden que la composición es, al principio, un proceso desordenado, pero va buscando poco a poco la claridad, mediante los

borradores y la corrección. Contrariamente, los escritores menos habilidosos a menudo no tienen una idea clara de la importancia de la revisión.

Otra característica que anota Krashen es que, mientras los malos escritores se apegan a un tema y se centran en su escritura, los escritores con más habilidad evitan el uso de referentes ambiguos y de palabras con significados especiales.

Otros estudios son los de Hillocks y los de Applebee (Omaggio ,1993). El primero revisó cerca de 2000 artículos en la enseñanza de la escritura y comparó los resultados con cerca de 500 estudios empíricos de prácticas de escritura del idioma nativo. Su descripción de las características de los mejores escritores versus los peores coincide, en muchos casos, con el resumen dado por Krashen.

Aún así, Hillocks advierte que no se deben hacer conclusiones prematuras sobre cómo debería ser enseñada la escritura. Para él, el problema obvio es la relación de causa y efecto. Cabe preguntarse si ellos son buenos escritores, porque planean más o porque están más preocupados por el contenido, la organización y por la audiencia. O son buenos escritores, porque ponen más atención y energía en el planeamiento y el contenido, o porque han dominado la mecánica y no necesitan preocuparse por tales aspectos.

Por otra parte, Applebee opina que las recetas de la enseñanza de escritura, sacadas de las descripciones de lo que los expertos hacen, pueden conducir a soluciones inadecuadas para los escritores novatos. El autor indica que tales acercamientos pueden volverse triviales o reducidos a una nueva fórmula de procedimientos cerrados si son pensados en una moda genérica. Este autor sugiere reconceptualizar el proceso de instrucción como un proceso de unión entre producto y propósito particular.

De esta manera, las diferentes estrategias que los escritores usan para adquirir un propósito dado puede ser enseñado en diferentes tiempos; algunas tareas de escritura requieren solamente la producción rutinaria de un borrador primero y final, mientras que otros escritores requerirían estrategias más complejas de resolución del problema. El progreso de la escritura podría así involucrar el desarrollo gradual de un amplio repertorio de estrategias de escritura de un rango inacabable de situaciones.

5.1. La corrección como estrategia de aprendizaje

La tradición escolar ha brindado al estudiante y al profesor un papel definido; de manera que, mientras el maestro decide qué, cómo y cuándo se escribe, el estudiante solamente sigue las instrucciones del maestro; mientras el maestro se apropia de la responsabilidad de corregir, el estudiante no está capacitado para autocorregirse o corregir a un compañero; mientras el maestro está obligado a corregir todos los ejercicios, el estudiante espera que se le corrija todo lo que escribe y la escritura sin corrección pierde sentido; mientras el maestro debe corregir todos los errores del texto hasta quedar perfecto, el estudiante no puede cometer errores, porque crean hábito.

En este juego de roles, el alumno asume muy poca responsabilidad en el proceso global de trabajo. Pronto se da cuenta de que el maestro es quien decide todo sobre el trabajo de escritura que hacen sus estudiantes. Para el aprendiz, expresa Cassany:

“Escribir deja de ser el instrumento personal y creativo para desarrollar los propios pensamientos y sensaciones, para analizar el mundo desde un punto de vista íntimo e intransferible; escribir se convierte en algo lejano a uno mismo, en una obligación escolar más, pesada y aburrida...” (2000:16)

Esta problemática se ve agravada en la corrección, ya que los estudiantes rara vez tienen la oportunidad de revisar y analizar sus propios errores, de autocorregirse, de reformular sus borradores y mejorar así su trabajo. Además, el proceso global de composición se ve también mutilado al impedir el desarrollo integral de la habilidad lingüística.

En la actualidad, este papel tradicional del aprendizaje de la escritura no ofrece más beneficios de los que se puede esperar en una clase de composición. De hecho, algunos enfoques o acercamientos a la escritura enfatizan más la fórmula guía-cooperación, donde la responsabilidad queda más repartida, porque el estudiante en la etapa de revisión tiene la oportunidad de autocorregirse y de reescribir o reformular el texto.

Esta manera de corregir en colaboración mutua es la única que restituye la autoridad del auténtico autor del texto, el estudiante. Según Stelzer Morrow (citado por Cassany, 2000), este modelo es el único que respeta la propiedad intelectual del alumno y el que permite la colaboración mutua de manera enriquecedora, sin perder el interés por el quehacer de la escritura. En consecuencia, la corrección se concibe como parte integral en el proceso del aprendizaje y de la enseñanza de la escritura. Así también, la corrección podría convertirse, en este modelo, no tanto en una actividad, sino en una estrategia muy útil para el estudiante y para el profesor.

5.2. Corrección y evaluación

La mayoría de profesores consideran que no existen límites claros entre corrección y evaluación. Cassany (2000) opina que la evaluación se refiere más a la tarea que hace un profesor de leer y valorar un escrito para la evaluación de un

curso. Se considera que la evaluación de un escrito consiste en emitir un juicio sobre sus características, desde un determinado punto de vista.

En consecuencia, se juzgará en el texto la posibilidad de comunicación, la calidad verbal, la corrección gramatical o el interés personal. Además, deberá tener un objetivo: para diagnosticar lo que saben los estudiantes al inicio del curso, para preparar la programación del curso, o para comprobar si se ha asimilado bien lo enseñado a final del curso. En conclusión, la evaluación termina con la consecución del juicio o valoración de la tarea de escritura.

Sin embargo, el objetivo de la corrección es que el aprendiz comprenda los errores cometidos, que los reformule y que internalice el proceso de la corrección del error para que no lo repita en el futuro. Con este fin, se emplean técnicas y recursos muy variados, tales como: la autocorrección, la retroalimentación por parte del profesor, la retroalimentación por parte de los alumnos y el uso de diccionarios u otros textos, entre otras actividades.

5.3. La importancia de la corrección

La mayoría de profesores corrigen espontáneamente sin preguntarse los objetivos o los beneficios de esa actividad: solamente se debe hacer. Sin embargo, algunos investigadores piensan que la corrección es tarea poco útil para el proceso de aprendizaje y que el estudiante, la mayoría de veces, no la aprovecha y suele caer en los mismos errores. Otros sostienen que lo más importante es la motivación y el input; la preocupación esencial es dar al estudiante un input suficientemente rico y motivador. Es decir, es más eficaz buscar la manera de que el aprendiz se interese en hacer redacciones y ejercicios de escritura interesantes para él que dedicarse a corregir errores.

No obstante, los investigadores mantienen posturas opuestas sobre el tema. Para los conductistas, la corrección es imprescindible; el aprendizaje de una lengua se realiza como el resto de comportamientos sociales: con estímulos que provocan respuestas. Los errores son síntomas del fracaso en el aprendizaje; por tal razón, se deben corregir drásticamente para que no se creen hábitos. Asimismo, las producciones correctas deben ser premiadas para que el aprendiz no tenga interés en repetir los errores.

Por otra parte, los mentalistas, seguidores de la lingüística generativa de Noam Chomsky, sostienen que los humanos poseen una capacidad innata para adquirir la lengua; poseen un mecanismo de adquisición lingüística que permite inferir la estructura de la lengua a partir de los textos que leemos y que escuchamos. Los errores son inevitables y no necesariamente perniciosos para el aprendizaje. Por el contrario, son una parte normal del desarrollo de la competencia, y por esto, no es tan importante ni imprescindible corregirlos.

Para las instituciones educativas no hay controversia: el trabajo del estudiante debe corregirse y evaluarse. Sin embargo, lo importante es concebir la corrección como una técnica didáctica variada, flexible e interesante para el profesor y para el alumno, y no como una operación de control obligatoria.

5.4. Categorizar la corrección

Al establecer la importancia de la corrección, surge la polémica de cuáles errores deben ser corregidos. En 1980, Hendrickson (citado por Cassany, 2000) propuso una lista de cuatro factores para decidir cuál error es preciso corregir. El primer factor es el propósito comunicativo de los textos que se corrijan. Para él, es

muy diferente una felicitación de cumpleaños que un trabajo universitario; de esta manera, la misma incorrección es más grave en el segundo texto que en el primero.

El segundo factor es el grado de conocimiento de la lengua. Los aprendices más avanzados están más preparados para recibir una corrección más profunda y tienen más capacidad de autocorrección. Aquí, el profesor puede ser más minucioso y dejar más libertad e iniciativa al alumno. Por el contrario, los principiantes tienen conocimientos lingüísticos más limitados y requieren de una corrección más selectiva y más guiada. El profesor escoge las faltas más importantes y da más pistas para que el estudiante corrija su error.

El tercer factor es la naturaleza del error, es decir, la importancia, la frecuencia y el valor sociolingüístico, entre otros. Los errores más graves son los comunicativos, los que afectan la inteligibilidad del texto. Otros tipos son los causados por la interferencia lingüística y los que son más reiterativos.

El último criterio es el de las actitudes que tienen los profesores y los estudiantes frente a los errores y la corrección. Existe mucha discrepancia entre los profesores, lo que da como resultado muchas y muy variadas maneras de corregir. Unos piensan que el interés excesivo por la corrección y por la pureza idiomática puede inhibir notablemente al aprendiz, e inclusive, perjudicarlo. Otros corrigen solamente aquellos aspectos que se han trabajado en la clase o los que pertenecen al programa del curso. Algunos profesores solo corrigen un determinado número de errores por cada redacción.

No obstante, parece que hay criterios comunes de corrección, entre los que se encuentran: la realización de correcciones más atractivas y variadas tomando en cuenta la corresponsabilidad entre estudiante y profesor, el uso de técnicas más dinámicas, tales como el diagnóstico de escritura, utilizando listas de control o

bitácoras, evaluaciones de las habilidades de los estudiantes, observación del proceso de composición y el estilo de la escritura, y la autocorrección mediante un guión personal de corrección o preguntas sobre el texto.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO

1. Los métodos en la enseñanza de idiomas

A través de los años se han originado infinidad de métodos para la enseñanza de la lengua. Sin embargo, no hay una homogeneidad de criterios para decidir cuál es el más conveniente o cuál se ajusta más a la tarea de la enseñanza.

Para Richards y Rodgers (1998), si bien esta proliferación de enfoques es de gran utilidad para el profesor y coordinador de programas por la amplia variedad de modelos y materiales que se ofrecen, a veces confunden, ya que los métodos parecen estar basados en diferentes puntos de vista de lo que es la lengua y de cómo se aprende.

Es claro que el origen de todos estos métodos ha tenido, entre otras fuentes, la teoría lingüística vigente en cada época, la cual era imperante en los centros académicos y, desde ahí, transmitida al colectivo de profesores de idiomas. Estas implicaciones teóricas han aglutinado investigaciones y concepciones del concepto de *lengua* y se cuestionan sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, cómo se puede enseñar mejor, o cómo se puede lograr un mayor grado de eficacia en la docencia.

Para afrontar estas preguntas, el profesor de lenguas, de acuerdo con los objetivos que se plantee, debe tomar en cuenta una metodología que le facilite los instrumentos prácticos para la enseñanza. Al respecto, Aquilino Sánchez explica:

“Utilizar una metodología en la clase de idiomas equivale a elegir un camino determinado para la docencia, frente a otros posibles a que el profesor tiene opción.” (1997:23):

El hecho lingüístico es muy complejo. Consecuentemente, es difícil concebir una metodología sin tener en cuenta el objeto que se pretende enseñar, es decir, la lengua. Por tal razón, las consideraciones de lo que es la *lengua* y la relación entre la teoría como punto de partida y el conjunto de objetivos que se proponen para la enseñanza constituyen los elementos esenciales en la formación metodológica y, además, se convierten en los ejes fundamentales en el proceso de aprendizaje.

El método, por lo tanto, debe necesariamente concretarse en la práctica a través de operaciones, de las que se pueden deducir cuáles son los principios o teoría de los que se parte, cuáles son los objetivos que se proponen y cuáles técnicas van a ayudar a lograr los objetivos. De igual forma, el método debe materializarse a través de actividades concretas, las cuales son necesarias para alcanzar los fines propuestos.

En la mayoría de los casos, el profesor de idiomas está consciente de que, al enseñar una lengua, debe elegir el camino más propicio y eficaz para lograr que sus estudiantes aprendan. Estos últimos no constituyen un grupo homogéneo, es decir, con las mismas habilidades ni con los mismos estilos cognitivos de aprendizaje. Muchas veces, de acuerdo con las características de cada uno de los aprendices, el profesor debe seleccionar el método que más se ajuste al grupo en total. Otras veces, el profesor elige el método de acuerdo con los objetivos que se propone enseñar.

Sin embargo, sea cual sea el método seleccionado, éste debe cubrir las necesidades del estudiante, tanto como los propósitos del profesor.

1.1. El método comunicativo

El marco metodológico en que se sitúa esta propuesta de escritura es el denominado *Método Comunicativo*; por tal motivo, es importante referirse a éste para fundamentar tanto la teoría como las actividades.

La metodología comunicativa está estrechamente relacionada con los programas nocionales-funcionales, así como con los de la pragmática. Los primeros definían el contenido y reorientaban los criterios de selección respondiendo a una base estructural. La pragmática, por su parte, pretende ser un punto de balance entre los valores del estructuralismo y del generativismo.

Dado que la complejidad lingüística solo es observable en el uso de la lengua y no en la formalización teórica abstraída de la realidad, los estudios lingüísticos se concentran más en el habla que en el lenguaje. Así, el uso lingüístico y el habla tienen como un único punto de referencia el acto de comunicación por medio de un sistema lingüístico concreto.

Por este motivo, la pragmática se equipara, de alguna manera, con el paradigma de la comunicación; a su vez, la metodología comunicativa queda integrada al paradigma de la pragmática.

Los pilares fundamentales de tales concepciones se derivan de:

- El lenguaje se estudia como algo globalizado, ya sea como discurso o como texto.
- El lenguaje no se presenta en primera instancia como un sistema, sino como un medio que sirve o propicia la comunicación. Por tal motivo, no interesa de manera prioritaria el análisis de las formas, sino el proceso comunicativo y las relaciones entre los sujetos que interactúan.

- La lengua, al ser analizada desde la perspectiva del uso, es un instrumento con funciones comunicativas determinadas. Fuera del ámbito del uso carece de funcionalidad y de sentido.
- Se deja de lado la noción de lenguaje ideal para centrarse en el estudio del lenguaje real.

1.1.1 Las características de la comunicación

La comunicación cumple con ciertas características que se pueden expresar de la siguiente manera:

- La comunicación se da mediante el lenguaje: se trata de decir algo a alguien, ya sea oralmente o por escrito. El énfasis, por tanto, está en el contenido.
- El proceso comunicativo nunca se da aisladamente, sino dentro de un contexto o situación. Dicho contexto contribuye al proceso, facilitando la comprensión de los mensajes intercambiados, por medio de elementos extralingüísticos que lo distinguen.
- La comunicación se establece siempre por alguna razón o interés. Esto significa que un proceso comunicativo nunca se inicia sin motivaciones reales.
- La comunicación real está relacionada con la consecución de un objetivo mediante la realización de un trabajo o tarea. Es decir, prevalece lo práctico (operativo) ante lo abstracto.
- El proceso comunicativo tiene lugar, porque los interlocutores se atienen al código de señales o signos preestablecidos. La gramática se concibe como un medio para lograr los fines comunicativos, pero no como un fin en sí mismo.

1.1.2. Las actividades comunicativas

Las actividades deben estar en concordancia con las características del lenguaje, de tal forma que dichas características deben reunir los siguientes requisitos:

- Deben estar fundamentadas principalmente en la transmisión de contenido relevante para los interlocutores.
- Deben subordinar la forma (aspectos formales de la lengua, gramática) al contenido (mensaje que se desea transmitir).
- Deben ser participativas.
- Los participantes deben desarrollar una acción concreta y no abstracta; por ejemplo, solucionar un problema más que explicar una regla gramatical.

1.1.3. La selección del contenido comunicativo

Puesto que el objetivo primordial es que los estudiantes se comuniquen, es necesario definir previamente los campos semánticos y áreas temáticas, así como las situaciones en las que se desarrollará la comunicación, las funciones concretas que se deben realizar y los registros lingüísticos (estructuras, léxico) implicados en tales funciones.

Además, se deben tomar en cuenta otros factores, tales como:

- La selección de los contextos o situaciones dentro de los cuales se llevan a cabo determinadas funciones lingüísticas.
- Las estructuras o exponentes lingüísticos que posibilitan la actualización de esas mismas funciones lingüísticas.

- El vocabulario necesario para desarrollar tales funciones en situaciones o contextos descritos.
- La identificación de los elementos morfológicos y las reglas sintácticas que se deben tomar en cuenta para que la comunicación, tanto oral como escrita, sea eficaz y no ambigua.
- Los elementos fonéticos que exige el uso oral de la lengua en un contexto comunicativo.
- Los sonidos dentro de la cadena hablada, tanto en la escucha como en el habla, y los problemas semánticos derivados de los factores no lingüísticos en relación con el contexto de los estudiantes.

1.1.4. Un método multidisciplinario

La exigencia del método deriva de la complejidad misma del proceso comunicativo y del lenguaje que lo propicia. Esto implica que no se deben obviar los elementos primordiales para que la comunicación se concrete. De tal manera que, si las funciones y las situaciones son parámetros fundamentales que constituyen el punto de partida para decidir y organizar el contenido, tampoco puede dejarse de lado el código gramatical que, aunque esté subordinado en las situaciones comunicativas, es necesario para que se dé una comunicación eficaz.

Asimismo, en este método se tomará en cuenta las cuatro destrezas. Esto es de extrema importancia, ya que, contrario a lo que muchos pensaban, la comunicación no solo se da en el ámbito del habla y la escucha, sino también en el área de la escritura. Por lo tanto, la multiplicidad se presenta en los materiales y actividades que

incluyen las cuatro destrezas, así como en los contextos y las situaciones en que se da la comunicación.

Esta condición disciplinaria ha llevado a pensar, a muchos investigadores y profesores de idiomas, que no existe un método, sino varios métodos comunicativos. A raíz de esto, también se ha pensado que más que un “método” es un “enfoque”. Según Aquilino Sánchez, esta diferenciación no es necesaria:

“Es verdad que el método comunicativo admite más posibilidades de concreción debido a su variedad. Pero si conserva la coherencia y la cohesión entre los elementos que lo integran, no hay necesidad de establecer varios compartimentos estancos”. (1997: 212)

Para efectos de esta investigación, y de acuerdo con los criterios de Sánchez, este tipo de enseñanza comunicativa de la lengua se denomina *Método comunicativo*.

1.1.5. El método comunicativo y la escritura

Aunque este método se centra en las habilidades orales en el aprendizaje de un idioma, puede aplicarse perfectamente a la enseñanza de la composición de una segunda lengua, ya que introduce la lengua escrita desde el inicio del aprendizaje, no solo como una destreza para reforzar lo aprendido de forma oral, sino como una habilidad que tiene técnicas y objetivos propios.

Entre muchas de las ventajas que ofrece está la de brindar un esquema claro y detallado de organización de las actividades que se realizarán tanto dentro como fuera del aula. Además tiene el objetivo de poner en contacto al estudiante con el uso lingüístico que aprenderá. En otras palabras, es vital que el aprendiz tome conciencia de lo que tiene que aprender y de lo que tendrá que saber hacer al final de cada trabajo. También dirige la atención del aprendiz hacia la comprensión del significado del uso y no tanto de la forma, por medio de contextos reales: desde fotografías hasta

biografías de personajes interesantes; desde informaciones tomadas de la prensa

Otros de los aspectos importantes es que, en el método comunicativo, la escritura tiene que estar integrada a las otras destrezas. Así, las actividades escritas tienen que estar correlacionadas con el habla, la lectura y la escucha. Esta integración tiene varios propósitos:

1. Permite la práctica de los mismos contenidos lingüísticos o funcionales en las distintas destrezas.
2. Desarrolla dos o más destrezas lingüísticas dentro de un mismo contexto.
3. Aproxima el uso de la lengua a la vida real.

2. El enfoque

Richards y Rogers (1998:23) se refieren al *enfoque* como “el conjunto de teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas”. Básicamente citan tres: El enfoque *estructural*, el cual considera la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado.

El enfoque *funcional*, que considera la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional. Se enfatiza la especificación y la organización de los contenidos de la enseñanza, mediante categorías de significado y función más que en los elementos estructurales y gramaticales.

El enfoque *interactivo*, que considera la lengua como un vehículo para el desarrollo de las relaciones personales y la realización de transacciones de tipo social entre los individuos.

3. El programa y el diseño

Por otra parte, para que un enfoque se derive en método es necesario que se desarrolle el diseño de un sistema de enseñanza. El diseño es el nivel de análisis del método en el que se consideran los objetivos y cómo se selecciona y se organiza el contenido de la lengua. Es decir, se considera el modelo de programa que incorpora el método, los tipos de tareas de aprendizaje, las actividades de enseñanza que el método defiende, los materiales, y el papel del alumno y del profesor.

Todos los métodos de enseñanza conllevan, como elemento primordial, el uso de la lengua. Por tanto, todos incluyen decisiones implícitas o explícitas con respecto de la selección de los materiales lingüísticos, y el contenido, el cual se relaciona con el tema. En otras palabras, se toman decisiones sobre lo que dice (el tema) y sobre cómo lo dice (la lengua).

En resumen, los métodos, por lo general, se diferencian en:

- El uso de la lengua que consideran relevante.
- Los temas sobre los que debe organizarse la enseñanza.
- Los principios que se usan para organizar los contenidos de un curso.

Asimismo, un programa describe los elementos principales que se utilizarán en el planeamiento de un curso de lengua y da una base para su enfoque de enseñanza y el contenido. De esta manera, un curso, con énfasis en el Método Comunicativo, dispone de diferentes acercamientos de programas en su desarrollo, por ejemplo, el basado en la competencia, el basado en el texto o el basado en tareas.

3.1. El programa basado en tareas

Richards (2001:19) define las tareas como “las actividades o metas que se realizan usando la lengua, tales como encontrar la solución a un enigma, leer un mapa o dar direcciones”. En la enseñanza de un idioma, se hace uso de diferentes tipos de tareas. Sin embargo, un programa que se base en tareas, según Richards, es uno en el cual dichas tareas han sido asignadas específicamente para el aprendizaje de una segunda lengua, y uno en el que las actividades son las unidades básicas del diseño del programa.

Durante la realización de esas tareas, los estudiantes reciben un input inteligible y un output modificado, los cuales son fundamentales en la adquisición de una segunda lengua.

Long y Crookes (citados por Richards, 2001) aseguran que las tareas constituyen una manera para la presentación de ejemplos apropiados de la lengua meta para los estudiantes –el input que tendrán que reacomodar mediante la aplicación del procesamiento de las capacidades cognitivas generales- y para la distribución de la comprensión y producción de oportunidades de una dificultad determinada.

Para el diseño de un programa basado en tareas se han propuesto dos tipos de tareas: las *tareas pedagógicas* y las *tareas del mundo real*. Las primeras se basan en la teoría de Adquisición de Segundas Lenguas y se diseñan para poner en funcionamiento los procesos y estrategias de aprendizaje. Las del mundo real se diseñan para practicar o reforzar las actividades que son importantes en el análisis de necesidades y que son también fundamentales y útiles en el mundo real.

Por su parte, Cassany (1999) advierte que el enfoque por tareas no solo afecta al diseño de currículos o materiales didácticos, sino también a la planificación de las

actividades en el aula. Según este autor, este enfoque tiene su origen en las carencias de los primeros modelos nocional-funcionales y pone su énfasis en la enseñanza de la lengua *a través* de la comunicación y no *para* la comunicación. De esta manera, los contextos comunicativos no son la meta de llegada del proceso de aprendizaje, sino la motivación inicial, el inicio de toda actividad didáctica. En este ámbito, la denominación más general de tarea se refiere a cualquier actividad. Así, son tareas la redacción de una nota, un informe sobre un tema específico, una encuesta, entre otras.

4. Metodología de la investigación

Con el propósito de mostrar los resultados de la investigación, los estudiantes realizaron una composición de diagnóstico antes de iniciar el curso y otra al final del curso. Ambas composiciones fueron evaluadas con la misma escala de valores para determinar el progreso. Además, se aplicó un cuestionario al principio y otro al final para determinar cómo los estudiantes percibieron el proceso de escritura.

Cada parte del proceso: la preescritura, el borrador y la revisión fue evaluada con una escala de frecuencia para determinar en qué medida los estudiantes realizaron cada una de esas partes.

Los resultados se comentan en el capítulo VI.

CAPÍTULO IV: MACROUNIDAD DIDÁCTICA

1. Título: La enseñanza de la escritura como proceso a estudiantes de español como segunda lengua de nivel avanzado.

2. Duración: 4 semanas con un total de 16 lecciones, distribuidas en una lección diaria de 2 horas y 20 minutos: la primera semana, del martes 28 al viernes 1 de julio; la segunda semana, del lunes 4 al jueves 7; la tercera semana, del lunes 11 al jueves 14 y la última semana, del lunes 18 al jueves 21 de julio del 2005.

3. Habilidades por desarrollar: escritura, lectura, escucha y habla.

4. Institución: Universidad de Costa Rica.

5. Población meta y nivel lingüístico: 14 estudiantes de Estados Unidos, adultos, estudiantes de universidades estadounidenses de nivel avanzado, según la escala de ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages).

De acuerdo con esta escala, los estudiantes avanzados en la destreza de la escritura se caracterizan por:

Contenido: los temas se amplían en lo que respecta a aquellos conocidos y de la vida cotidiana. Situaciones actuales y eventos recientes. Hechos y temas concretos relacionados con intereses personales.

Funciones: Escribir correspondencia social y más formal. Textos de varios párrafos. Resumir, describir y narrar. Tomar notas. Explicar puntos de vista. Parafrasear.

Precisión: Comprensible para hablantes nativos que no están acostumbrados a textos escritos de no nativos. Suficiente vocabulario para la expresión personal con buen control de la morfología y expresiones básicas. Todavía comete errores ortográficos y de tildes, pero controla los formatos más comunes y las reglas de puntuación. Control de la lengua suficientemente bueno como para describir en detalle en los tiempos del pasado, presente y futuro. Todavía se conservan algunos errores de construcciones básicas, pero no como patrón general, excepto en las estructuras más complicadas.

Contexto: textos académicos, correspondencia personal, escritura creativa a nivel personal tales como anécdotas, narraciones y diarios.

Técnicas: narraciones y descripciones detalladas. Dictados con distintas variaciones. Combinación de oraciones, revisión y edición en parejas, objetivos *orientados al proceso*.

Estructura del discurso: estilo todavía evidentemente extranjero en conjunción con oraciones y párrafos relativamente coherentes y cohesionados.

6. Enfoques metodológicos:

- a. El método comunicativo (basado en *Los métodos de enseñanza de idiomas* de Aquilino Sánchez, 1997).
- b. El enfoque por tareas (basado en *Currículo Development in Language Teaching* de Jack C. Richards, 2001)

7. Descripción: la macrounidad está compuesta por cuatro unidades que se dividen de la siguiente manera: la primera unidad cubre cinco lecciones; la segunda, dos lecciones; la tercera, cinco lecciones; y la cuarta, cuatro lecciones.

8. Razonamiento del curso: la escritura es una de las actividades intelectuales más difíciles de satisfacer, especialmente cuando se trata de escribir en otro idioma que no es el nativo o propio del escritor. Por esta razón, para la mayoría de los estudiantes de L2, el hecho de comunicar por escrito sus ideas puede ser un proceso lento, aburrido y agotador.

El presente proyecto consistió en diseñar una metodología para enseñar a escribir diferentes tipos de textos en español a estudiantes no nativos de esta lengua. Debido a que el programa de composición avanzada impartido en el convenio UCR-MLSA comprende el estudio de textos de estructura descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa, el objetivo primordial del curso fue que los estudiantes aprendieran algunas estrategias para la redacción de dichos textos. La escritura de éstos fue planteada como tarea, la cual se llevó a cabo una por día.

Estas estrategias pertenecen al ámbito de la escritura como proceso, el cual abarca tres etapas: la preescritura, el borrador y la revisión. De esta manera, se puso especial atención al proceso durante el cual los estudiantes escribieron sus redacciones: ¿qué hacían antes de empezar a escribir?, ¿de dónde tomaron las ideas?, ¿qué técnicas utilizaron para ordenar las ideas?, ¿cuántos borradores escribieron antes de entregar la versión final?, ¿qué criterios o herramientas emplearon para revisar la redacción?, etc.

9. Tipos de ejercicios y actividades: debido a que este curso fue de composición, la tarea central de cada clase fue la redacción de textos de estructura descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa. Sin embargo, se practicaron también las destrezas del habla, de lectura y de escucha. Estas destrezas fueron desarrolladas mediante diversas actividades, tales como:

escucha de párrafos y textos, cuentos y canciones, lecturas de temas específicos, proyección de videos, conversación sobre temas varios, concursos, debates, participaciones grupales para la creación de lluvia de ideas y para la revisión y la retroalimentación entre los estudiantes.

Para apoyar la destreza escrita, se realizaron ejercicios controlados como completos, de “cloze”, sustitución y de selección múltiple. En las prácticas guiadas se trabajó con la redacción de oraciones y párrafos a partir de fotografías, construcción de bosquejos basados en preguntas, creación de diferentes tipos o modelos para la generación de ideas, asociación de imágenes con el texto escrito, complete de esquemas narrativos, ordenación de textos a partir de párrafos desordenados, prácticas de pronunciación y dictados.

10. Evaluación: la evaluación fue sumativa y formativa.

Sumativa: debido a que este curso es para ganar créditos en el plan de estudios universitario se realizaron cuatro exámenes, los cuales consistieron en la redacción de una descripción, una narración, una exposición y una argumentación.

Formativa: se tomaron en cuenta, además de las actividades desarrolladas en cada una de las fases del proceso de escritura, los comentarios y evaluación del profesor, la retroalimentación entre los estudiantes y la auto evaluación por medio de listas de cotejo para mejorar los textos elaborados.

CAPITULO V: DISEÑO EN EL NIVEL MACRO

1. Unidad I: La descripción

Objetivo general: El estudiante será capaz de redactar un texto descriptivo de personas, lugares u objetos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reafirmar la destreza auditiva. ✓ Reafirmar la destreza de lectura ✓ Definir un texto descriptivo ✓ Utilizar correctamente las mayúsculas y las minúsculas ✓ Asociar la pronunciación de ciertos segmentos con sus respectivos grafemas. ✓ Determinar la unidad de sentido y la coherencia en los textos escritos. 	<p>Reseña general del texto descriptivo</p> <p>Uso de mayúsculas y minúsculas</p> <p>Cambios ortográficos en relación con letras y grupos de letras: c, q, g, qu, gu, j.</p> <p>Reseña de los conceptos unidad de sentido y coherencia en los textos escritos</p>	<p>Escucha de textos grabados y textos orales</p> <p>Ejercicios de preguntas y completes de los textos escuchados.</p> <p>Lectura de textos descriptivos</p> <p>Ejercicios de complete con la letra mayúscula o minúscula.</p> <p>Ejercicios de pronunciación y dictados de palabras</p> <p>Construcción de párrafos a partir de oraciones desordenadas.</p>	<p>Sumativa: se realizará un examen que consiste en la redacción de un texto descriptivo.</p> <p>Formativa: se tomarán en cuenta las actividades que consistirán en retroalimentación por parte del profesor, co-evaluación por parte de los estudiantes y auto evaluación por medio de listas de cotejo.</p>

2. Unidad II: La narración

Objetivo general: El estudiante será capaz de componer narraciones de experiencias personales y de cuentos cortos.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
<p>Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reafirmar la destreza auditiva. ✓ Reafirmar la destreza de lectura. ✓ Determinar las características del texto narrativo. ✓ Escoger un tema para la creación de un relato, por medio de una lluvia de ideas. ✓ Elaborar un bosquejo de una narración a partir de una serie de preguntas. ✓ Distinguir las partes que organizan una narración. ✓ Distinguir un cuento literario de un cuento tradicional. 	<p>Reseña general del texto narrativo basado en una experiencia personal.</p> <p>Diferentes modelos para crear una lluvia de ideas.</p> <p>Interrogativos: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?</p> <p>Partes constituyentes de una narración: introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>Reseña general de los cuentos tradicionales.</p>	<p>Escucha de cuentos grabados y narraciones orales.</p> <p>Lectura de cuentos.</p> <p>Ejercicios de respuesta breve.</p> <p>Redacción de una narración personal.</p> <p>Creación de lluvias de ideas para seleccionar un tema.</p> <p>Construcción de bosquejos a partir de una serie de preguntas.</p> <p>Identificación de la introducción, el desarrollo y la conclusión en un cuento escrito.</p> <p>Redacción de un cuento original.</p>	<p>Sumativa: se realizará un examen que consiste en la redacción de un texto narrativo.</p> <p>Formativa: se tomarán en cuenta las actividades que consistirán en retroalimentación por parte del profesor, co-evaluación por parte de los estudiantes y auto evaluación por medio de listas de cotejo.</p>

<p>✓ Utilizar esquemas narrativos para la redacción de un cuento tradicional.</p>	<p>Esquemas narrativos para la composición de cuentos.</p>	<p>Completar un esquema narrativo.</p>	
<p>✓ Emplear fórmulas literarias canónicas en la introducción y en el desenlace de un cuento.</p>	<p>Fórmulas literarias para introducir y concluir un cuento tradicional.</p>	<p>Identificación de las formas de canónicas de introducción y desenlace en un cuento.</p>	
<p>✓ Utilizar correctamente ciertos signos de puntuación.</p>	<p>Signos de pregunta y exclamación, comillas, puntos suspensivos y guión.</p>	<p>Ejercicios de completación con los signos de puntuación.</p>	
<p>✓ Evaluar un texto narrativo.</p>	<p>Criterios para evaluar un texto narrativo.</p>	<p>Revisión de los textos elaborados.</p>	

3. Unidad III: La exposición

Objetivo general: El estudiante será capaz redactar un texto expositivo combinando las estrategias de definición, análisis, comparación, contraste y clasificación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION
<p>Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reafirmar la comprensión auditiva. ✓ Reafirmar la destreza de lectura. ✓ Utilizar ciertas estrategias en la redacción de un texto expositivo. ✓ Determinar la oración temática. ✓ Utilizar determinados verbos para comparar, definir, clasificar y contrastar ✓ Emplear la escritura libre y los bosquejos para la generación de ideas. ✓ Redactar textos expositivos. ✓ Referirse a las partes que componen una carta formal y una informal. 	<p>Estrategias de definición, análisis, comparación y contraste y clasificación.</p> <p>Las oraciones temáticas.</p> <p>Distintos verbos que sirven para definir, clarificar, contrastar y analizar.</p> <p>Partes constituyentes de una carta.</p>	<p>Proyección de dos videos y escucha de una grabación de un párrafo expositivo</p> <p>Ejercicios de complete</p> <p>Lectura de párrafos expositivos.</p> <p>Ejercicios de respuesta breve sobre la lectura.</p> <p>Redacción de párrafos y textos expositivos</p> <p>Identificación y redacción de oraciones temáticas.</p> <p>Construcción de oraciones con verbos de definición, comparación y contraste.</p> <p>Creación de lluvia de ideas usando la escritura libre y los bosquejos basados en preguntas</p> <p>Redacción de un texto expositivo.</p> <p>Identificación y comparación de las partes que componen una carta formal y una carta informal.</p>	<p>Sumativa: se realizará un examen que consiste en la redacción de un texto expositivo.</p> <p>Formativa: se tomarán en cuenta las actividades que consistirán en retroalimentación por parte del profesor, co-evaluación por parte de los estudiantes y auto evaluación por medio de listas de cotejo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establecer el propósito, el motivo y el destinatario en la redacción de cartas. ✓ Redactar cartas formales e informales. ✓ Evaluar la redacción de un texto expositivo 	<p>Criterios para evaluar un texto expositivo.</p>	<p>Reconocimiento del propósito, del motivo y del destinatario en algunos ejemplos de cartas.</p> <p>Redacción de una carta.</p> <p>Revisión del texto expositivo elaborado</p>	
--	--	---	--

4. Unidad IV: La argumentación

Objetivo general: El estudiante será capaz de emplear determinadas técnicas de la argumentación para la redacción de un texto que plantee, defienda o rechace un tema controversial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
<p>Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reafirmar la destreza auditiva. ✓ Desarrollar la destreza de lectura. ✓ Plantear, defender y rechazar un argumento. ✓ Utilizar correctamente ciertos conectores. ✓ Realizar lluvias de ideas para la obtención de argumentos. ✓ Redactar un texto argumentativo utilizando el formato de una o dos posturas 	<p>Planteamiento, defensa y rechazo de un argumento.</p> <p>Conectores de enumeración, consecuencia, alternancia, oposición, contraste, secuencia temporal, conclusión.</p> <p>Dos diferentes esquemas de argumentación, formato de una o dos posturas.</p>	<p>Proyección de un video y escucha de canciones</p> <p>Ejercicios de preguntas y complete.</p> <p>Lectura de textos</p> <p>Construcción de oraciones que planteen, defiendan o rechacen argumentos.</p> <p>Ejercicios de complete con el conector adecuado.</p> <p>Generación de ideas utilizando diferentes recursos.</p> <p>Composición de un texto argumentativo.</p>	<p>Sumativa: se realizará un examen que consiste en la redacción de un texto argumentativo.</p> <p>Formativa: se tomarán en cuenta las actividades que consistirán en retroalimentación por parte del profesor, co-evaluación por parte de los estudiantes y auto evaluación por medio de listas de cotejo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresar y mantener opiniones a favor y en contra de un tema controversial. 		<p>Realización de un debate</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar el texto argumentativo 	<p>Criterios para evaluar el texto argumentativo</p>	<p>Revisión del texto elaborado</p>	

CAPÍTULO VI: UNIDADES DIDÁCTICAS EN EL NIVEL MICRO

Unidad I: La descripción

Número de lección:	1
Fecha:	Martes 28 de junio
Tema macro de la unidad:	La descripción
Tema micro de la unidad:	Definiciones
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo General: El estudiante será capaz de definir detalladamente una idea o concepto utilizando los verbos adecuados.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la lección el estudiante será capaz de:			
✓ Relacionar elementos en la formación de una idea o concepto.		Creación de una lluvia de ideas a partir de algunas palabras claves	20 minutos
✓ Definir conceptos e ideas.		Redacción de un concepto a partir de la lluvia de ideas.	20 minutos
✓ Evaluar el concepto definido.	Criterios para evaluar una descripción.	Revisión de las definiciones elaboradas	20 minutos
✓ Desarrollar la destreza oral y auditiva.		Lectura en voz alta de las definiciones escritas.	20 minutos
✓ Utilizar el diccionario adecuadamente.	Uso del diccionario.	Búsqueda de ciertas palabras en el diccionario.	30 minutos
✓ Utilizar la palabra adecuada según el contexto.	Verbos polisémicos.	Ejercicio de complete.	20 minutos
✓ Practicar el uso de mayúsculas y minúsculas.	Mayúsculas y minúsculas.	Ejercicio de complete.	20 minutos

Diario: Es el primer día de clases y algunos estudiantes llegaron tarde. Sin embargo, la clase empezó a tiempo. Después de saludar y de hacer algunos comentarios, comenzamos las actividades con una lluvia de ideas en la pizarra. Esta actividad me permitió conocer más el grupo. Por ejemplo, pude identificar el estudiante más participativo, el más callado o el más cómico. Por otro lado, pude escuchar el acento de los estudiantes y problemas de pronunciación.

Después de hacer la redacción del párrafo, los estudiantes tenían que revisarlo individualmente, pero una de las estudiantes me preguntó si podía intercambiar su redacción con otro compañero. Los estudiantes hicieron los ejercicios y la clase terminó sin ninguna complicación.

Al final, la profesora que supervisó la clase me hizo algunos comentarios sobre las actividades auditivas, ya que, según su opinión, no se desarrollaron lo suficiente.

Unidad I: La descripción

Número de lección:	2
Fecha:	Miércoles 29 de junio
Tema macro de la unidad:	La descripción
Tema micro de la unidad:	Descripción de lugares
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de elaborar párrafos descriptivos coherentes y con unidad de sentido.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Establecer una relación entre ciertos grafemas y su respectiva pronunciación.	Cambios ortográficos en relación con las letras y grupos de letras: s, c, qu, g, gu, j.	Dictado de palabras y ejercicios de pronunciación	25 minutos
✓ Reconocer la representación gráfica de ciertos sonidos.		Complete de palabras con la letra correcta.	20 minutos
✓ Elaborar un párrafo descriptivo usando fotografías.	Características del texto descriptivo.	Descripción de una fotografía.	15 minutos
✓ Reseñar la unidad de sentido y la coherencia en los textos.	Cualidades del párrafo descriptivo: la coherencia y la unidad de sentido.	Reconstrucción de párrafos a partir de oraciones desordenadas.	20 minutos

✓ Utilizar un gráfico de estrellas para la generación de ideas.		Elaboración de una lluvia de ideas	10 minutos
✓ Redactar un párrafo descriptivo.		Redacción de un párrafo a partir de una fotografía.	30 minutos
✓ Evaluar un párrafo descriptivo.	Criterios para evaluar una descripción.	Revisión del párrafo elaborado.	10 minutos

Diario: Hoy se integró una nueva estudiante a la clase. Debido al comentario de la profesora sobre la destreza auditiva, este día tomé más tiempo para su desarrollo. La clase del día de hoy era la descripción de una fotografía. Debido a que la redacción debía hacerse en grupos, la clase fue muy activa. Esta actividad resultó muy provechosa para promover la interacción entre los estudiantes.

Al finalizar la clase, la supervisora me hizo algunos comentarios sobre el tiempo. Ella sintió que se le dio mucho tiempo a cada una de las actividades y me sugirió que, para las futuras clases, tomara menos tiempo y si alguno de los grupos terminaba primero podían hacer los ejercicios de gramática incluidos en la antología. De esta manera, todos estarían trabajando en alguna actividad.

Unidad I: La descripción

Número de lección:	3
Fecha:	Jueves 30 de junio
Tema macro de la unidad:	La descripción
Tema micro de la unidad:	Descripción de personas
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de describir con detalles los rasgos físicos y emocionales de una persona.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reconocer la sílaba acentuada.	El acento ortográfico: la tilde.	Ejercicios de pronunciación de palabras.	20 minutos
✓ Reafirmar la destreza auditiva.		Identificación de sílabas acentuadas.	15 minutos
✓ Reafirmar la destreza de lectura		Lectura de un párrafo descriptivo.	10 minutos
✓ Relacionar la imagen gráfica con el texto.		Elección de la fotografía que corresponda al texto	15 minutos
✓ Generar ideas por medio de gráfico de árbol	Gráfico de árbol.	Creación de un árbol de ideas	20 minutos
✓ Describir los rasgos físicos y emocionales de una persona en un texto escrito.		Redacción de un texto descriptivo del mejor amigo/a	40 minutos
✓ Evaluar la redacción elaborada	Criterios para evaluar un texto descriptivo	Revisión y reescritura de la redacción.	10 minutos

Diario: La lección de hoy empezó con la explicación de palabras agudas, graves y esdrújulas. Como este tema es un poco difícil, los estudiantes estuvieron un poco confundidos e hicieron muchas preguntas. Sin embargo, después de la práctica, todo estuvo mejor. La clase transcurrió en orden, hubo mucha participación y los materiales usados para la descripción de personas fueron muy acertados, ya que esta actividad motivó el desarrollo tanto de la destreza auditiva como la oral.

La profesora que supervisó la clase me sugirió escribir en la pizarra las definiciones que se estudiaron en esta lección, para que los estudiantes se sintieran más seguros.

Unidad I: La descripción

Número de lección:	4
Fecha:	Viernes 1 de julio
Tema macro de la unidad:	La descripción
Tema micro de la unidad:	La descripción de sentimientos. El Acróstico
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de expresar de manera escrita pensamientos y sentimientos relacionados con el mundo interno utilizando símiles y metáforas.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Utilizar la escritura automática.	Escritura automática.	Ejercicios de escucha de música para estimular la escritura.	15 minutos
✓ Desarrollar la habilidad de lectura y escritura.		Lectura en voz alta del ejercicio auditivo.	15 minutos
✓ Diferenciar las metáforas y los símiles.	La metáfora y el símil.	Definición y clasificación de metáforas y símiles.	20 minutos
✓ Expresar los sentimientos por medio de un texto descriptivo.		Redacción de una descripción de sentimientos usando metáforas y símiles.	30 minutos
✓ Elaborar un acróstico		Redacción de un acróstico.	25 minutos

✓ Evaluar el acróstico escrito	Criterios de evaluación	Revisión y reescritura del acróstico elaborado. Elección del mejor acróstico.	15 minutos 10 minutos
--------------------------------	-------------------------	--	------------------------------

Diario: La clase de hoy fue muy participativa, especialmente en la parte en la que se trabajó con el acróstico. Esta actividad permitió practicar la destreza oral y de lectura. Los estudiantes fueron muy creativos y cada grupo se esmeró por hacer el mejor trabajo para ganar el premio del mejor acróstico.

La actividad de escucha que consistía en escuchar partes de diferentes piezas musicales con diferentes ritmos y escribir libremente sobre los sentimientos al escuchar la música resultó muy interesante para los estudiantes, ya que, según sus comentarios, pudieron relajarse y sentirse más capaces de crear textos con un tono más poético.

Unidad I: La descripción

Número de lección:	5
Fecha:	lunes 4 de julio
Tema macro de la unidad:	La descripción
Tema micro de la unidad:	Signos de puntuación: coma, punto y coma, dos puntos. Signos de pregunta y signos de admiración.
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de emplear correctamente determinados signos de puntuación.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reafirmar la destreza auditiva.		Escucha de un texto grabado.	10 minutos
		Lectura en voz alta de dos textos.	15 minutos
✓ Utilizar correctamente los signos de puntuación.	Signos de puntuación: coma, punto y coma, dos puntos, comillas, signos de admiración y de pregunta	Ejercicios de complete con los signos de puntuación.	20 minutos
✓ Redactar un texto descriptivo a partir de una fotografía.		Redacción de un texto descriptivo	95 minutos

Diario: La supervisora no hizo ninguna sugerencia a la clase de hoy. A pesar de que los estudiantes estaban un poco ansiosos por el examen que estaba programado para hoy, la práctica auditiva resultó excelente y los estudiantes comprendieron el objetivo de cada ejercicio. Sin embargo, algunos ejercicios sobre los signos de puntuación quedaron de tarea, ya que los estudiantes prefirieron tomar ese tiempo para el examen.

Unidad II: La narración

Número de lección:	6
Fecha:	martes 5 de julio
Tema macro de la unidad:	La narración
Tema micro de la unidad:	Una experiencia personal
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de relatar un incidente personal ocurrido en el pasado.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Determinar las características del texto narrativo.	Reseña de la narración de experiencias personales.	Caracterización de la narración por parte del profesor	10 minutos
✓ Reafirmar la destreza de escucha.		Narración de una historia personal por parte del profesor.	10 minutos
✓ Reconocer las partes de una narración.	Partes de una narración: introducción, desarrollo y desenlace.	Identificación de las partes de la narración contada por el profesor.	5 minutos
✓ Utilizar un esquema para la redacción una narración.	Esquema para organizar la narración de una experiencia personal.	Organización de una narración usando un esquema.	15 minutos
✓ Elaborar un bosquejo basado en una serie de preguntas.	Bosquejo basado en una serie de preguntas	Generación de ideas elaborando un bosquejo con una serie de preguntas.	20 minutos

✓ Redactar una narración sobre una experiencia personal.		Elaboración de la narración de una historia personal.	45 minutos
✓ Evaluar la composición de una narración.	Criterios para evaluar el texto narrativo	Revisión del borrador.	10 minutos
		Intercambio de experiencias en forma oral	15 minutos

Diario: A pesar de que algunos estudiantes estaban un poco enfermos, la clase se desarrolló bien. Al principio fue un poco difícil tomar el ritmo, pero conforme pasó el tiempo, los estudiantes se sintieron mejor y estuvieron más participativos. Debido al estado de ánimo de la mayoría de los estudiantes, la revisión de la redacción se hizo en parejas no solo para propiciar la interacción, sino para motivarlos y hacer la clase más activa.

Una vez que revisaron el texto, cada uno de los estudiantes expuso ante el grupo lo que había escrito su compañero: el tema, los conflictos, la solución, etc. Esta actividad permitió la práctica oral, la cual fue aprovechada al máximo, pues los estudiantes, además de expresarse oralmente, tuvieron la oportunidad de hacer preguntas, porque querían saber más de las historias contadas por sus compañeros.

Unidad II: La narración

Número de lección:	7
Fecha:	miércoles 6 de julio
Tema macro de la unidad:	La narración
Tema micro de la unidad:	El cuento tradicional
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de componer un relato corto utilizando una representación esquemática de los componentes típicos que integran un cuento.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Desarrollar la destreza auditiva.		Escucha de un cuento grabado.	10 minutos
✓ Reafirmar la comprensión auditiva del texto.		Preguntas de respuesta breve.	5 minutos
✓ Desarrollar la destreza de lectura.		Lectura de la transcripción del cuento.	15 minutos
✓ Determinar las características del cuento tradicional.	Características del cuento tradicional.	Explicación de las características del cuento tradicional por parte del profesor.	10 minutos
✓ Referirse a las partes constituyentes de un cuento.	Introducción, desarrollo y desenlace en el cuento tradicional.	Identificación en el cuento leído de las partes que lo componen.	5 minutos
✓ Utilizar un esquema narrativo para la composición de un cuento	Estructuras narrativas	Completar en la pizarra un esquema narrativo	15 minutos

✓ Emplear correctamente las fórmulas canónicas en la introducción y en el desenlace de un cuento tradicional.	Fórmulas literarias canónicas.	Redacción del cuento uniendo los elementos del esquema narrativo y usando las fórmulas literarias.	45 minutos
✓ Evaluar la composición de un cuento.	Criterios para evaluar el texto narrativo.	Revisión de la composición	10 minutos
		Narración de los cuentos elaborados por los estudiantes.	15 minutos

Diario: La clase de hoy comenzó con la actividad auditiva, que consistía en escuchar la grabación de un cuento infantil llamado “Los tres cabritillos traviesos”. Además de comprender el contenido de la historia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de escuchar un acento diferente al de los costarricenses, ya que el cuento es narrado por un español. Sin embargo, esto no obstaculizó la comprensión de la historia. Este hecho se comprobó por medio de las preguntas de respuesta breve que los estudiantes tenían que contestar después de la práctica de escucha.

Luego, se formaron grupos de tres miembros para realizar un esquema narrativo, el cual sería utilizado como modelo para escribir un cuento original. Para la revisión, cada grupo intercambió el cuento que escribieron los miembros del grupo. Después, un representante de cada grupo contó la historia que habían revisado en equipo. Esta actividad fue útil, porque promovió la práctica de la expresión oral y la interacción entre los estudiantes, lo que resultó en una clase muy animada.

Unidad III: La exposición

Número de lección:	8
Fecha:	jueves 7 de julio
Tema macro de la unidad:	La exposición
Tema micro de la unidad:	La carta
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de comunicar una opinión, una necesidad o una experiencia personal por medio de una carta.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Conocer las diferencias de registro y estilo en las cartas formales y familiares.	Reseña de diferentes tipos de carta.	Comparación de una carta formal con una carta informal.	20 minutos
✓ Desarrollar la destreza auditiva.		Escucha de la grabación de una carta.	3 minutos
✓ Reafirmar la comprensión auditiva.		Ejercicio de respuesta breve.	7 minutos
✓ Seleccionar el tipo de carta que se quiere escribir.		Lectura casos específicos para la redacción de una carta	15 minutos
✓ Establecer el propósito, el motivo y el destinatario de una carta.		Creación de una lluvia de ideas para determinar el propósito y el destinatario.	15 minutos

✓ Redactar una carta formal o informal.		Redacción de una carta.	45 minutos
✓ Evaluar los criterios para la redacción de una carta.	Criterios para evaluar una carta.	Revisión de la redacción de la carta.	10 minutos
		Un representante del grupo lee la carta al resto de la clase.	15 minutos

Diario: La clase se desarrolló en un ambiente muy relajado y agradable, a pesar de que era el último día de la semana y los estudiantes estaban un poco cansados. Nunca antes habían tomado recreo, pero hoy pidieron cinco minutos de descanso para ir a comprar café.

Después, la clase retomó el ritmo y los estudiantes hicieron muchas bromas y chistes sobre la carta que iban a escribir. El ejercicio de escritura fue realizado en parejas para que hubiera más participación. Luego, cada grupo leyó al resto de la clase la carta que había escrito. Según las experiencias anteriores, este tipo de actividad es muy provechosa, porque, además de hacer la clase más participativa y más amena, propicia el desarrollo de la destreza oral.

Unidad II: La exposición

Número de lección:	9
Fecha:	lunes 11 de julio
Tema macro de la unidad:	La narración
Tema micro de la unidad:	Avisos y anuncios
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de determinar el contenido de un aviso o anuncio.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reafirmar la comprensión auditiva.		Ejercicio de escucha.	10 minutos
		Ejercicios de complete	10 minutos
✓ Determinar el contenido de un aviso o anuncio a partir de una lluvia de ideas.	Principios teóricos de la publicidad	Creación de una lluvia de ideas sobre el contenido del anuncio o aviso.	10 minutos
✓ Redactar un anuncio comercial.		Redacción del anuncio o aviso a partir de una fotografía.	20 minutos
✓ Evaluar el anuncio escrito.	Criterios para evaluar el texto publicitario.	Revisión del anuncio.	5 minutos
✓ Redactar un texto narrativo		Redacción de una narración a manera de examen.	85 minutos

Diario: El trabajo en los primeros veinte minutos fue un poco difícil, ya que los estudiantes estaban muy cansados por el viaje del fin de semana. Pero, conforme se fueron desarrollando las actividades programadas para la clase de hoy, los estudiantes se fueron poniendo más activos y, finalmente, la clase retomó el ritmo habitual.

La actividad de escucha reveló algunos datos interesantes, por ejemplo, los estudiantes pudieron comparar el acento de la persona que grabó el comercial que estaban escuchando con el acento del narrador del cuento que habían escuchado en la lección anterior. Esto propició la conversación, pues ellos querían saber más sobre los diferentes acentos de los latinoamericanos. También expresaron comentarios sobre cuál acento resultaba para ellos más difícil de entender, cuál preferían, cuál les parecía más “bonito” o más “feo”.

La conversación se extendió más de lo planeado, por lo que la revisión del comercial escrito se dejó como tarea, para que tuvieran la oportunidad no solo de revisarlo, sino de reescribirlo y presentarlo al grupo al día siguiente.

La segunda parte de la clase consistió en la redacción de una composición sobre una experiencia personal para ser evaluada como examen.

Unidad III: La exposición

Número de lección:	10
Fecha:	martes 12 de julio
Tema macro de la unidad:	La exposición
Tema micro de la unidad:	El párrafo expositivo y la oración temática
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de determinar el tema y la tesis en un párrafo expositivo.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reafirmar la comprensión auditiva del texto.		Escucha de un párrafo grabado.	10 minutos
✓ Reafirmar la destreza de lectura.		Ejercicios de respuesta breve.	10 minutos
✓ Determinar las características del párrafo expositivo	Características del párrafo expositivo.	Comentarios sobre el texto escuchado	10 minutos
✓ Identificar la oración temática en un párrafo expositivo.	La oración temática y la tesis.	Explicación por parte del profesor	10 minutos
✓ Formular oraciones temas y tesis.		Ejercicio de identificación de temas y tesis	20 minutos
✓ Construir un párrafo expositivo		Redacción de temas y tesis.	20 minutos
✓ Evaluar el párrafo elaborado.		Redacción del párrafo.	45 minutos
		Revisión de un párrafo.	15 minutos

Diario: La clase transcurrió en un ambiente de tranquilidad y orden. La actividad de la escucha del párrafo motivó la conversación, ya que los estudiantes se interesaron por el tema e hicieron muchos comentarios sobre la monarquía, la vida de los reyes y los príncipes, el matrimonio entre ellos y todo lo relacionado con el tema. Esto trajo como consecuencia que la actividad se extendiera un poquito más del tiempo programado.

Después se realizaron las actividades sobre la identificación del tema y la redacción de algunos párrafos a partir de oraciones temáticas. Para propiciar la participación y la interacción entre los estudiantes, la redacción se hizo en parejas.

Unidad III: La exposición

Número de lección:	11
Fecha:	miércoles 13 de julio
Tema macro de la unidad:	La exposición
Tema micro de la unidad:	Las técnicas de: definición, análisis y clasificación en el texto expositivo
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Giselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz combinar las estrategias de la definición, análisis y clasificación para la redacción de un texto expositivo.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reafirmar la destreza de escucha.		Proyección de un video.	15 minutos
✓ Reafirmar la destreza de lectura.		Ejercicios de comprensión: respuesta breve.	10 minutos
✓ Referirse a ciertas estrategias usadas para la redacción de un texto expositivo.	Estrategias del texto expositivo: el análisis, la definición, la clasificación.	Ejercicio de complete.	15 minutos
✓ Conocer los verbos que se usan en el análisis, la definición y la clasificación	Verbos para definir, clasificar y analizar.	Explicación del profesor y construcción de ejemplos	10 minutos
		Ejercicio de complete.	10 minutos
		Ejercicios de sustitución.	10 minutos

✓ Redactar un texto expositivo.		Redacción de un texto expositivo.	40 minutos
✓ Evaluar el texto elaborado.	Criterios para evaluar un texto expositivo.	Revisión de la exposición	10 minutos.

Diario: El tema del video proyectado hoy les pareció muy interesante a todos, ya que en el grupo hay estudiantes de varias religiones. Fue muy interesante el intercambio de opiniones y casi se convierte en un debate, pues la clase se dividió entre los que pensaban que los sacerdotes debían casarse y entre los que opinaban que no lo podían hacer. Yo tuve que intervenir para poner fin a la discusión y continuar con el plan de la clase.

Luego de cinco minutos de recreo, los estudiantes continuaron con el trabajo programado: ejercicios de sustitución y de complete. Después hicieron una lluvia de ideas. Según los estudiantes, esta actividad fue muy útil porque les permitió aún más la tarea de organizar la información que habían escuchado y sobre lo que querían escribir.

Después de la redacción y la revisión del texto no hubo tiempo para hacer la actividad final que consistía en hacer algún comentario sobre el tema de la redacción. De todas maneras esto no afectó al plan general, puesto que ya se había tomado tiempo suficiente para comentarios después de la proyección del video.

Unidad III: La exposición

Número de lección:	12
Fecha:	jueves 14 de julio
Tema macro de la unidad:	La exposición
Tema micro de la unidad:	Las técnicas de comparación contraste
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Giselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de elaborar un texto expositivo utilizando las estrategias de comparación y contraste.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reafirmar la comprensión auditiva.		Presentación de un video.	30 minutos
✓ Reseñar las técnicas de la comparación y el contraste del texto expositivo.	La comparación y el contraste	Ejercicio de comprensión. Explicación y ejemplos de las técnicas	10 minutos 5 minutos
✓ Utilizar ciertos verbos y expresiones para la comparación y el contraste.	Verbos y expresiones de contraste y comparación	Ejercicios de selección y de complete. Ejercicios de sustitución de sinónimos	10 minutos 10 minutos
✓ Extraer temas de un recurso visual para el desarrollo de un texto.		Creación de una lluvia de ideas para la selección de un tema.	10 minutos

✓ Redactar un texto expositivo usando las técnicas de comparación y contraste		Redacción de la exposición	45 minutos
✓ Evaluar el texto elaborado.	Criterios para evaluar el texto expositivo.	Revisión de la composición.	10 minutos

Diario: En el grupo hay varias maestras, por esto el tema de la educación les interesa mucho. En general, la película “La Mancha de grasa” les gustó a todos, aunque se sintieron muy tristes por las imágenes que se proyectan en el video. La clase fue muy participativa; todos querían opinar y querían saber más sobre la educación en Costa Rica. Como esa película es costarricense, fue útil para analizar algunas expresiones y vocabulario presente en el habla de Costa Rica en los barrios marginales. Además, sirvió para comparar el habla culta con el habla y de la jerga de los drogadictos. Para los estudiantes, esta actividad auditiva fue difícil, pero me dijeron que, a pesar del grado de dificultad, les había gustado, porque supieron más sobre el habla del costarricense y sus diferentes registros. Por otra parte se logró estimular la imaginación porque los estudiantes tuvieron la posibilidad de extraer temas para la redacción.

En conclusión, el tema de la película es muy vasto y rico para propiciar la conversación. Sin embargo, tuvimos que suspender los comentarios orales y regresar al plan de la clase: la escritura de un texto expositivo. Como la actividad oral se extendió no hubo tiempo para la revisar en la clase el texto escrito, por lo tanto yo hice la revisión en casa.

Unidad IV: La argumentación

Número de lección:	13
Fecha:	lunes 18 de julio
Tema macro de la unidad:	La argumentación
Tema micro de la unidad:	Formato de una postura y ciertos conectores.
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m. a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Giselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de redactar un texto argumentativo utilizando el formato de una postura.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reafirmar la destreza de escucha.		Proyección de un video	10 minutos
		Ejercicios de selección e identificación	15 minutos
		Comentario oral sobre el video	10 minutos
✓ Reafirmar la destreza de la lectura.		Lectura de un texto	10 minutos
		Comprensión de lectura.	10 minutos
✓ Emplear ciertos conectores en un texto argumentativo.	Conectores: sin embargo, no obstante, para que, con la condición de que, a menos que, en caso de que, sin que, antes de que, aunque, cuando, hasta que, siempre que, de manera que, ahora que, a fin de que.	Ejercicio de complete con los conectores	15 minutos

✓ Emplear el formato de una postura para la redacción de una argumentación	Formato de una postura	Explicación y ejemplos del formato de una postura.	5 minutos
✓ Crear una lluvia de ideas		Búsqueda de ideas con una lluvia de ideas	10 minutos
✓ Redactar una argumentación de una sola postura		Redacción de la argumentación.	40 minutos
✓ Evaluar el texto elaborado.	Criterios para evaluar la argumentación	Revisión de la argumentación.	5 minutos

Diario: A los estudiantes les gustó mucho el video, se rieron mucho e hicieron muchas preguntas sobre el tema del machismo. Les interesaba saber más sobre el machismo en Costa Rica y, en general, en Latinoamérica, especialmente querían constatar si era cierto lo que habían escuchado de los latinos y del “latin lover”.

La conversación se extendió más de lo planeado por lo que se varió un poquito el plan programado para la clase. Esta variación consistió en hacer los ejercicios de las conjunciones en la casa para tener más tiempo para la redacción. También la revisión se hizo en casa. Por esta razón, y para dilucidar algunas dudas, le dediqué unos minutos más a los conectores, explicándolos y haciendo ejemplos.

Unidad IV: La argumentación

Número de lección:	14
Fecha:	martes 19 de julio
Tema macro de la unidad:	La argumentación
Tema micro de la unidad:	Formato de dos posturas: a favor y en contra
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de redactar una argumentación utilizando el formato de dos posturas.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reafirmar la comprensión auditiva.		Escucha de una canción.	5 minutos
		Ejercicio de complete y comentarios.	15 minutos
✓ Reafirmar la comprensión de lectura		Lectura y análisis de un texto	10 minutos
		Preguntas de respuesta breve sobre la lectura	15 minutos
✓ Identificar el formato de dos posturas en una argumentación.	Formato de dos posturas.	Explicación de un formato de dos posturas	10 minutos
✓ Completar un diagrama de Venn con tesis a favor y en contra.	Diagrama de Venn	Construcción de las tesis a favor y en contra	15 minutos
✓ Redactar una argumentación de dos posturas.		Redacción de la argumentación	45 minutos

✓ Evaluar una argumentación	Criterios para evaluar un texto argumentativo.	Revisión del texto elaborado	10 minutos
-----------------------------	--	------------------------------	------------

Diario: La clase fue muy activa. Los estudiantes se motivaron mucho por la canción. Esta actividad propició la práctica de la destreza oral, ya que los estudiantes hicieron muchos comentarios y preguntas sobre el autor de la canción así como sobre la cantante. También se interesaron mucho por el tema de la vida y la muerte y los problemas que conducen a esta última.

Después de escuchar la canción, los estudiantes leyeron un texto titulado “La vida humana: Don sagrado”. Primero lo leyeron en partes: cada estudiante leyó un párrafo y luego leyeron el texto completo.

Después, los estudiantes aprendieron a utilizar un nuevo gráfico para generar ideas: el diagrama de Venn, el cual es muy útil para agrupar ideas que sirven para desarrollar tesis a favor y en contra.

Número de lección:	15
Fecha:	miércoles 20 de julio
Tema macro de la unidad:	La argumentación
Tema micro de la unidad:	Debate
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de defender o rechazar una tesis por medio de un debate.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:			
✓ Reafirmar la comprensión auditiva.		Ejercicio de escucha: canción	5 minutos
		Ejercicio de complete	5 minutos
✓ Desarrollar la destreza de lectura.		Lectura y análisis de un texto	15 minutos
✓ Elaborar una lluvia de ideas con diagrama de Venn	Diagrama de Venn	Creación de una lluvia de ideas con tesis a favor y en contra	15 minutos
✓ Redactar una argumentación con una tesis a favor y una tesis en contra.	Elementos para redactar tesis a favor y en contra.	Redacción de una argumentación	40 minutos
✓ Revisar el texto elaborado.	Criterios para evaluar la argumentación	Revisión del texto	5 minutos
✓ Expresar las ideas por medio de un debate.	Definición del término debate	Debate	35 minutos

Diario: A los estudiantes les gustó mucho la canción y fue un recurso muy beneficioso para motivar la conversación, especialmente por el tema. Uno de los estudiantes dijo que él ya había escuchado esta canción cuando estuvo en España, pero que no la había entendido. Ahora tiene más sentido para él y por eso le resulta más interesante.

La actividad de la lectura fue muy participativa, ya que se hizo en grupos de tres. Cada grupo leía el artículo entero, pero solo escogía una sección para escribir la redacción. El ejercicio de completar el gráfico para ordenar las ideas les tomó un poquito más de tiempo a los estudiantes, porque no se ponían de acuerdo. Por lo tanto, yo tuve que intervenir en la actividad y fui grupo por grupo para ayudarles a seleccionar las ideas relevantes para su argumentación.

La actividad del debate fue muy exitosa. Al principio les tomó algún tiempo para empezar a expresar sus ideas, pero luego entraron en confianza y todos querían opinar y preguntar, en especial, sobre la discriminación en Costa Rica en comparación con Estados Unidos.

Unidad IV: La argumentación

Número de lección:	16
Fecha:	jueves 21 de julio
Tema macro de la unidad:	La argumentación
Tema micro de la unidad:	Redacción de un texto argumentativo
Nivel:	Avanzado bajo
Duración:	2 horas y 20 minutos
Horario:	De 8 a.m a 10: 20 a. m.
Cantidad de estudiantes:	14
Institución:	Universidad de Costa Rica
Profesor practicante:	Marta Madrigal Abarca
Profesor supervisor:	Gisselle Herrera Morera

Objetivo principal: El estudiante será capaz de demostrar las destrezas aprendidas para la redacción de un texto argumentativo.

Objetivos Específicos	Contenidos	Actividades	Tiempo
<p>Al finalizar la unidad el estudiante será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicar los conocimientos aprendidos en la elaboración de un texto argumentativo 		<p>Redacción de un texto argumentativo. (examen final)</p>	<p>2 horas 20 minutos</p>

Diario: Antes de empezar el examen, los estudiantes emplearon algunos minutos para tomar fotos e intercambiar direcciones, ya que esta era la última clase y algunos de ellos salían de viaje ese mismo día.

Luego de las despedidas y los comentarios positivos del curso, todos empezaron a escribir la redacción de un texto argumentativo.

CAPITULO VI: RESULTADOS

1. Resultados en cuanto al proceso

Una clase de escritura con énfasis en el proceso involucra muchos y muy variados elementos; por esta razón se toman en cuenta diferentes estrategias y actividades cognitivas que el escritor aborda cuando escribe. Estas actividades se encuentran incluidas en los tres estadios de la escritura que distinguen el enfoque al proceso: la preescritura, el borrador y la revisión.

Para evaluar cada fase se seleccionaron las actividades más relevantes de cada una de ellas y se midieron con una escala de frecuencia. Dicha escala está organizada de mayor a menor de la manera siguiente: siempre, casi siempre, a veces y nunca. Los datos relativos a cada estado se detallan en gráficos separados, de manera que el gráfico No. 1 corresponde a la fase de la preescritura; el No. 2, a la fase del borrador, y el No. 3 muestra los resultados de la fase de revisión. En el eje vertical, a la izquierda de cada gráfico, se indica el número de estudiantes. En el eje horizontal, abajo de cada gráfico, se especifica la frecuencia.

1. 2. Evaluación de la fase de preescritura

En esta etapa, el escritor busca el tema sobre el cual va a escribir. Se trata de encontrar ideas sobre el tema, pensar cómo se organizan y se desarrollan y cómo pueden interactuar entre sí. En esta fase se evalúan los siguientes aspectos: búsqueda y desarrollo de ideas, utilización de técnicas diferentes para generar ideas, anotación de las ideas directamente con palabras y expresiones que puedan entender los lectores, la anotación de las ideas, primero para sí mismo y luego con explicación.



Gráfico No. 1: Evaluación de la fase de preescritura

1.2.1. Busca y desarrolla ideas

Para algunos estudiantes, la búsqueda de un tema para escribir una composición es a veces un proceso lento y hasta frustrante si no se cuenta con los recursos. Por esta razón, el enfoque al proceso recomienda el uso de diferentes técnicas para desarrollar estrategias que le ayuden al estudiante a encontrar una amplia gama de posibilidades sobre temas acerca de los cuales podría escribir.

En el gráfico No. 1 se observa que diez de los estudiantes, que representan un 71.42%, *siempre* utilizaron los recursos que se les brindaron para buscar ideas, mientras que cuatro estudiantes, con un porcentaje de 28.57% lo hicieron *casi siempre*. En las frecuencias *a veces* y *nunca* no se reportaron estudiantes.

1.2.2. Usa diferentes técnicas para generar ideas

La generación de ideas funciona como un mecanismo de estímulo inicial al proceso de escritura, ya que brinda al estudiante la motivación necesaria para empezar a escribir. Durante el curso se implementaron varias actividades para tal

propósito, entre las cuales están: gráficos de estrellas, árbol de ideas, rueda de palabras, diagramas y la escritura automática.

Al respecto, del gráfico No. 1 se desprenden las siguientes observaciones: primero, si los estudiantes tenían a su disposición diferentes maneras de generar ideas se esperaría que el 100% de ellos las hubieran aprovechado; sin embargo, se observa que solamente seis de los estudiantes, con un 42.85%, *siempre* utilizaron diferentes técnicas para la generación de ideas, mientras que cinco estudiantes, con un 35.71%, lo hicieron *casi siempre*. En la frecuencia *a veces* se reportaron tres estudiantes, con un 21.42%, y en la frecuencia *nunca* no se reportó ningún estudiante.

En resumen, los datos arrojan que, si bien no todos los estudiantes utilizaron diferentes técnicas para generar ideas, todos utilizaron alguna de ellas. Al revisar el material elaborado por los estudiantes, se podría conjeturar que los estudiantes se sintieron más cómodos con la rueda de palabras y la escritura libre.

1.2.3. Anota las ideas directamente con palabras y expresiones que puedan entender los lectores

Al escribir las ideas que luego serán desarrolladas, el escritor tiene la alternativa de escribir de manera directa sus pensamientos buscando las palabras que puedan entender los lectores o anotar las ideas tal como se le vienen a la cabeza y después tomando el tiempo para modificarlas de manera que el lector las pueda entender.

En el gráfico N0.1 se puede observar que, de los catorce estudiantes, la mitad (50%) *siempre* apuntaba las ideas directamente, mientras que tres de ellos, con un 21.42%, lo hacían *casi siempre*. En las frecuencias *a veces* y *nunca* se registran porcentajes de 14.28%, respectivamente. Es probable que estos estudiantes anotaran

primero las ideas para sí mismos y luego las explicaran de manera que el lector las entendiera.

1.2.4. Anota las ideas para sí mismo y luego busca la mejor manera de explicarlas

Este aspecto se encuentra en estrecha relación con el anterior. Al observar los datos se nota que, de los catorce estudiantes, el 50% se ubicaron en la frecuencia *a veces*, y cinco, con un porcentaje de 35.71%, se ubicaron en la frecuencia *siempre*. Asimismo, solo dos de ellos, con un porcentaje de 14,28%, ocupan la frecuencia de *casi siempre*. Es decir, si se comparan estos datos con los del apartado anterior, se podría suponer que ese 50% que *a veces* anota las ideas para sí mismo *siempre* prefiere anotar las ideas directamente con palabras que pueda entender el lector. Este comportamiento no es extraño, ya que los escritores tienen las dos posibilidades. La elección de una de las dos estrategias depende no solo de su preferencia, sino también de otras condiciones, como el tiempo del que se dispone, el propósito y la motivación, entre otras.

1.2.5. Considera el propósito y la audiencia

Para muchos estudiantes, el propósito es un elemento difícil de determinar, ya que no siempre es obvio. Por esto, en el enfoque al proceso se enfatiza la necesidad de establecer claramente para qué y por qué se quiere escribir. Cada tarea debe tener un propósito y éste debe tener un significado. De este modo, la práctica de escritura será mucho más fácil para el estudiante. De igual manera, al establecer el propósito, es más fácil establecer la audiencia, es decir, quién o quiénes van a leer lo que se va a escribir.

Los datos del gráfico No. 1 muestran que el mayor porcentaje (85.71%) lo ocupó la frecuencia *siempre*, mientras que solo dos de los estudiantes, con un 14.28%, lo hizo casi siempre. En otras palabras, la gran mayoría de los estudiantes comprendieron que todo tipo de texto escrito debe tener claramente establecidos tanto el propósito como la audiencia para evitar ambigüedades y, de este modo, lograr el efecto que el escritor espera.

1.3. Evaluación de la fase de borrador

Una vez cumplida la fase de la preescritura, el escritor pasa a la siguiente etapa: la realización del borrador. El estudiante tiene que tener claro que escribir no es solamente poner las ideas por escrito en un papel en blanco, sino que los textos escritos que él lee han pasado por uno o varios borradores y que su autor ha tenido que trabajar mucho para conseguir el producto final: ha hecho listas de ideas, ha elaborado esquemas, ha corregido una o varias veces.

En esta fase se consideran los siguientes criterios: elaboración de planes o esquemas, la escritura de más de un borrador, la selección de la información pertinente, la organización de textos en párrafos, la estructuración lógica de los datos, el empleo de las oraciones temáticas y el uso correcto de los signos de puntuación.

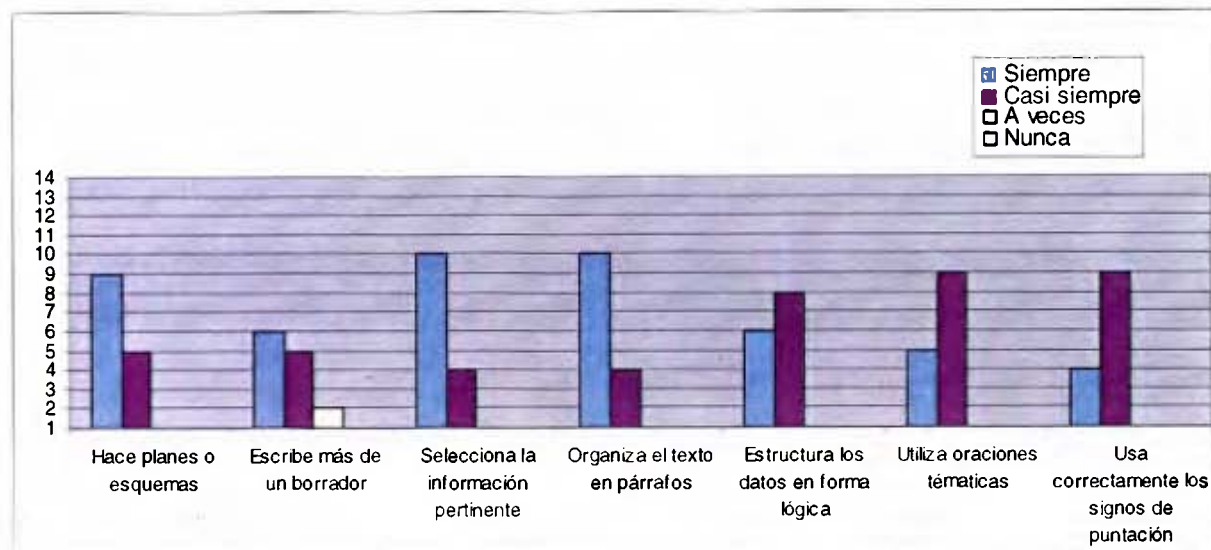


Gráfico No. 2: Evaluación de la fase de borrador

1.3.1. Hace planes del texto o esquemas

En la etapa de preescritura, el estudiante encuentra las ideas que quiere desarrollar en el borrador. No obstante, es en la fase del borrador que se debe planear todo el texto; aquí se trata de organizar las partes del escrito, las ideas importantes, la secuencia de los párrafos. El plan o esquema es como el esqueleto del escrito, el cual se va rellenando en el transcurso de la redacción. Si se cumple con este paso, completar la tarea de escritura es más fácil y rápido.

En el gráfico No.2 se observa que nueve de los estudiantes, con un porcentaje de 64.28%, *siempre* hicieron planes o esquemas del texto, mientras que solo cinco de ellos, con un porcentaje de 35.71%, lo hizo *a veces*. Estos datos evidencian que los estudiantes lograron asimilar que la elaboración de planes previos les ayudaba a escribir mejor sus redacciones.

1.3.2. Escribe más de un borrador

Según el enfoque al proceso, el estudiante debe tener claro que, para ser un escritor competente, no solo se debe planear el escrito, sino que también se debe escribir primero un borrador. Sin embargo, se considera que el buen escritor no se conforma con un solo borrador; por el contrario, escribe tantos borradores como crea necesario.

De acuerdo con los datos arrojados por el gráfico No. 2, seis de los catorce estudiantes, con un porcentaje de 42.85%, *siempre* escribieron más de un borrador, mientras que cinco, correspondiente al 35.71%, lo hicieron *casi siempre*.

Solamente uno de los estudiantes, que representa un 7.14%, lo hizo *a veces*. Sin embargo, este porcentaje no es considerado significativo para la evaluación de esta fase.

1.3.3. Selecciona la información pertinente

Se supone que, en el período de generación de ideas, el estudiante tiene a su disposición una gama bastante amplia de ellas. Pero, no todas van a ser útiles para transmitir el mensaje que se desea, sino que deben pasar por un proceso de selección; es decir, se debe pensar en cuáles son más apropiadas de acuerdo con el título del texto, a la tesis propuesta, a las oraciones temáticas, etc.

Por eso es muy importante que el estudiante aprenda a discernir cuáles son las ideas más convenientes, cuáles debe desechar y cuáles debe elaborar con más detalle para que el escrito logre coherencia y unidad.

Al respecto, el gráfico arroja resultados muy positivos, ya que diez de los catorce estudiantes, con un porcentaje del 71.42%, *siempre* seleccionaron la información apropiada, mientras que la frecuencia *casi siempre* obtuvo el 28.57%, es

decir, solamente cuatro estudiantes no consideraron siempre este criterio a la hora de hacer sus borradores.

1.3.4. Organiza el texto en párrafos

El párrafo puede estar formado por una sola oración gramatical o por varias oraciones temática y semánticamente relacionadas entre sí; es decir, vinculadas por el tema y por el sentido del mensaje. Las oraciones contenidas en el párrafo, además de estar gramaticalmente bien estructuradas, deben cumplir con los requisitos de coherencia y unidad de sentido, indispensables para que el mensaje sea claro y fácilmente comprensible.

Según los datos del gráfico No 2, la mayoría de los estudiantes hicieron divisiones del texto. Los resultados muestran los siguientes porcentajes: el 71.42%, que corresponde a diez estudiantes, ocupó la frecuencia *siempre*, mientras que la minoría, con un porcentaje del 28.57%, correspondiente a solo cuatro estudiantes, se ubicó en la frecuencia *casi siempre*.

1.3.5. Estructura los datos en forma lógica

Al elaborar el plan o esquema y al seleccionar las ideas pertinentes, es más probable que para el estudiante sea más fácil ordenar la información en forma lógica, ordenada y coherente, sin perder de vista el objetivo que se ha fijado y las características de la audiencia.

En el gráfico No. 2 se evidencia que no todos los estudiantes lograron dominar esta estrategia: de los catorce estudiantes solo seis, que representan un 42.85%, ocuparon la frecuencia *siempre*, mientras que ocho, correspondiente a un 57.14%, lo hicieron *a veces*. Este comportamiento es interesante, ya que, aunque la mayoría de

los estudiantes siempre hizo planes y seleccionó las ideas más apropiadas, no supo cómo darles un orden lógico. Esto podría deberse a dos situaciones: o que el estudiante, en la etapa de revisión, no pudo percibir este problema o que el poco tiempo del que disponía interfirió para tomar en cuenta este aspecto de la redacción.

1.3.6. Utiliza oraciones temáticas

Las oraciones temáticas establecen el punto principal del párrafo. Su función es marcar las intenciones del escritor de manera que sean claras para el lector. Por esta razón, es importante que el estudiante las utilice, ya que le ayudan a organizar la información del párrafo y, a su vez, la organización lógica de todo el texto.

En el gráfico No.2 se observa que solamente cinco de los estudiantes, con un porcentaje de 35.71%, *siempre* utilizaron las oraciones temáticas, mientras que nueve, es decir, la mayoría, la utilizaron *casi siempre*. Esta frecuencia marca un porcentaje del 64.28%. De esta información surge la interrogante de por qué los estudiantes no utilizaron la oración temática con mayor frecuencia si incluso se hicieron prácticas específicas de ese tema. Esto hace pensar en dos posibles razones: que la práctica hecha durante el curso fuera insuficiente, o que el tiempo necesario para que el estudiante asimilara este conocimiento no fuera el adecuado.

1.3.7. Usa correctamente diversos signos de puntuación

Para que un texto sea claro y tenga coherencia y sentido de unidad debe estar debidamente puntuado. Es por esto que en una clase de composición se insiste en este aspecto. Sin embargo, no todos los estudiantes asimilan este conocimiento.

Esta situación se observa en el gráfico No.2, el cual muestra que, de los catorce estudiantes, un porcentaje del 64.28%, *casi siempre* utilizaron los signos de

puntuación apropiadamente, mientras que solamente cuatro, que corresponde a un 28.67%, lo hicieron *siempre*. El aspecto de la puntuación también fue evaluado en el producto o redacción final (véase pág. 179, cuadro No. 14). En esos datos se puede observar que, si bien es cierto hubo una mejoría en el uso de la puntuación, la mayoría de estudiantes no logró obtener calificaciones excelentes. Se podría conjeturar que las prácticas realizadas no fueron suficientes para que los estudiantes logaran adquirir este conocimiento.

1. 4. Evaluación de la fase de revisión

En esta fase se evalúa lo que ha sido escrito. Sin embargo, es importante recalcar que este proceso puede realizarse en cualquier momento durante el proceso de composición y no solo como etapa final. La revisión se puede realizar mediante diversas actividades tales como: retroalimentación del profesor y de los otros estudiantes, autocorrección, corrección en grupo, ejercicios de reescritura, chequeo de listas, entre otras.

Para efectos de esta investigación se evaluaron las siguientes actividades: la revisión tanto de la forma como del contenido del texto, el uso de pautas de autocorrección o de listas de cotejo, la interacción con los compañeros, la aceptación de las correcciones hechas por sus compañeros y la aceptación de las correcciones hechas por el profesor.

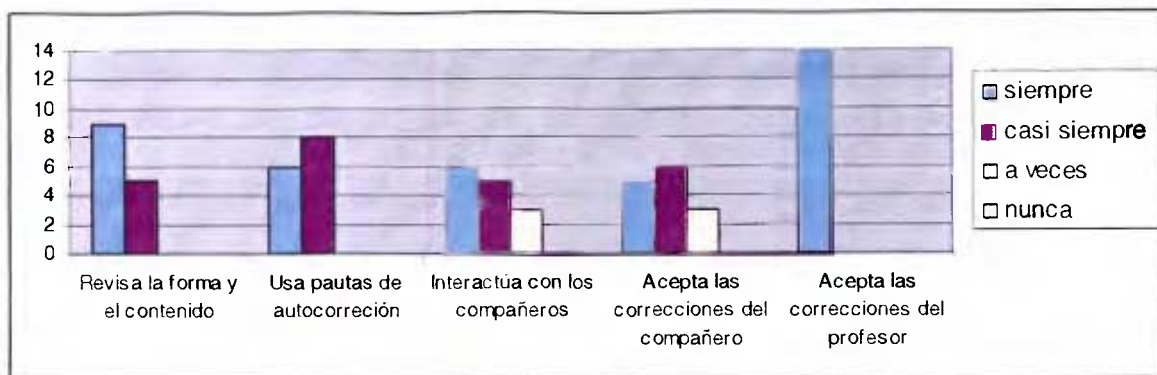


Gráfico No. 3: Evaluación de la fase de revisión

1.4.1. Revisa la forma y el contenido

En muchas ocasiones, a la hora de revisar su propio escrito o el de sus compañeros, el estudiante toma dos posiciones: o solo revisa la forma, es decir, aquellos aspectos relacionados con la gramática, la correspondencia de los tiempos, la ortografía, etc; o solo revisa el contenido y determina cómo está organizado el texto, si hay coherencia, si está claro el mensaje, etc.

En el enfoque al proceso no se corrige el producto sino el proceso de redacción, es decir, no interesa tanto eliminar las faltas gramaticales, sino que el estudiante mejore sus hábitos de composición. Sin embargo, durante el proceso de revisión, el estudiante comprende los errores de gramática cometidos y los reformula a fin de internalizarlos y no volver a repetirlos. Lo mismo ocurre cuando se pone atención al contenido: el estudiante comprende cómo organizar mejor la información de manera que quede claro el mensaje que se ha propuesto transmitir.

El gráfico No. 3 muestra que la mayoría de los estudiantes, con un porcentaje de 64.28%, se interesa *siempre* por la revisión de la forma y del contenido, mientras que cinco estudiantes, correspondientes a un 35.71%, lo hacían *casi siempre*. Las frecuencias *a veces* y *nunca* muestran un porcentaje de 0%.

1.4.2. Usa pautas de autocorrección

Cada tarea que el estudiante debía realizar tenía una lista de cotejo al final (véanse las unidades del manual adjunto). Estas listas tienen como finalidad ayudar al estudiante a focalizar los puntos que son importantes en la redacción que deben escribir. Además, la revisión se hace más ordenada, con más precisión y, a veces, en menos tiempo.

Sin embargo, y a pesar de que se le pedía explícitamente que usara esas listas, muchas veces el estudiante no lo hacía y revisaba sus escritos o los de sus compañeros con sus propios recursos.

Este comportamiento se puede observar en el gráfico No. 3, el cual arroja lo siguiente: de los catorce estudiantes, sólo seis, con un porcentaje de 42.85%, usaban siempre esas listas de cotejo. La mayoría, que corresponde a ocho estudiantes, con un porcentaje de 57.14%, solo lo hacía *casi siempre*, mientras que las frecuencias *a veces* y *nunca* no reportaron porcentajes. Estos resultados están intrínsecamente relacionados con los resultados que se explicarán más adelante. Es decir, si los estudiantes no utilizaron las listas de cotejo, ni aceptaban las correcciones de sus compañeros, probablemente se deba a que ellos preferían las correcciones del profesor.

1.4.3. Interactúa con sus compañeros en la revisión

El estudiante en esta etapa puede revisar su propio escrito o pedirle a su compañero hacerlo. Durante el curso, esta situación dependía de la naturaleza de la tarea que se debía realizar o de la programación de la clase. En cuanto al primer aspecto, algunas tareas se hacían de manera individual, pero se revisaban en

conjunto, tales como los ejercicios de complete o de respuesta breve. Otras, por el contrario, debían revisarse en parejas.

Al respecto, los datos del gráfico No 3 muestran lo siguiente: seis estudiantes, con un porcentaje de 42.85%, *siempre* interactuaban con sus compañeros en la revisión, es decir, se interesaban por lo que su compañero les indicaba, le hacían preguntas, trataban de aclarar sus dudas en conjunto. En la frecuencia casi siempre solamente se reportaron cinco estudiantes, correspondientes a un 35.71%, mientras que la frecuencia a veces fue ocupada por un 21.42%.

Estos datos son interesantes, ya que siempre hubo muy buena relación entre los estudiantes y hubo mucha comunicación entre ellos, especialmente en las actividades orales. Sin embargo, los datos del gráfico parecen indicar que los estudiantes se sentían más cohibidos a la hora de la revisión. Se podría conjeturar que los estudiantes no tenían confianza en sus conocimientos y temían no hacer las correcciones de manera correcta o no querían hacer “públicos” sus errores.

1.4.4. Acepta las correcciones hechas por sus compañeros

Este criterio está en estrecha relación con el anterior. A través de todo el curso, hubo varias clases en que las revisiones se hicieron en grupo; con esto podría pensarse que los estudiantes se sentían cómodos y con confianza para corregir los errores y aceptar las correcciones.

Sin embargo, en los datos del gráfico No. 3 se observa que solamente cinco estudiantes, que corresponden a un 35.71%, aceptaban las correcciones *siempre*, mientras que un 42.85% lo hacía *casi siempre*. Es interesante notar que tanto en el criterio “interactúa con sus compañeros” como en “acepta los errores de sus compañeros”, se reportaron tres estudiantes (21.42%) en la misma frecuencia de a

veces. Se pudo detectar que este caso corresponde específicamente a tres muchachas que tenían vínculos de amistad muy profundos y que, por razones de esa misma amistad, interactuaban más entre ellas y menos con el grupo en general.

1.4.5. Acepta las correcciones hechas por el profesor

En este enfoque, el profesor no cumple un rol tradicional que corrige y ordena, sino que es más bien un asesor o guía que facilita los elementos básicos para que los estudiantes encuentren sus propias estrategias en el proceso de la escritura. El trabajo del profesor en este enfoque es muy individualizado: él asesora individualmente al estudiante, le dice qué técnicas puede utilizar, qué debe mejorar en la gramática o en el contenido, cómo puede ordenar la información, etc. Asimismo, el trabajo del estudiante es muy libre; si bien sigue las pautas del profesor, tiene la responsabilidad y el control sobre su propio trabajo.

Los datos del gráfico No. 3 muestran que el 100% de los estudiantes *siempre* confió más en el profesor y aceptó sus correcciones, mientras que las demás frecuencias muestran un porcentaje del 0%. Este dato evidencia que, a pesar de todo, existe una jerarquía en donde las relaciones del proceso de educación siempre se dan en forma vertical: el profesor tiene el conocimiento, la palabra: él dice y el alumno hace y en el sistema educativo con esa perspectiva es muy difícil cambiar los papeles. Por esta misma razón, los estudiantes no recurrían a la corrección de los compañeros, prefiriendo las correcciones hechas por el profesor.

2. Resultados en cuanto al producto de la redacción

En pocas palabras, se puede decir que el énfasis total en el enfoque al producto es más una forma del producto terminado que los estudiantes llevan a cabo que el mismo proceso de cómo se produce la escritura, es decir, el proceso por medio del cual se llegó al producto final. Aunque el énfasis de este curso de escritura estuvo en el proceso y no en el producto, para efectos de esta investigación fue necesario comparar los resultados obtenidos entre la redacción inicial y la redacción final, a fin de determinar la eficacia de la metodología empleada. Los criterios evaluados se incluyeron en cuatros apartados: el contenido, la organización, la expresión y la gramática y puntuación. Asimismo, para evaluar cada criterio se utilizó la siguiente escala de valores: excelente, con una correspondencia de 5 puntos; muy bueno, con 4 puntos; bueno, con 3 puntos; regular, con 2 puntos, y deficiente, con 1 punto.

2.1. Contenido

En el primer apartado, el contenido, se calificaron los siguientes aspectos: la delimitación y definición del tema, el planteamiento del problema y la tesis, el reconocimiento de las posturas y perspectivas del escritor, la consistencia de los puntos de vista expuestos y la relación entre las ideas y el título de la redacción.

2.1.1. El tema está bien definido y limitado

Al elegir un tema para redactar un escrito, el escritor se encuentra frente a dos posibilidades: que el tema sea muy concreto y específico, por ejemplo, una descripción a partir de una fotografía, o que el tema sea muy amplio o abstracto, por

ejemplo, escribir sobre cualquier tipo de violencia, el machismo, etc. En muchas ocasiones, un tema así le resulta harto complicado al estudiante, y si no tiene un plan trazado sobre las ideas que va a desarrollar, probablemente se desvíe de la idea central y termine su escrito de manera totalmente diferente a la que había pensado. Por eso, es muy importante que el escritor delimite el tema y enfoque los aspectos más importantes alrededor de éste. Para muchos estudiantes de composición, esta es una estrategia que, si bien es difícil de dominar, no es imposible de desarrollar.

Calificación obtenida	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	8	57.14%
Muy bueno	2	14.28%	4	28.57%
Bueno	2	14.28%	2	14.28%
Regular	6	42.85%	0	0%
Deficiente	4	28.57%	0	0%
Total de estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No 1: El tema está bien definido y delimitado

En el cuadro No. 1 se destaca que los estudiantes, en la primera redacción, no contaban con los recursos suficientes para definir y delimitar el tema. Así, en la calificación de *Excelente* no aparece ninguno (0%), mientras que en la segunda se logró aumentar a un 57.14%. Además, se logró disminuir porcentualmente las calificaciones de la primera redacción, de *Deficiente*, con un 28.57% y *Regular*, con un 42.85% a un 0% en la segunda redacción. Lo anterior apunta a que la mayoría de los estudiantes logró adaptar a sus necesidades las diferentes actividades que se hicieron en el curso para desarrollar las estrategias apropiadas para encontrar un

tema de redacción, definirlo y limitarlo. Entre estas actividades, las más acertadas fueron las que se realizaron en la etapa de la preescritura; en especial los diferentes tipos de gráficos para generar ideas.

La calificación *Bueno*, con un porcentaje de 14.28% en ambas redacciones, no reporta ninguna diferencia. Es muy probable que estos estudiantes consideraran importante planear su escrito antes de escribir el borrador, aunque durante todo el curso se hizo mucho énfasis en este aspecto.

2.1.2. El problema y la tesis están bien planteados

Una vez elegido el tema de la composición, es fundamental el planteamiento de una idea central, la cual va a constituir el punto de vista de la redacción. Todo lo demás que se escriba va a apoyar esa idea principal, que será expuesta en una oración completa. Una tesis clara y bien planteada ayuda al lector a saber cuál es el propósito del escrito y le da pautas para poder interpretar la información de todo el contenido del texto.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	5	35.71%
Muy bueno	2	14.28%	8	57.14%
Bueno	1	7.14%	1	7.14%
Regular	6	42.85%	0	0%
Deficiente	5	35.71%	0	0%
Total de estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 2: El problema y la tesis están bien planteados

En el cuadro número 2 se observa que en la primera redacción no hubo ningún estudiante con calificación *Excelente*, sin embargo, esta calificación aumentó en un

35.71% en la redacción final. Las calificaciones *Deficiente* y *Regular*, que obtuvieron los mayores porcentajes en la primera redacción, disminuyen a un 0% en la segunda redacción.

Estos datos muestran un alto aprovechamiento de los ejercicios para desarrollar este tipo de estrategia por parte de los estudiantes. A pesar del incremento de las calificaciones altas, no hay ninguna variación en la calificación *Bueno*, la cual reporta un porcentaje de 7.14% en las dos redacciones. Sin embargo, no se considera un porcentaje significativo que incida directamente en el cambio o la reestructuración de las lecciones en las que se hicieron ejercicios para el aprendizaje de esta estrategia.

2.1.3. Se reconocen las posturas y perspectivas

Es importante aclarar que en este curso se trabajó con el término “tesis” vinculado con dos aspectos: por un lado, se refiere a la idea central o principal de un párrafo o texto, tal como se calificó en el cuadro No.2; y por otro lado, se refiere a la postura que toma el escritor para defender o rechazar un punto de vista, tal como se desarrolla en los textos argumentativos.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	5	35.71%
Muy bueno	2	14.28%	9	64.28%
Bueno	1	7.14%	0	0%
Regular	4	28.57%	0	0%
Deficiente	7	50%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 3: Se reconocen las posturas y perspectivas

En el cuadro No.3 se muestran los resultados obtenidos de la evaluación de las posturas o tesis de la argumentación y se observa que las calificaciones *Deficiente* y *Regular*, que presentaban los mayores porcentajes en la primera redacción, disminuyen a un 0% en la redacción final, mientras que las calificaciones superiores experimentan un considerable aumento: porcentajes de 64.28% para *Muy Bueno* y 35.71% para la calificación *Excelente*.

A pesar de que el 50% de los estudiantes habían tomado alguna clase de redacción en la universidad, no todos tenían los conocimientos necesarios para redactar textos utilizando el formato apropiado. De tal manera que es significativo el aumento de los estudiantes que al final del curso lograron utilizar esta estrategia satisfactoriamente.

2.1.4. Los puntos de vista son consistentes

Antes de escribir cualquier tipo de texto, el escritor tiene en su cabeza muchas ideas sobre las cuales tiene una opinión y, para expresarlas, necesita no solo escoger el tema y delimitarlo, sino también redactar la tesis y las demás ideas que van a apoyar esa tesis.

A su vez, esas tesis exponen uno o varios puntos de vista, los cuales deben ser consistentes durante toda la redacción, para que el texto redactado logre el impacto que el escritor se propuso, de acuerdo con el propósito y la audiencia para la cual se escribe.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	6	42.85%
Muy bueno	2	14.28%	8	57.14%
Bueno	3	21.42%	0	0%
Regular	9	64.28%	0	0%
Deficiente	0	0%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 4: Los puntos de vista son consistentes

En el cuadro No. 4 se comprueba un aumento considerable en la calificación *Excelente* con un porcentaje de 42.85% y *Muy bueno* con un 57.14%, mientras se registra una disminución significativa de la calificación *Regular* y *Bueno* a un 0% en la redacción final. Se puede observar que, tanto en la primera como en la segunda redacción, no se registran calificaciones *deficientes*, mientras que la calificación *Excelente*, que no reportó estudiantes en la primera redacción, aumenta a 6 en la redacción final.

2.1.5. Las ideas se relacionan con el título

El título es un elemento fundamental en cualquier redacción, ya que por medio de éste es posible captar el interés del lector y, además, porque constituye una guía de lectura. Por esto, se recomienda que el título sea corto, pero atractivo, de manera que el lector se sienta motivado a leer todo el contenido del escrito. Es decir, cuando el lector, atrapado por el título, empieza a leer, espera encontrar en el contenido del texto todas las ideas que se había imaginado; de lo contrario se sentiría defraudado y perdería completamente el interés y el texto carecería de toda trascendencia.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	1	7.14%	8	57.14%
Muy bueno	2	14.28%	6	42.85%
Bueno	2	14.28%	0	0%
Regular	9	64.28%	0	0%
Deficiente	0	0%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 5: Las ideas se relacionan con el título

Los datos del cuadro No. 5 arrojan lo siguiente: en la segunda redacción, el 78% de los estudiantes logró mejorar sus calificaciones, con porcentajes de 57.14% en la calificación de *Excelente* y 42.85% en la calificación de *Muy Bueno*, mientras se disminuyen las calificaciones de *Bueno*, *Regular* y *Deficiente*. El hecho de que las dos calificaciones mayores presenten los porcentajes más altos obedece, probablemente, a una parte importante en el proceso de escritura, la cual consiste en tomar determinado tiempo para encontrar un título apropiado al tema del que se quiere escribir. Este punto se desarrolla después de bosquejar algunas ideas en la fase de escritura y antes de desarrollar el borrador.

2.2. Organización

Cualquier escrito debe ser construido de acuerdo con una estructura determinada. Incluso algunos presentan diferentes formas de organización. Sin embargo, sea cual sea la forma que el escritor elija, la redacción debe estar bien organizada para que logre el sentido de coherencia y cohesión, que son requisitos básicos en todo texto escrito. La evaluación de este apartado abarca aspectos tales como: la secuencia y variedad de ideas y el planteamiento de la introducción, el desarrollo y la conclusión.

2.2.1 Hay secuencia de ideas

Para que el texto exprese de manera clara las ideas, posturas y puntos de vista, las ideas desarrolladas deben tener una secuencia lógica. De lo contrario, el sentido de coherencia, que es un requisito fundamental, se pierde y el texto no logra conseguir el objetivo de trascender más allá de ser una lista de ideas sin sentido.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	6	42.85%
Muy bueno	0	0%	8	57.14%
Bueno	3	21.42%	0	0%
Regular	9	64.28%	0	0%
Deficiente	2	14.28%	0	0%
Total de estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 6: Hay secuencia de ideas

Los datos del cuadro No.6 muestran una disminución considerable en las calificaciones *Bueno*, *Regular* y *Deficiente*, las cuales registraban los mayores porcentajes en la primera redacción, mientras que se da un incremento significativo en las calificaciones de *Excelente*, con un 42.85%, y *Muy bueno*, con un 57.14%. Este incremento en las calificaciones altas es quizá atribuible a los ejercicios realizados durante la fase del borrador, tales como el ordenamiento de oraciones para formar párrafos y el ordenamiento de párrafos para construir un texto completo.

2.2.2. Hay variedad de ideas que se relacionan y se complementan

En muchos casos, es más efectivo escribir un texto con pocas ideas, pero bien detalladas, que escribir sobre muchos asuntos sin elaborar ninguno de ellos. No obstante, un escritor competente asume el reto de escribir un texto con una cantidad

considerable de ideas y puntos de vista. Este reto conlleva el conocimiento y dominio de ciertas destrezas, entre las que se encuentran la creación de lluvias de ideas, los bosquejos a partir de preguntas, los esquemas y planes. Estas técnicas son útiles no solo para hallar el máximo de ideas posibles, sino para determinar las que son relevantes y para relacionarlas y complementarlas.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	7	50%
Muy bueno	0	0%	6	42.85%
Bueno	4	28.57%	1	7.14%
Regular	9	64.28%	0	0%
Deficiente	1	7.14%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 7: Hay variedad de ideas que se relacionan y se complementan

El cuadro No. 7 revela diferencias significativas entre la primera y la segunda redacción. Primero, en la redacción inicial, los mayores porcentajes los obtuvieron las calificaciones *Regular* con un 68,24% y *Bueno* con un 28.57, mientras que no hubo ningún estudiante con calificaciones de *Excelente* ni *Muy bueno*, que reportan un 0%. Sin embargo, en la segunda redacción se registra un aumento del 50% en la calificación *Excelente* y un 42.85% en la calificación de *Muy bueno*, mientras que las calificaciones *Deficiente* y *Regular* disminuyen a un 0%.

2.2.3. Se plantean la introducción, el desarrollo y la conclusión

Todo texto escrito académico debe tener una introducción, un desarrollo y una conclusión. La introducción, como su nombre lo indica, prepara al lector sobre el tema sobre el que va a leer, mientras que el desarrollo contiene todas las ideas centrales,

unidas secuencialmente y vinculadas entre sí. La conclusión, por su parte, retoma en pocas palabras los puntos relevantes desarrollados en el cuerpo de la redacción para englobar el sentido del texto en una unidad completa y terminada.

Hay diferentes maneras de introducir un tema o de concluirlo. Esto depende del tipo de texto o de la elección del escritor. Sin embargo, sea cual sea el estilo usado, estas tres partes deben estar debidamente desarrolladas.

Número de estudiantes				
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	6	42.85%
Muy bueno	2	14.28%	7	50%
Bueno	2	14.28%	1	7.14%
Regular	3	21.42%	0	0%
Deficiente	7	50%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 8: Se plantean la introducción, el desarrollo y la conclusión

Al evaluar el planteamiento de la introducción, el desarrollo y la conclusión, el cuadro No. 8 muestra algunos datos interesantes. Primero, en la primera redacción, la mitad de los estudiantes (50%) obtuvieron una calificación *Deficiente*, mientras que el otro 50% se distribuyeron en: 21.42% en la calificación *Regular* y 14.28% en las calificaciones *Bueno* y *Muy Bueno*, respectivamente. No se presentaron estudiantes con calificación *Excelente*. No obstante, en la segunda redacción se observa un aumento considerable de las calificaciones *Muy Bueno*, con un 50%, y *Excelente*, con un 42.85%. Solamente uno de los estudiantes, que representa el 7.14%, obtuvo la calificación *Bueno*, pero no se considera un porcentaje significativo en el resultado final.

2.3. Expresión

Muchas veces, el estudiante de composición en español como L2 se aferra a las estrategias que conoce en su propio idioma. En muchos casos esto resulta un trabajo repetitivo, carente de toda autenticidad. Por esto, es recomendable que los estudiantes desarrollen determinadas estrategias que les permitan expresarse de manera precisa, clara y con un estilo auténtico, es decir, utilizando las opciones que el español le ofrece, sin recurrir a su propio idioma.

Entre éstas se encuentran: el uso del vocabulario apropiado al tema, la ausencia de anglicismos o palabras inventadas, la concordancia entre los diferentes elementos de la oración, el uso de conectores o enlaces y el uso de ciertos elementos para evitar la repetición de palabras.

2.3.1. Usa el vocabulario apropiado al tema

Un escritor competente hace uso de un vocabulario rico y variado, pero éste siempre debe ser apropiado al tema que se desarrolla en la redacción. Sin embargo, muchos estudiantes de español como L2 disponen de un vocabulario muy restringido y tienden a usar las pocas palabras que conocen y no tratan de encontrar otras que podrían ser más adecuadas para el propósito de su comunicación. El estudiante necesita no solo aumentar su vocabulario, sino también expresarse de manera adecuada, ya sea oralmente o por escrito.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	1	0%	6	42.85%
Muy bueno	1	7.14%	8	57.14%
Bueno	3	21.42%	0	0%
Regular	9	64.28%	0	0%
Deficiente	0	0%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 9: Usa el vocabulario apropiado al tema

Los datos sobre la ausencia de anglicismos se evidencian en el cuadro No.9. En éste se observa una considerable disminución en el porcentaje de estudiantes que en la primera redacción obtuvieron las calificaciones de *Regular*, con un 64.28%, y *Bueno* con un 21.42%, a un 0% en la segunda redacción, mientras aumentan los porcentajes de las calificaciones de *Excelente*, con 42.85%, y *Muy bueno*, con 57.14%, en la redacción final. Este aumento probablemente es debido al input recibido antes de la etapa de redacción, ya que se realizaron diferentes tipos de actividades tales como canciones, lecturas o videos, las cuales brindaban al estudiante el input necesario para desarrollar un determinado tema.

2.3.2. Ausencia de anglicismos o palabras inventadas

Para redactar un escrito de cualquier tipo se necesita de un vocabulario amplio y variado. En muchos casos, es posible que el estudiante de una L2 no tenga disponible todo el léxico que requiere para elaborar su composición. Sin embargo, esta situación se puede solucionar si se le ofrecen al estudiante las herramientas adecuadas para que pueda no solo aumentar su vocabulario, sino también tener claro

que, tanto en su propio idioma como en el español, las palabras pueden representar conceptos que no se corresponden directamente en ambas lenguas.

Además, el estudiante necesita aprender que para una equivalencia hay diferencias de connotación cultural, de nivel estilístico y de aplicación a contextos específicos. Necesita estar consciente de que existen palabras, verbos y expresiones idiomáticas en otra lengua que no tienen correspondencia en el español y, por lo tanto, no aceptan una traducción literal. El alumno, al no conocer las diferencias semánticas, tiende a transferir el léxico de la L1 a la L2, lo que resulta en traducciones ambiguas y hasta imposibles, lo que hace que se pierda la eficacia del mensaje.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	8	57.14%
Muy bueno	0	0%	6	42.85%
Bueno	3	21.42%	0	0%
Regular	9	64.28%	0	0%
Deficiente	2	14.28%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No.10: Ausencia de anglicismos o palabras inventadas

En el cuadro No. 10 se observan diferencias significativas en las calificaciones mayores, las cuales registran un aumento de un 0% a un 57.14% para la calificación *Excelente* y un 42.85% para *Muy Bueno*. Otros datos reveladores son la disminución de las calificaciones *Regular* y *Deficiente* registradas en la primera redacción, las cuales se reducen a un 0% en la redacción final.

Probablemente una de las estrategias que más influyó en el incremento de las calificaciones mayores fue el uso del diccionario, ya que los estudiantes, inducidos a

desconfiar de ciertas palabras que les parecían familiares, debían buscarlas en el diccionario. Esta toma de conciencia hizo al estudiante más precavido al escoger el vocabulario apropiado y evitar los anglicismos y palabras inventadas.

2.3.3. Hay concordancia entre los diferentes elementos de la oración

El escritor competente sabe que para que su escrito tenga coherencia no solo debe organizar el contenido, sino también cada una de las oraciones que redacte. Por esto, en cada frase debe haber concordancia entre los diferentes elementos: los artículos, los sustantivos y los adjetivos, el sujeto y el verbo, los pronombres reflexivos, directos e indirectos.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	3	21.42%
Muy bueno	0	0%	11	78.57%
Bueno	7	50%	0	0%
Regular	4	28.57%	0	0%
Deficiente	3	21.42%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No.11: Hay concordancia entre los diferentes elementos de la oración

En el cuadro 11 se puede observar que, en la primera redacción, el 100% de los estudiantes no obtuvieron calificaciones superiores, mientras que en la redacción final se registra un aumento del 21.42% para la calificación *Excelente* y 78.57% para *Muy bueno*. De manera que las calificaciones *Bueno*, *Regular* y *Deficiente*, las cuales registraban los mayores porcentajes en la primera redacción, disminuyen a un 0% en la redacción final. La observación de este comportamiento induce a plantear que, aún si el 50% de los estudiantes ya había recibido alguna clase de composición en la

universidad, no había asimilado de manera exitosa las estrategias que les permitieran redactar un texto sintácticamente correcto.

2.3.4. Uso de conectores o enlaces

Uno de los objetivos de un curso de composición es aprender a enlazar o conectar las frases y los párrafos para producir un discurso más eficaz. A medida que el escritor va presentando sus ideas como discurso, va uniéndolas con coherencia, aclarando sus relaciones lógicas y retóricas para que se comprendan bien. Esta vinculación se realiza con formas llamadas *conectores* o *enlaces*. Sin éstos, el discurso resultaría fragmentado, sin unidad y cohesión; no sería más que una lista de ideas sueltas. Para evitar esta situación, el estudiante debe aprender a utilizar estos conectores de manera adecuada.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	2	14.28%
Muy bueno	0	0%	8	57.14%
Bueno	4	28.57%	4	28.57%
Regular	4	28.57%	0	0%
Deficiente	6	42.85%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 12: Uso de conectores o enlaces

En el cuadro No.12 se evalúa el uso apropiado de los conectores y se muestra el siguiente resultado: en la primera redacción no se reportaron estudiantes con calificaciones de *Excelente* o *Muy bueno*; por el contrario, los porcentajes más altos los ocupan las calificaciones de *Deficiente* y *Regular*, con un 42.85% y un 28.57%, respectivamente. En la segunda redacción, la calificación *Muy bueno* obtuvo el mayor

porcentaje, un 57.14%, mientras que la calificación *Excelente* solo logró el 14.28%. Sin embargo, el 28.57% de los estudiantes obtuvo la misma calificación en ambas redacciones.

Las explicaciones que se puedan conjeturar respecto de tal información son: por una parte, que los estudiantes, aunque habían recibido cursos de composición anteriormente, no habían asimilado el aprendizaje de este tema; por otra parte, la anterior situación no hace sino evidenciar la carencia de ejercicios que le faciliten al estudiante el uso apropiado de los conectores que den como resultado textos con mayor cohesión y sentido.

2.3.5. Evita la repetición de palabras

En muchas ocasiones, los estudiantes de español como L2 no disponen de un léxico amplio y tienden a utilizar las mismas palabras sin buscar sinónimos u otras expresiones más precisas y expresivas. Otras veces, no solamente hacen uso de las palabras repetidas que más conocen, sino que no intentan sustituirlas por otros elementos como los pronombres directos o los indirectos. El estudiante necesita aprender a utilizar otros recursos que le ayuden a evitar el uso de repeticiones innecesarias para que su escrito sea menos monótono, más fluido y más claro.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	0	0%
Muy bueno	0	0%	8	57.14%
Bueno	3	21.42%	6	42.85%
Regular	4	28.57%	0	0%
Deficiente	8	57.14%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 13: Evita la repetición de palabras

En el cuadro No.13 se observa que, en la primera redacción, los estudiantes con calificación *Deficiente* y *Regular*, con porcentajes de 57.14% y 28.57%, respectivamente, disminuyen porcentualmente a un 0% en la segunda redacción. Aunque es notorio el aumento de la calificación *Muy bueno*, la cual registra un porcentaje de 54.14% en la segunda redacción, es importante observar que la calificación *Excelente* no registra ninguna variación, con un porcentaje de un 0% en ambas redacciones.

Este dato comprueba que la gran mayoría de estudiantes no lograron mejorar las estrategias para evitar las repeticiones de palabras. Se podría conjeturar que o los estudiantes no se preocuparon por evitar el uso de palabras repetidas, o no se hizo suficiente práctica o ejercicios para que los estudiantes lograran mejorar este aspecto.

2.4. Gramática y puntuación

Cuando se desea expresar o comunicar con palabras los pensamientos, se recurre al uso de determinadas estructuras lingüísticas, las cuales deben tener la debida precisión para que el mensaje no sea ambiguo y logre el efecto deseado.

Por esta razón, aunque este curso de composición estuvo enfocado en el discurso y no en la gramática, en este apartado se evalúan algunos temas que corresponden al campo gramatical, como el uso de la conjugación apropiada y la concordancia de los tiempos verbales, la concordancia de género y número, además del uso correcto de los signos de puntuación y de las reglas de acentuación.

2.4.1. Uso de los signos de puntuación requeridos

El lenguaje hablado está lleno de una serie de pausas, matices de voz, gestos y cambios de tono con el fin de hacer más comprensible o más convincente lo que se dice. En los textos escritos, el recurso más rico para la segmentación informativa, la marcación de las relaciones entre las partes del texto y el señalamiento de la actitud del autor se lleva a cabo por medio de los llamados signos de puntuación. Por tal motivo, uno de los elementos básicos que el estudiante debe conocer es el uso apropiado de la puntuación.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	6	42.85%
Muy bueno	0	0%	7	50%
Bueno	3	21.42%	1	7.14%
Regular	6	42.85%	0	0%
Deficiente	5	35.71%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 14 Uso de los signos de puntuación requeridos

Al observar los datos del cuadro 14 se advierte un significativo incremento en la segunda redacción para las calificaciones *Excelente*, con un 42.85%, y *Muy bueno*, con un 50%. Del total de los estudiantes, solamente un 7.14% mantuvo la calificación de *Bueno* en ambas redacciones. Las calificaciones *Regular* y *Deficiente*, que obtuvieron altos porcentajes en la primera redacción, disminuyen a un 0% en la redacción final. Sin embargo, aunque se observa una notable mejoría, no todos los estudiantes lograron la excelencia en este aspecto.

2.4.2. Uso de la conjugación apropiada y concordancia de tiempos verbales

Para la mayoría de los estudiantes de español como L2, el dominio de los tiempos verbales, tanto en su conjugación como en la consecutio, es uno de los temas que requiere más tiempo y esfuerzo. Aunque no se hicieron ejercicios controlados para practicar este aspecto, durante todo el curso se enfatizó el uso correcto de las conjugaciones por medio de observaciones individuales y explicaciones en la pizarra.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	7	50%
Muy bueno	2	14.28%	6	42.85%
Bueno	4	28.57%	1	7.14%
Regular	4	28.57%	0	0%
Deficiente	4	28.57%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 15 Uso de la conjugación apropiada y concordancia de tiempos verbales

Los datos del cuadro No. 15 reportaron lo siguiente: al comparar los porcentajes arrojados en la primera redacción, se observa que las calificaciones *Bueno*, *Regular* y *Deficiente* obtuvieron los mismos porcentajes, mientras que no se reportó ningún estudiante con la calificación *Excelente*. Sin embargo, en la segunda redacción, las calificaciones *Deficiente* y *Regular* disminuyen a un 0% y aumentan las calificaciones de *Excelente*, con un 50%, y *Muy Bueno*, con un 42.85%.

La confrontación de estos datos permite comprobar que, aún si el curso no tuvo énfasis en gramática, los estudiantes lograron aumentar la precisión gramatical en la escritura. Además, se podría conjeturar que, en la etapa de revisión, tanto las explicaciones en la pizarra como las individuales fueron de enorme apoyo para el mejoramiento en la precisión gramatical.

2.4.3. Concordancia de género y número

La marcación de género en español se realiza por medio de morfemas que caracterizan al sustantivo y, debido a la arbitrariedad en muchos casos de la asignación de masculino o femenino de los sustantivos, el uso apropiado en la oración resulta difícil de aprender para aquellos estudiantes cuya lengua nativa no es el español.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	5	57.14%
Muy bueno	0	0%	9	64.28%
Bueno	2	14.28%	0	0%
Regular	6	42.85%	0	0%
Deficiente	6	42.85%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 16: Concordancia de género y número

Los datos del cuadro 16 registran una disminución total en las calificaciones *Bueno*, *Regular* y *Deficiente*, mientras que aumenta el porcentaje de los estudiantes con calificaciones superiores, con un 57.14% para la calificación *Excelente*, y un 64.28% para la calificación *Muy Bueno*. A pesar de que durante el curso no se hicieron ejercicios específicos sobre este tema gramatical, sí se enfatizó en el uso apropiado y se hicieron observaciones generales e individuales cada vez que fuera necesario.

En conclusión, los datos permiten comprobar que, en la etapa de revisión, los estudiantes aprendieron a tomar conciencia de los criterios que son importantes a la hora de evaluar un escrito.

2.4.4. Uso de las reglas de acentuación

En una clase de composición en español es indispensable referirse al uso adecuado de las reglas de acentuación. Este tema presenta mucha dificultad, incluso para estudiantes nativos. Debido a que la acentuación difiere en varios aspectos de otras lenguas, para un estudiante de español como L2, el dominio de este aspecto puede resultar difícil.

	Número de estudiantes			
	Primera redacción	Porcentaje %	Ultima redacción	Porcentaje %
Excelente	0	0%	10	71.42%
Muy bueno	0	0%	4	28.57%
Bueno	4	28.57%	0	0%
Regular	5	35.71%	0	0%
Deficiente	5	35.71%	0	0%
Total estudiantes	14	100%	14	100%

Cuadro No. 17: Uso de las reglas de acentuación

A pesar de que este tema es difícil para los estudiantes de español como L2, los datos del cuadro No. 17 muestran resultados muy positivos, los cuales se resumen de la siguiente manera: en la primera redacción, las calificaciones *Deficiente*, *Regular* y *Bueno* obtuvieron porcentajes muy parecidos, mientras que no se reportaron estudiantes con las calificaciones *Excelente* ni *Muy Bueno*. No obstante, estas últimas calificaciones obtuvieron un significativo aumento en la segunda redacción, con porcentajes de 71.42% y 28.57%, respectivamente, lo cual demuestra que la gran mayoría de los estudiantes lograron mejorar el uso de las reglas de acentuación debido a los ejercicios aplicados para tal aprendizaje y a la corrección y explicación de cada una de las faltas cometidas en la redacción.

3. Percepción de los estudiantes sobre el aprovechamiento del curso

Uno de los principales objetivos de la ejecución de un proyecto es evaluar si las metas y los objetivos del programa que se quiere desarrollar se pueden lograr. Es decir, el enfoque principal de la evaluación es determinar si las metas y los objetivos de un programa de idiomas se pueden obtener, esto es, si el programa es efectivo o no. La información obtenida de los procedimientos de evaluación se usa para mejorar las prácticas educativas en lugar de describirlas simplemente.

En este proyecto, esta evaluación se llevó a cabo con los resultados obtenidos en el análisis del proceso y del producto de la redacción final, ya que se debía determinar si los estudiantes habían desarrollado las habilidades específicas y los conocimientos señalados en los objetivos del programa.

No obstante, la evaluación debe ocuparse también de la forma en que un programa funciona, es decir, la forma en que los maestros, estudiantes y materiales interactúan en las clases y cómo los aprendices perciben las metas del programa, los materiales y la experiencia global del aprendizaje. Con el fin de obtener la información relevante para la evaluación de estos aspectos del proyecto, los estudiantes completaron dos cuestionarios: uno, al inicio del curso, y el otro, al final.

Los datos del primer cuestionario se refieren, específicamente, a las experiencias de los estudiantes sobre los cursos de composición recibidos anteriormente a éste. El segundo cuestionario trata sobre ciertos criterios relacionados con la percepción de los estudiantes sobre las actividades y la aplicación de la metodología enfocada en el proceso de la escritura.

Los datos del primer cuestionario se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- La clase estuvo constituida por catorce estudiantes de diferentes áreas de estudio: psicología, educación, periodismo, comunicación y negocios internacionales. De todos ellos, solamente seis habían recibido en la universidad algún curso de escritura de español.
- La metodología aplicada normalmente se refiere a explicaciones de las reglas gramaticales por parte del profesor y escritura de algún texto de acuerdo con la gramática explicada.
- Las actividades del curso consistían en escribir borradores, revisión por parte del profesor y reescritura de los textos revisados, integrando las correcciones hechas por el profesor.
- La revisión del profesor fue básicamente sobre aspectos relacionados con la gramática, ortografía y puntuación. Raras veces se tomaba en cuenta el contenido.
- De los seis estudiantes que habían recibido un curso de escritura en español solamente uno había recibido algún tipo de referencia sobre las estrategias de redacción de acuerdo al tipo de texto.
- De esos seis estudiantes, cuatro habían escrito textos de estructura narrativa, descriptiva, expositiva y argumentativa. Los otros dos estudiantes solo habían escrito ensayos.

En el segundo cuestionario se tomó en cuenta la percepción de los estudiantes sobre las actividades. En este punto, los alumnos debían mencionar las actividades que más les habían gustado y aquellas que no tuvieron ninguna aceptación. Estas últimas no fueron señaladas por ninguno de los estudiantes. En cuanto a las que sí

favorecieron los estudiantes, los resultados, mencionados en orden, son los siguientes:

1. El trabajo en parejas o en grupo.
2. Las actividades relacionadas con la destreza oral, tales como compartir experiencias, compartir las redacciones escritas y las discusiones sobre los diferentes temas, especialmente, sobre los temas sociales y culturales de Costa Rica.
3. Las actividades para desarrollar la destreza auditiva, en especial, las canciones.
4. La utilización de fotografías para realizar las composiciones.
5. La utilización de los gráficos para encontrar ideas.

Con respecto al proceso de redacción y su utilidad, los estudiantes manifestaron que la aplicación de este enfoque metodológico en la elaboración de sus textos les había ayudado a:

1. Encontrar ideas más fácilmente.
2. Organizar mejor las ideas.
3. Escribir varios borradores y así tener más oportunidad de corregir errores.
4. Tener más confianza a la hora de elaborar trabajos escritos.

Finalmente, uno de los énfasis de esta metodología de escritura enfocada en el proceso es cambiar, en el estudiante, la actitud de que el acto de escribir o redactar un texto consiste solamente en rellenar con letras una hoja en blanco. Por el contrario, es muy importante enseñarle al alumno no solamente cómo debe ser la versión final del escrito, sino también mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción. A fin de determinar de qué manera este acercamiento influyó, al final del curso, en la opinión de los estudiantes sobre lo que significa redactar, se les hizo la misma pregunta en ambos cuestionarios.

De esta manera, sobre la pregunta: “En su opinión, ¿qué significa redactar?”, los datos del primer cuestionario revelan lo siguiente:

De los catorce estudiantes, dos contestaron que no sabían exactamente qué era redactar; cinco contestaron que redactar era escribir en párrafos organizados así: en el primer párrafo, que es la introducción, se explica el tema; los párrafos siguientes son para explicar las ideas en detalle, y el párrafo final constituye la conclusión.

Los siete estudiantes restantes se refirieron a la idea de redactar, más bien, como un medio para corregir errores de gramática. Transcribo textualmente:

“Redactar significa encontrar los errores para fijarlos; generalmente son solamente errores de gramática y de las palabras correctas.”

“Redactar es una manera de aprender y practicar las reglas de gramática.”

En el segundo cuestionario, las respuestas a esta misma pregunta revelaron que los estudiantes, al finalizar el curso, habían cambiado su percepción de la redacción. Este cambio se puede notar en las siguientes citas textuales:

“Redactar es contar o expresar una opinión siguiendo un proceso en que encontramos ideas, luego las desarrollamos en muchos borradores y luego se hace la revisión para encontrar errores.”

“Redactar es un proceso donde la redacción va de una etapa a otra hasta escribir el texto en orden con una introducción, un cuerpo y una conclusión.”

“Ahora se que para redactar hay un orden y que si seguimos ese orden la redacción es como un proceso que va del principio al final.”

“Redactar es cuando hay un proceso para escribir en orden las ideas y los pensamiento; el proceso incluye desarrollar ideas, escribir muchos borradores y la revisión para encontrar errores.”

Como se puede observar, de la idea de ver en el acto de composición un medio para revisar la gramática, los estudiantes pasaron a comprender que la redacción es un proceso en el cual se desarrollan diferentes estrategias, tales como: la generación de ideas y cómo organizarlas, la formulación de objetivos, la elaboración de borradores, la revisión, etc.

Para ilustrar el progreso experimentado por los estudiantes, a continuación se consignan cuatro redacciones de dos estudiantes diferentes. Dos de ellas corresponden a la primera redacción que hicieron (pre-test) y las otras dos son las últimas (post-test) de esos mismos estudiantes.

Estudiante No. 1

Primera redacción	Ultima redacción
<p>Hoy en día, es muy importante para todas personas a aprender español. Los <u>hispanicos</u> son el grupo étnico que está creciendo más <u>rápido</u> que <u>todos otros grupos etnicos</u> en los <u>estados unidos</u>. Por eso, a veces es necesario usar español en los supermercados, <u>los</u> estaciones de servicio, el centro <u>comerciale</u>, la escuela, <u>todo</u>.</p> <p>En la escuela <u>primera</u>, los niños deben <u>a</u> aprender español. Es muy importante aprender <u>una</u> idioma cuando estás joven porque el cerebro puede formar <u>conexiones</u> importantes y también es más fácil <u>a</u> aprender y recordar cuando estás joven.</p> <p>En los negocios, <u>personas</u> deben saber español también. No sólo <u>los</u> negocios internacionales <u>pero</u> también <u>los</u> negocios en las ciudades <u>pequeños</u> porque los <u>hispanicos</u> están <u>mudando</u> donde hay trabajo. Los <u>hispanicos</u> necesitan casas, apartamentos, dinero y comestibles. Si un dueño de <u>algun</u> negocio sabe español y el otro dueño no sabe, el que sabe va a obtener más negocios.</p> <p>También es importante <u>estudio</u> español <u>por</u> <u>aprender</u> y conocer la cultura. En los <u>estados unidos</u> tenemos prejuicios contra <u>personas</u> diferentes. Es importante <u>a</u> entender otras personas y sus <u>costumbres</u> y sus creencias.</p>	<p>Hoy en día, <u>una</u> tema muy controvertido es la lengua del español. ¿Se debe enseñar español en las escuelas primarias? ¿Debe ser obligatorio que todos los estudiantes aprendan español? O por el otro lado ¿Debe ser obligatorio que todos los estudiantes aprendan inglés? Muchas personas y políticos piensan que el español no es una lengua importante. En realidad, esta lengua tiene mucha importancia en la actualidad en los Estados Unidos.</p> <p>Así, un lugar donde la educación bilingüe es muy controversial y por muchos años los ciudadanos han <u>tinido</u> muchos votos en <u>esta</u> tema es California. Algunos de los ciudadanos y los políticos no quieren la educación bilingüe por dos razones: primero, ellos no quieren pagar por el costo de la escuela ni por los impuestos. La segunda razón es que ellos también piensan que todos los hispanohablantes deben aprender inglés, y todos deben hablar en inglés todo el tiempo.</p> <p><u>En el</u> otro lado y el lado más realista: el español es <u>importante</u>, porque los hispanohablantes son el grupo minoritario que está creciendo <u>lo</u> más rápido en los Estados Unidos. Entonces, los americanos deben aprender el español. Las ciudades <u>grandes</u> y <u>pequeñas</u> tienen hispanohablantes que están viviendo y trabajando ahí. Si <u>americanos</u> aprendieran el español, podrían comunicarse mejor con los hispanos. Si aprendieran el español podrían trabajar para muchas empresas y podrían no solamente ganar más dinero, sino trabajar en países extranjeros. También, podrían viajar más, porque la mayoría de los países cercanos a los EEUU son países hispanohablantes.</p> <p>En conclusión, es necesario que todos aprendan el español. Si nosotros aprendiéramos el español, sería más fácil y mejor en el futuro y tendríamos más oportunidades. Las personas que no quieren aprender el español estarían por detrás del resto del mundo. En realidad, el español tiene mucha importancia en la actualidad en los Estados Unidos.</p>

Estudiante No 2

Primera redacción	Ultima redacción
<p>Hoy día, especialmente en mi país, es muy importante <u>aprender</u> otras lenguas, especialmente Español. No solamente para sobrevivir en un mundo donde muchas personas hablan muchas lenguas diferentes <u>pero</u> también para entender y comprender las culturas y <u>las vidas diferentes</u>. <u>pienso que aprender</u> Español y sobre la cultura es una <u>experiencias</u> muy increíble. Es necesario <u>por</u> comunicarse y en los negocios y en realidad en todos los <u>profesiones</u>. Pero creo <u>no</u> es solamente importante para <u>aprender la</u> idioma <u>pero</u>, al mismo tiempo, entender <u>las</u> personas <u>de la</u> idioma. <u>explica por que</u> estoy <u>aquí</u>. <u>quiero aprender</u> la lengua y sobre las personas de la <u>lenguas</u>. Espero que cuando <u>regreso</u> a los Estaos Unidos todo <u>que yo aprendé</u>, <u>ayudará</u> en mi vida y en mi proffesión porque es un hecho que <u>la idioma de espanol esta</u> aumentando muy <u>rapido</u>. Sí no puedes comunicarse <u>que muchos problemas son creados y no los quiero</u>. Quiero <u>un mundo mucho</u> y un país y una vida tranquilo.</p>	<p>Hoy en día, en los Estados Unidos es muy importante aprender otros idiomas, específicamente el español. La población hispana está creciendo día a día, de hecho, es la minoría que crece más <u>rapido</u> en los Estados Unidos. Hay muchas personas que están de acuerdo con esto y estas personas pueden ver las muchas ventajas de aprender el español. Sin embargo, también hay otras personas que creen que forzar a los <u>estadounidescenses</u> a aprender español es absurdo. A causa de esto, hay muchos conflictos. No obstante, es mi opinión que todas las personas deberían aprender el español. Esa es mi tesis.</p> <p>Por otra parte, muchas personas creen que si las personas viven en los Estados Unidos deberían aprender a hablar el inglés. Miran la idea de aprender el español como algo <u>estupido</u> y no necesario. No pueden ver lo significativo de entender otro idioma.</p> <p>Sin embargo, yo creo que si todas las personas en los Estados Unidos pudieran hablar español, el nivel de la comunicación entre las dos culturas sería mejor, y como resultado la economía, los comercios mejorarían así como las relaciones políticas con los países hispanos. También, la capacidad de hablar y entender el español empezaría a eliminar la distancia entre las dos culturas. Algunos dicen que si las personas de los Estados Unidos pueden comunicarse bien con los hispanos, existirían menos estereotipos y prejuicios y yo estoy de acuerdo: si las personas pueden aprender el idioma y al mismo tiempo la cultura, disminuirían los conflictos entre las dos culturas.</p> <p>En conclusión, pienso que las ventajas de aprender el español son muy <u>obvios</u>. De hecho, no puedo pensar en desventajas. La capacidad de hablar español es importante y no solo ayudaría el país, sino las personas del país también.</p>

CAPITULO VII: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

1. CONCLUSIONES

La práctica de escritura enfocada en el proceso no se caracteriza, en esencia, por la espontaneidad ni por el automatismo, sino por la recursividad, por la reformulación de ideas, por la realización de múltiples borradores, y por la revisión constante. Así, se ve que la aplicación de estas estrategias conlleva a un mayor aprovechamiento de los conocimientos aprendidos, tal como lo demuestran los resultados obtenidos en esta investigación. En cuanto a estos resultados se concluye:

1. Relacionado con las fases del proceso, se observó que todos los estudiantes utilizaron alguna de las técnicas propuestas para la generación de ideas, integrándolas y adaptándolas a su forma de trabajo. Esto les facilitó hacer planes y esquemas del texto de manera más útil y sencilla.
2. La mayoría de los estudiantes escribió más de un borrador antes de entregar la versión final. Este dato es significativo, puesto que la elaboración de borradores requiere de una revisión constante. Así, en este proyecto se demostró que la corrección es positiva cuando se realiza durante el proceso de la redacción del texto, es decir, cuando se corrigen los borradores y los esquemas iniciales. De esta manera, el estudiante puede incorporarla en la redacción final.
3. La elaboración de borradores y la revisión constante fueron fundamentales, ya que incidieron directamente en los resultados obtenidos en la evaluación del producto. Al respecto, en este proyecto se logró comprobar que, mediante estas fases del proceso, los estudiantes pudieron mejorar en cuanto al planteamiento y delimitación del tema, el planteamiento apropiado de la

introducción, el desarrollo y la conclusión de los textos, la concordancia entre los distintos elementos de la oración, el establecimiento, desde el principio, del propósito y la audiencia, la organización de las ideas y del texto en general.

4. La retroalimentación resulta ser primordial para la elaboración de estrategias didácticas. El hecho de aprender de los errores de los compañeros del grupo es un aporte más a la adquisición de conocimiento. Sin embargo, fue notable en la experiencia aplicada que los niveles de credibilidad se reducían hacia el instructor y no hacia los compañeros. Esta situación se debe, probablemente, a que el estudiante, acostumbrado a una educación donde las relaciones se dan de manera vertical, considera al profesor como el único recurso de evaluación, pues es quien tiene el conocimiento.
5. La metodología usada en este curso permitió que el estudiante autoevaluara su propia experiencia. Aunque los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes no utilizaron las listas de cotejo, sino que prefirieron las recomendaciones del profesor, se demostró que el interés por distinguir sus propios errores conllevaban el estímulo de la experimentación creativa. De manera que, en vez de tomarlo como un desacierto, el estudiante se dedicaba a la reelaboración de los temas para, así, aumentar el conocimiento.
6. Un aspecto positivo en el enfoque del proceso fue la corrección no solo de la forma, sino también del contenido desde la primera redacción hasta la última y durante todo el proceso. Esto permitió que los estudiantes aprendieran tanto a reformular y mejorar su escrito así como los elementos formales de la estructura del idioma (ortografía, sintaxis, etc.). Cabe destacar que, aunque no se ofrecieron clases específicas de gramática, sí se recordaba o enfatizaba, con las correcciones, aquellos aspectos relacionados con la forma.

7. En relación con el producto de la redacción final, los resultados demostraron que, con la aplicación de esta metodología, los estudiantes mejoraron en la mayoría de los criterios evaluados, al alcanzar calificaciones de “Excelente” o “Muy bueno”. Sin embargo, se evidencia que no hubo una diferencia significativa en cuanto el criterio “Evita la repetición de palabras”, probablemente porque no se hicieron prácticas suficientes para mejorar este aspecto.
8. En el enfoque al proceso, el papel del profesor se modifica sustancialmente: de inquisidor evaluativo a facilitador activo. La aplicación de este principio en este proyecto, permitió que el estudiante compartiera con el instructor la experiencia creativa del aprendizaje y no el temor de la evaluación. Así, la clase se convirtió en un espacio libre y autónomo donde cada uno escribía, a su propio ritmo, los textos determinados en el programa.
9. Las actividades realizadas antes del proceso de escritura, tales como las canciones, los videos, las lecturas y las discusiones ayudaron a los estudiantes en el proceso de composición. Tal como se demostró en este proyecto, estas actividades constituyen una valiosa fuente de estímulo para los estudiantes, ya que los aprendices no solamente pudieron extraer temas para las redacciones, sino que aumentaron el vocabulario que podía ser usado en la redacción.
10. Enfocar el proceso de escritura en el marco del Método Comunicativo permitió integrar la destreza de la escritura a las otras destrezas, de manera que las actividades escritas estuvieran correlacionadas con el habla, la lectura y la escucha. Esto no solo le facilita al estudiante el aprendizaje de la lengua escrita, sino que también le posibilita reforzar lo aprendido mediante el uso de la lengua oral.

11. El desarrollo de las cuatro destrezas: habla, lectura, escucha y escritura, tal como lo propone el Método Comunicativo, permitió que las clases no fueran tan mecanizadas y monótonas.
12. Las distintas dinámicas grupales motivaron a los estudiantes a integrarse plenamente en la clase. Esto es de suma importancia, porque, de este modo, se logró estimular la necesidad comunicativa. El propósito pedagógico trascendió la dimensión de escribir, no solamente para el profesor, sino como instrumento comunicativo e integrador social.
13. Todas las tareas de escritura del curso fueron realizadas en clase. De esta manera, el profesor pudo observar directamente todo el proceso por medio del cual los estudiantes elaboraron sus composiciones. Además, al no hacer ninguna tarea en casa, se tuvo la seguridad de que el estudiante hiciera su propio trabajo sin recibir ayuda de otra persona fuera del aula que pudiera interferir en el proceso de escritura.

2. RECOMENDACIONES

1. El método comunicativo permite poner en práctica las cuatro destrezas: la escucha, el habla, la lectura y la escritura. La experiencia demostró que el estudiante obtiene un mayor acercamiento cultural a los distintos temas que le permiten estimular el proceso de escritura. Por eso se sugiere elaborar instrumentos evaluativos e investigaciones que determinen la influencia del estímulo y desarrollo de las otras destrezas lingüísticas en la elaboración de textos escritos.
2. La incidencia de las actividades preparatorias al proceso de la escritura, como las canciones, los videos y las lecturas, no fue evaluada. Sería interesante observar de qué modo estas actividades influyen en el proceso de la escritura.
3. A pesar de que los estudiantes demostraron un notable progreso en cuanto a evitar el uso de palabras repetidas y en el uso apropiado de conectores para enlazar los diferentes párrafos del texto, no se puede afirmar que los resultados fueran de excelencia total. Sin embargo, al hacer una comparación cualitativa de los resultados de la redacción inicial y la redacción final se observa que hubo mejoría en esos aspectos. Es por ello que, para un mejor dominio de esos temas, se recomienda que los estudiantes hagan más ejercicios de práctica extra clase.
4. Con el fin de profundizar en cada tipo de texto que se quiera estudiar en la clase, es recomendable que cada tipo se cubra en dos días y no en uno, de esta manera se le da más tiempo al estudiante de asimilar los conocimientos, escribir más borradores y revisarlos más detenidamente.

5. El grupo estuvo constituido por catorce estudiantes. Aunque se pudieron llevar a cabo todas las actividades planeadas en el curso, esta cantidad de estudiantes requirió de más tiempo para la observación grupal de las correcciones y para el desarrollo de las otras destrezas, especialmente la oral. Con el fin de profundizar más en cada una de las actividades se recomienda que los grupos no sobrepasen los ocho estudiantes.
6. El presente proyecto fue diseñado para estudiantes de niveles avanzados, pero se puede afirmar que esta estrategia didáctica puede ser aplicada a niveles intermedios, siempre y cuando se seleccionen los materiales didácticos, tomando en cuenta las habilidades lingüísticas de los estudiantes de ese nivel.

3. LIMITACIONES Y PROBLEMAS

1. El programa del curso establece que se estudien textos de estructura descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa. Sin embargo, al aplicar la metodología del enfoque al proceso, el tiempo de dedicación para cada uno de esos tipos se reduce cuantitativamente. Por lo tanto, si se desea cubrirlos todos se debería extender el curso a dos meses en lugar uno. Esto con el fin de tener más tiempo disponible para llevar a cabo más prácticas no solo para lograr el dominio completo de sus técnicas, sino también para tener la posibilidad de escribir más textos con cada una de esas estructuras.
2. El grupo era muy grande y esto dificultó varios aspectos de la clase: primero, que todos los estudiantes pudieran expresarse oralmente; segundo, que las observaciones sobre las correcciones pudieran ser explicadas a todo el grupo, ya que esto tomaba mucho tiempo.
3. En varias ocasiones las clases no empezaron a tiempo, debido a que éstas fueron impartidas en diferentes aulas y en diferentes edificios de la Universidad. De este modo, muchas actividades que debían ser realizadas en determinado tiempo tuvieron que acortarse con el fin de que se cumplieran los objetivos planeados para la clase.
4. Una de las limitaciones para evaluar de manera más precisa las implicaciones metodológicas de este enfoque de escritura es el hecho de que las redacciones no fueron calificadas por otros jueces, sino únicamente por la investigadora.

BIBLIOGRAFÍA

- ACTFL. 1999. *Oral Proficiency Interview, Tester training manual*. N.Y: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- ACTFL. 1999. *Proficiency Guidelines-Speaking*. N.Y: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Barrantes Echevarría, Rodrigo. 2002. *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Bello, P y otros. 1990. *Didáctica de las Segundas Lenguas*. España: Santillana, S.A.
- Brookes, Arthur y Grundy, Peter. 1998. *Beginnig to write: writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. Douglas. 1994. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Byrd, David R. 2003. "Practical Tips for implementing peer editing tasks in the Foreign Language Classroom". En: *Foreign Language Annals*, Vol. 36, Num. 3. N.Y: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Carduner, Jessie. 2002. "Using Classroom Assessment Techniques to Improve Foreign Language Composition Courses" En: *Foreign Language Annals*, Vol. 35, Num. 5. N. Y: American Council of the Teaching on Foreign Languages.
- Cassany, Daniel. 1989. *Describir el escribir*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, Daniel. 1999. *Construir la escritura*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Cassany, Daniel. 2000. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó.
- Condemarín, Mabel y Chadwick, Mariana. 1999. *Taller de Escritura*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, S.A.
- Ellis, Rod. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Encina, Alonso. 1986. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

Gerrard, Lisa y Spaine Long, Sheri. 1993. *Redacción y revisión*. United States of America: McGraw-Hill, Inc.

Harmer, Jeremy. 1987. *Teaching and learning grammar*. New York: Longman Publishing.

Hernández Sampieri, R. y otros. 1996. *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana de México

Jurado Spuch, Adelaida. 2005 "Writing activities should be as much concerned with process as with product". En: Actas II, IX Simposio Internacional de Comunicación Social. Centro de Lingüística Aplicada. Santiago de Cuba

Larsen-Freeman. 1986. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Llobera, M. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

Maley, A. y Duff, A. 1997. *The Inward Ear: poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manchón, R., Roca, J. y Murphy, L. 2000. "La influencia de la variable <grado de dominio de la L2> en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes de investigación". En: Muñoz, Carmen (compiladora)

Müller Delgado, Marta Virginia. 1994. *Curso básico de redacción. Comunicación escrita*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Muñoz, Carmen. (Comp.) 2000. *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Muñoz Licerias, Juana. 1992. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis. S.A.

Nance K, y Rivera. I. 1996. *Técnicas de composición*. Massachusetts: D.C. Heath and Company.

Navarro Thames, Carlos. 1998. "Técnicas para la corrección de errores del habla en cursos de idiomas". En: Kañina, Vol. XXII, Num. 2. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.

Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Omaggio Hadley, Alice. 1993 *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

- Richards, Jack C. 1990. *The Language Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. y Rodgers Theodore S. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, Jack C. 2001. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Sociedad General Española de Librería S.A.
- Shrum, J. y Glisan, E. 1994. *Contextualized Language Instruction: teacher's handbook*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Solís, Mayra. 1998. "Developing student's writing skills in english through systematic grammar exercises and teachers's feedback". En: Kañina. Vol. XXII, No.2. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Stanley Whitley, M. y González, Luis. 2000. *Gramática para la Composición*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Tardy, William. 1994. *Composiciones ilustradas*. Illinois: Nacional Textbook Company.
- Tena, P. 2000. "La escritura en la clase de español /lengua extranjera". En: *Espéculo*. Num. 15. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Thombury, Scott. 2002. *How to teach grammar*. Malaysia: Bluestone Press.
- Littlewood, William T. 1984. *Foreign and Second Language Learning: language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Ur, Penny. 1995. *A course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University
- Venegas Jiménez, Pedro. 1994. *Algunos elementos de investigaciones*. San José: EUNED.

ANEXOS

**TABLA PARA EVALUAR
LA FASE DE PREESCRITURA**

Criterios de evaluación
Siempre Casi siempre A veces Nunca

Criterios de evaluación	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
1. Busca y desarrolla ideas.				
2. Utiliza diferentes técnicas para generar ideas.				
3. Apunta las ideas directamente con las palabras y expresiones que puedan entender los lectores.				
4. Apunta las ideas primero para si mismo y después busca la mejor manera de explicarlas.				

TABLA PARA EVALUAR LA FASE DEL BORRADOR

Criterios de evaluación
Siempre Casi siempre A veces Nunca

Criterios de evaluación	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
1. Hace planes del texto o esquemas.				
2. Escribe más de un borrador.				
3. Utiliza diversas técnicas para organizar ideas.				
4. Organiza el texto en párrafos.				
5. Estructura los datos en forma lógica.				
6. Utiliza oraciones temáticas.				
7. Selecciona la información pertinente.				
8. Usa correctamente diversos signos de puntuación.				

TABLA PARA EVALUAR LA FASE DE LA REVISIÓN

Criterios de evaluación
Siempre Casi siempre A veces Nunca

Criterios de evaluación	Siempre	Casi siempre	A Veces	Nunca
1. Revisa tanto la forma como el contenido.				
2. Usa pautas de autocorrección.				
3. Interactúa con los compañeros en la revisión.				
4. Acepta las correcciones de sus compañeros.				
5. Acepta las correcciones de su profesor.				

TABLA DE REVISION PARA LA REDACCION INICIAL Y FINAL

Puntaje asignado por criterio
5= Excelente
4= Muy bueno
3= Bueno
2= Regular
1= Deficiente

PUNTAJE TOTAL DE LA REDACCIÓN : Número de puntos obtenidos X 100 / número total de puntos de la escala empleada.

I. CONTENIDO	Puntaje
1. El tema está suficientemente definido y limitado.	
2. El problema y la tesis están bien planteados.	
3. Se reconocen las posturas y perspectivas	
4. Los puntos de vista son consistentes.	
5. Las ideas expresadas se relacionan con el título.	
II. ORGANIZACIÓN	
6. Hay secuencia de ideas.	
7. Hay variedad de ideas que se relacionan y se complementan.	
8. Se plantean la introducción, el desarrollo y la conclusión.	
III. EXPRESIÓN	
9. Uso del vocabulario apropiado al tema.	
10. Hay ausencia de anglicismos, palabras inventadas o palabras de sentido impropio.	
11. Hay concordancia entre los diferentes elementos de la oración.	
12. Usa conectores y enlaces que dan cohesión al texto.	
13. Evita la repetición de palabras.	
IV. GRAMÁTICA Y PUNTUACIÓN	
14. Uso de los signos de puntuación requeridos.	
15. Uso de la conjugación apropiada y concordancia de tiempos verbales	
16. Concordancia de género y de conjugación.	
17. Uso de las reglas de acentuación	

Universidad de Costa Rica
Curso de Composición
2005

Instrucciones:

A continuación se realizarán una serie de preguntas con el objetivo de que Ud. pueda externar su opinión sobre el curso de composición. Se le agradece su colaboración.

Nombre: _____

Carrera que cursa _____

1. ¿Ha recibido usted algún curso de escritura en español?

Sí _____ No _____

2. ¿Cuándo y dónde lo recibió?

3. ¿Cómo eran esas clases? Descríbalas

4. Algunas de las características de la forma en que le enseñaron redacción a usted son las siguientes:

a. Se escribían redacciones completas regularmente y el profesor las corregía y daba recomendaciones para mejorarlas.

Sí _____ No _____

b. El profesor explicaba reglas gramaticales y luego se escribían redacciones.

Sí _____ No _____

c. Se hacía la diferencia entre escribir un texto formal y uno informal.

Sí _____ No _____

d. Se redactaban diferentes tipos de textos.

Sí _____ No _____

e. Se hablaba de la adecuación de la forma de redactar según el lector meta, los propósitos del texto y el tipo de texto.

Sí _____ No _____

f. Su profesor le pedía corregir sus redacciones y volver a escribirlas a partir de las observaciones hechas.

Sí_____

No_____

g. Se redactaban los escritos siguiendo un proceso: generar y ordenar ideas, redactarlas en borrador y luego revisarlas.

Sí_____

No_____

h. Las correcciones y recomendaciones que su profesor le hacía con respecto a sus redacciones consistían en lo siguiente (puede marcar más de una opción)

Revisión de la gramática_____

Revisión del vocabulario_____

Revisión de la ortografía_____

Revisión de la puntuación_____

Revisión del contenido_____

Revisión de las estrategias de redacción de acuerdo con el tipo de texto_____

5. Según su experiencia, ¿qué significa redactar?

6. En su opinión, ¿qué características debe tener un texto escrito?

Escriba una redacción sobre el tema “La importancia del estudio del idioma español en la actualidad”. Piense que el texto se trata de una tarea con valor para la nota final del curso.

Muchas gracias por su ayuda

Universidad de Costa Rica
Curso de Composición
2005

Instrucciones:

A continuación se realizarán una serie de preguntas con el objetivo de que Ud. pueda externar su opinión sobre el curso de composición. Se le agradece su colaboración.

Nombre: _____

1. De las actividades realizadas durante el curso, ¿cuáles fueron las que más le gustaron?

2. De las actividades realizadas durante el curso, ¿cuáles fueron las que menos le gustaron?

3. ¿Piensa usted que los ejercicios realizados en el curso para desarrollar las fases de la preescritura, el borrador y la revisión le ayudaron en su proceso de composición?

Sí _____ No _____ (Si contesta "sí" pase a la siguiente pregunta)

4. Piense en las actividades realizadas en cada una de las fases y diga de qué manera le ayudaron en su proceso de composición.

4. En su opinión, ¿qué significa redactar?

Muchas gracias por su ayuda

MANUAL

**Convenio UCR-MLSA
Universidad de Costa Rica
Prof. Marta Madrigal A.**

MANUAL DE COMPOSICION AVANZADA

JULIO DEL 2005

PRIMERA UNIDAD LA DESCRIPCIÓN

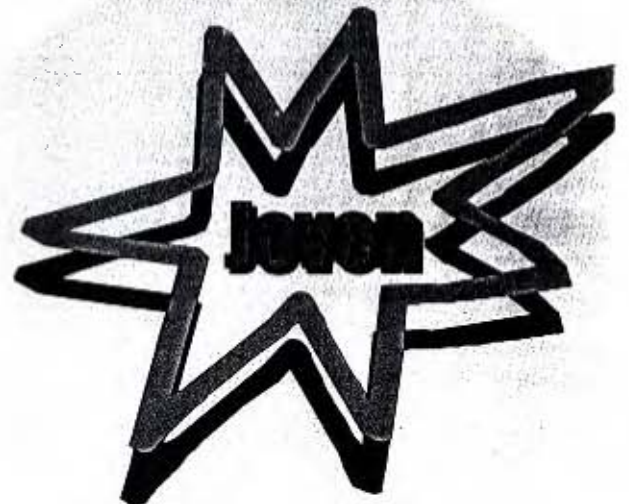


LECCIÓN #1: DEFINICIONES

La definición de una palabra constituye un planteamiento sobre su significado.

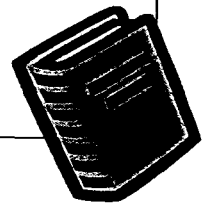
Así, una palabra puede significar cosas muy diferentes para diferentes personas. El diccionario se convierte en un importante instrumento para encontrar la definición adecuada de un contexto específico.

1. Realice una lluvia de ideas con el gráfico de ruedas siguiente. Luego, escriba una definición para cada palabra del gráfico.



2. Revise su redacción utilizando la siguiente lista de cotejo.

1. ¿Hay suficiente información para describir el objeto y comunicar la imagen que se desea?
2. ¿Las palabras reproducen fielmente las imágenes?
3. ¿La definición está completa y clara?
4. ¿La caligrafía permite que se lea el escrito con claridad y facilidad?
5. ¿Hay errores de ortografía?



II. Lea el siguiente párrafo

LA IMPORTANCIA DEL DICCIONARIO

Para cada tipo de composición se necesita un vocabulario amplio y variado, pero este es especialmente importante en la descripción. Al buscar una palabra en el diccionario, hay que recordar que una palabra representa varios conceptos que no corresponden directamente a los de otras lenguas. Si tomamos como ejemplo la palabra *bull* = *toro* encontraremos que hay diferencias en el ámbito cultural, en el ámbito estilístico y de aplicación a contextos específicos. Así, “*shoot the bull*” no es disparar el toro, sino charlar y “*a bull market*” no es un mercado de toro, sino un mercado en alza.

1. Busque en el diccionario las siguientes palabras: llevar, llevarse, poner, ponerse, funcionar, trabajar, tomar.

2. Complete las siguientes oraciones con una de las palabras anteriores. Conjuge el verbo en el tiempo correcto.

a. María Luisa _____ muy triste por la noticia.

b. Ellos son muy buenos amigos. _____ muy bien.



- c. Elisa _____ una siesta de 30 minutos todos los días.
- d. Marisa _____ las cartas al correo ayer.
- e. Los muchachos _____ muchas fotografías en el viaje.
- f. Mi reloj no _____ muy bien.
- g. Voy a _____ el reloj a las 5 a.m. porque necesito levantarme temprano.
- h. Con ese ruido no puedo _____.
- i. Mi papá me _____ al aeropuerto.

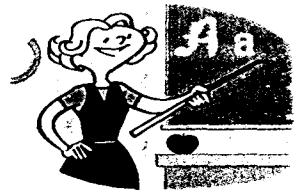
3. Escoja la palabra apropiada para el contexto.

1. Sus padres lo regañan mucho, porque siempre _____ sus cosas en el piso.
 - a) deja
 - b) sale
 - c) se va
2. Mi cuarto _____ muy desordenado, pero yo sé donde están las cosas.
 - a) se busca
 - b) se mira
 - c) parece
3. Ellos no _____ de nada de lo que pasó anoche.
 - a) se dieron cuenta
 - b) realizaron
 - c) no aprendieron
4. Voy al supermercado para _____ leche.
 - a) obtener
 - b) conseguir
 - c) comprar
5. Ella me _____ a su esposo en la fiesta.
 - a) introdujo
 - b) presentó
6. Recibí un tiquete para el concierto _____.
 - a) libre
 - b) gratis
7. La _____ de este producto lo hace más caro.
 - a) cualidad
 - b) calidad
8. El tiene un _____ excelente.
 - a) personaje
 - b) carácter
9. Ellos tienen dos _____ : uno de 19 años y otro de 20 años.
 - a) niños
 - b) hijos



6. Sustituya la palabra subrayada por otra apropiada.

- a. Mi padre tiene mucho suceso en los negocios.
- b. Ella me envuelve en sus problemas.
- c. Ana se va a mover de casa mañana.
- d. El está muy embarazado por lo que le pasó con su jefe.
- e. Ernesto está muy excitado con su nuevo trabajo.
- f. Costa Rica tiene un clima muy amable.
- g. Nosotros realizamos que estábamos perdidos en ese lugar.
- h. La película no era la que yo expectaba.
- i. Voy a atender a clases de español en Costa Rica.
- j. Le pediré a Mercedes cómo se llama su hijo.
- k. Los campesinos crecen maíz y frijoles en estas tierras.
- l. Ustedes deben venir derecho mismo.
- m. ¿Quieres tomar esa caja de la cama? Está muy sucia.



LAS MAYÚSCULAS Y LAS MINÚSCULAS

Las palabras siguientes se escriben con minúsculas, si no comienzan la oración:

1. Idiomas, nacionalidades, religiones y otras afiliaciones:

El inglés, un mexicano, la lengua española, los norteamericanos, los cristianos, los musulmanes, los hispanos, los demócratas.

2. El pronombre y los títulos señora, señorita, señor, profesor, profesora, presidente. Pero comienzan con mayúscula las abreviaturas de usted o ustedes y señor o señora:

El presidente de la compañía es el Sr. Rojas.

Creo que Uds. deben estudiar más.

3. También se escriben con minúscula los días, los meses y los años:

Durante los meses de enero y febrero nos reuniremos todos los sábados.

4. Los títulos de los libros o los artículos (menos las palabras y los nombres propios).

¿Quién escribió La vida es sueño?

EJERCICIOS

1. Complete los espacios con la letra mayúscula o minúscula.

a.....a película se llamaaamiliaobinson.

b.....unes próximo presentaré el libro a la editorial.

c.leñor López esrotestante y vive en laiudad deiami.

d.reo que laraaría esubana.

e.lresidente de la compañía esta enanadá.

f.nostaica llueveesdeayo hastaoviembre.

g. levantó tarde todos losomingos.

h.l río se llamaississippi.

2. Complete los espacios en blanco con la letra mayúscula o minúscula.

.....yer cuando estuve en casa de laeñoraarmen me dijo que está muy preocupada pord. ¿.....s verdad que su hijo perdió el dinero del préstamo?id. quiere yo puedo decirle alrmith que le dé una cita y tal vez él pueda ayudar a su hijo. ¿erdad questedes todavía viven en la misma casa?e preguntó eso, porque su mamá me había contado queds. ya no querían vivir más ahí.

.....ueno, muchas gracias por el regalito que me envió.stá muy lindo.asta pronto.aludos a todos por allá.

3. Corrija la siguientes oraciones

a. a uds. pensamos enviarles los dos regalos el Martes que viene.

b. ¿cuántos países ha visitado Usted?

c. yo he visitado tres: españa, méxico y costa rica.



d. la señora pérez grit  asustada cuando vio al Presidente en su casa.

e. el semestre comienza en Agosto y termina en Diciembre.

f. el sr. rojas visit  venezuela el año pasado.



g. en costa rica la mayor parte de la población es católica.

h. el libro de vargas llosa se llama “el hablador”.

i. los europeos y los norteamericanos son muy diferentes.

j. el es un musulmán muy radical.



Tarea: Escriba un párrafo sobre cualquier tema e incluya al menos cinco palabras, verbos, o expresiones que sean nuevos para usted. Recuerde el uso correcto de las mayúsculas y las minúsculas.

LECCIÓN #2: DESCRIPCIÓN DE LUGARES

CAMBIOS ORTOGRAFICOS

1. Escriba las palabras que su profesora le va a dictar

- a.
- b.
- c.
- d.
- e.
- f.
- g.
- h.
- i.
- J.



2. Escuche atentamente y complete las siguientes palabras con la letra o letras adecuadas.

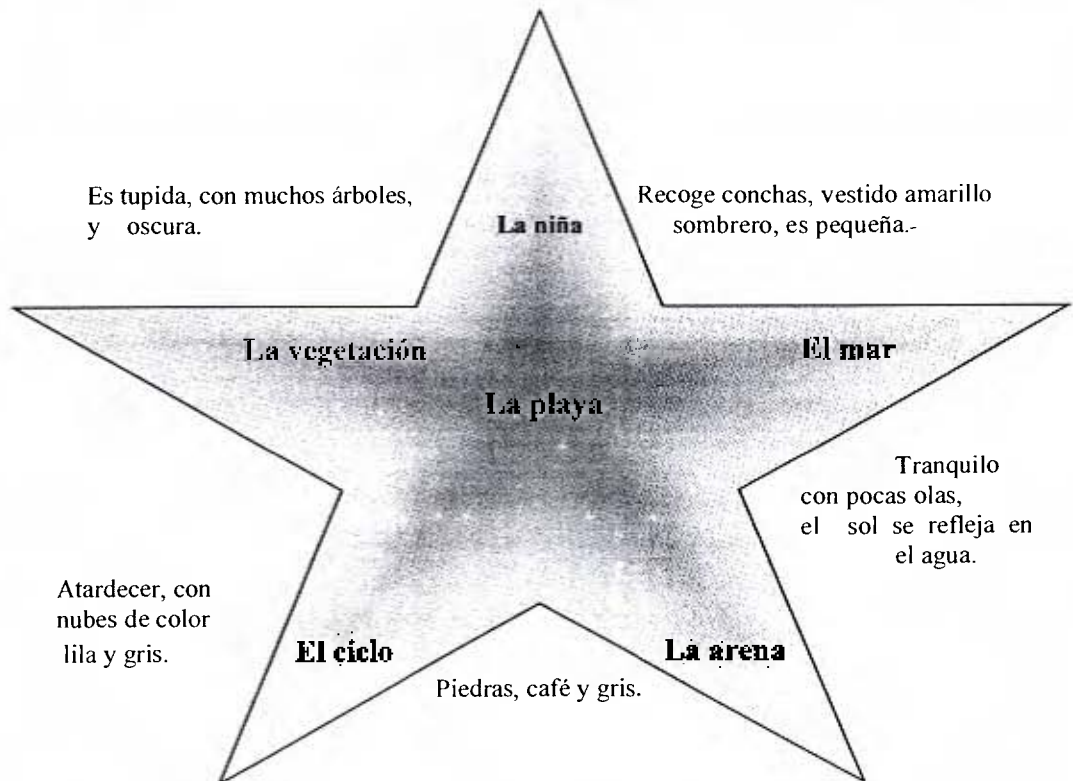
- 1. ciña
- 2. aente
- 3. sa.....é
- 4. ele.....ir
- 5. Mi.....el
- 6.ineo
- 7. eli.....o
- 8. averi.....e



- 9.rreta
- 10. o.....onía
- 11. ta.....ito
- 12.eme
- 13. oal
- 14. conti.....o
- 15.anto
- 16. comien.....

9. GRÁFICO DE ESTRELLA

Un gráfico de estrella le puede ayudar a generar ideas y a encontrar el vocabulario apropiado para el desarrollo de esas mismas ideas.



4. Ordene las siguientes oraciones de manera que resulte un texto coherente.



Sin embargo, lo que me más me gusta es jugar a la pelota. Es algo así como jugar tenis en la playa. No sé, pero me encanta.

Esta playa es muy bonita. Es muy tranquila, nunca hay mucha gente, la arena es blanca y muy limpia.

Otra cosa que me gusta es el mar, ya que es muy tranquilo, no hay olas grandes, por eso es posible nadar y jugar en el agua clara y azul.

La casa que se ve al fondo en realidad es un hotel, pero es muy familiar. Es muy grande. Tiene techo de paja y las paredes son de madera. Es hermoso.

La playa es mi lugar favorito. Aquí hago diferentes actividades como jugar, correr, hacer ejercicios y hacer amigos.

5. Vea detenidamente la fotografía que le entregó el profesor. Genere una lluvia de ideas con el modelo del “gráfico de estrellas”.

6. Redacte su propio texto con las ideas enunciadas en el “gráfico de estrella”

7. Lea su redacción y revísela con la siguiente tabla de cotejo

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. ¿Hay secuencia de oraciones en la formación del párrafo?2. ¿Las ideas están claramente expuestas?3. ¿Se usó toda la información de la lluvia de ideas?4. ¿Hay suficientes detalles para obtener una descripción detallada?5. ¿Hay casos de repetición de palabras?6. ¿Se usaron las mayúsculas y las minúsculas correctamente?7. ¿Los verbos están bien empleados?8. ¿Hay errores de concordancia de género entre los sustantivos y adjetivos? |
|--|

LECCIÓN #3: DESCRIPCIÓN DE PERSONAS

LA ACENTUACIÓN

Se denomina **acento prosódico** a un esfuerzo de la intensidad respiratoria que destaca una sílaba de las demás. La sílaba acentuada se llama fuerte o tónica. El acento ortográfico, tilde, es una representación gráfica del acento prosódico.

Las palabras pueden dividirse por la posición de la sílaba donde recae el acento en:

Agudas: Llevan el acento en la última sílaba: *mayor*

Graves: Llevan el acento en la penúltima sílaba: *árbol*

Esdrújulas: Llevan el acento en la antepenúltima sílaba: *espectáculo*.

Sobreesdrújulas: Llevan el acento en la sílaba antes de la antepenúltima sílaba: *ortográficamente*.



Leyes de acentuación de palabras:

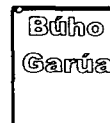
- Se tildan las palabras agudas terminadas en: “n”, “s” o **vocal**: *anís, canción, así*.
- Llevan acento escrito las palabras graves terminadas en **consonante** que no sea “n” o “s”: *lápiz, Félix, cárcel*.
- Llevan acento escrito todas las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas: *lámpara, teléfono, dígaselo*.



Ley del hiato:

Cuando una vocal débil acentuada está antes o después de una vocal fuerte, la débil siempre llevará tilde, aunque haya **hache** intercalada: *venía, garúa, reúne, búho, reía*.

Acento diacrítico:



El acento diacrítico se da cuando dos monosílabos, palabras de una sílaba, tienen idéntica forma pero de diferente significado. El hablante hará la diferencia en la pronunciación; y hasta cuando se trata de textos escritos la tilde se encarga de marcar el acento en las formas tónicas.

Ejemplos:

- El pan es de **él**.
- **Tú** no ves tu nariz.
- Fue a mi casa por **mí**.
- Te gusta el **té**.
- Quería **más**, mas no le dieron.
- Si ella va **sí** voy.
- Hoy me ríó como el se **rió**.
- No le **dé** de todo.



También llevan tilde diacrítica las palabras **cual, quien, donde, cuando, como cuanto y cuan** si se usan en sentido interrogativo o exclamativo, pero si carecen del acento enfático no necesitan tilde.

Ejemplos:

¿**Quién** estuvo aquí anoche?

¿**Dónde** lo vio?

Quien quiera ir.

Esté **donde** esté.

- La palabra “**aún**” llevará acento solo cuando signifique todavía: *Aún no llueve / Todavía no llueve.*
- En cuanto al término “**solo**”, la Real Academia Española ha dispuesto que no se tilde el sustantivo “solo” (un solo de guitarra) ni el adjetivo (hombre solo), pero deberá tildarse el adverbio, que equivale a solamente, solo en caso de ambigüedad: *Luis irá solo al mercado.* En este caso habrá que aclarar si va solamente al mercado, por lo que llevará acento, o si irá sin compañía.
- La conjunción “**o**” se tilda si va entre números: 6 **ó** 7

Reglas para la acentuación ortográfica de las palabras compuestas:

En general cuando los elementos que se forman se escriben unidos, las palabras compuestas llevarán el acento único, el que le corresponde a la última palabra del compuesto según las reglas generales de la acentuación.

- Si la palabra compuesta está formada por el sufijo adverbial “mente”, el primer elemento llevará el acento ortográfico, si le corresponde.

Ejemplos:

Fácil	fácilmente
Próspero	prósperamente

- Si las formas verbales no tienen acento ortográfico la voz resultante del agregado de enclítico, lo tendrá o no, según las reglas generales de acentuación.

Ejemplos:

Démelo	pídeselo
--------	----------

- Si las formas verbales poseen acento ortográfico, la palabra resultante del agregado del pronombre conservará la tilde que le correspondía cuando era simple.

Ejemplos:

Sonreíte	oímelo
----------	--------



- En las palabras compuestas de dos o más voces unidas por guión, cada elemento conservará su acento prosódico y también ortográfico.

Ejemplo:

Teórico-práctico.

Ejercicios de acentuación

1. En las palabras siguientes, el acento se encuentra en la vocal subrayada. Lea la palabra en voz alta poniendo énfasis en la vocal acentuada, luego decida si requiere un acento ortográfico o no y escribalo.

Venus

taxi



analisis

cicatriz

Album

fosil

Peru

telegrama

Atlas

gramatica

natural

estadistica

Atmosfera

gramatical

Jupiter

autobus

Orden

imposible

piramide



mani

Kilometro

comite

examenes

examen



2. Ponga el acento ortográfico en las siguientes palabras cuando sea necesario.

Quiza

condor

friamente

Aereo

compas

alzandome

Debil

cortesmente

agilmente

marmol



relampago

aguilas

burgues

comun

pidio

raiz

mia

vehiculo

alegoria

rubies

barberia

zapateria

cancion

oir

drastico

tropezar

intromision

síndrome

dieresis

linea

travesia

arbitro

retraido

caliz

lapiz

arbol



3. Complete los espacios en blanco con “más” o “mas”.

- Es _____ que yo.
- Sabe mucho, _____ no lo demuestra.
- Así lo quiero ni _____ ni menos.
- Tiene _____ salud que antes.
- Hizo un esfuerzo, _____ fue inútil.

4. Complete los espacios en blanco con “él” o “el”.

- _____ fue
- _____ fuego
- _____ alivio.
- _____ es así.
- _____ hambre.
- _____ conoce.
- _____ sabio.
- _____ trabajaba.
- _____ jugo



5. Complete los espacios en blanco con “mi” o “mí”.

- A _____ trabajo.
- A _____ me dijo.
- En _____ casa.
- Sin _____ libro.
- Contra _____ viene.



6. Complete los espacios en blanco con “tu” o “tú”.

- _____ alma.
- _____ armas.
- _____ ya fuiste.
- _____ tardas.
- _____ cantas.



- _____ tardanza.
- _____ traje.

7. Complete los espacios en blanco con “si” o “sí”.

- _____ volveré.
- _____ tuviera que pagar.
- Lo quiere todo para _____.
- No da nada de _____.
- Dijo que _____ lo haría.
- Creo que _____ vendrá.
- _____ eso ocurriera.
- _____ tú quisieras.
- _____ habrá examen.

8. Escuche con atención el texto que su profesora va a leer.

9. Lea el siguiente texto.

LA PERSONA QUE MÁS QUIERO

Esta persona es alta, delgada, de piel blanca y de cabello castaño. Tiene una sonrisa maravillosa, por eso cuando sonrío, yo siento que ilumina el mundo y que ilumina mi vida. Es una persona muy especial para mí y ha estado conmigo desde que nací. Es buena, gentil, amable, cariñosa, y siempre hace cualquier cosa para hacerme feliz. Es una persona con mucha energía y su vida es muy activa. Le encanta trabajar, pero también le encanta pasar el tiempo conmigo. A su lado me siento seguro, porque yo sé que esta persona cuida de mí y va a resolver cualquier problema y obstáculo que se me presente. Los dos hacemos muchas cosas juntos, a los dos nos gustan las mismas cosas, por ejemplo, nos encantan los animales. No tengo más palabras para describir a esta persona, cualquier adjetivo es pequeño para expresar lo que ella significa para mí, por eso disfruto estar a su lado en todo momento y por eso también siempre estoy muy, pero muy feliz.

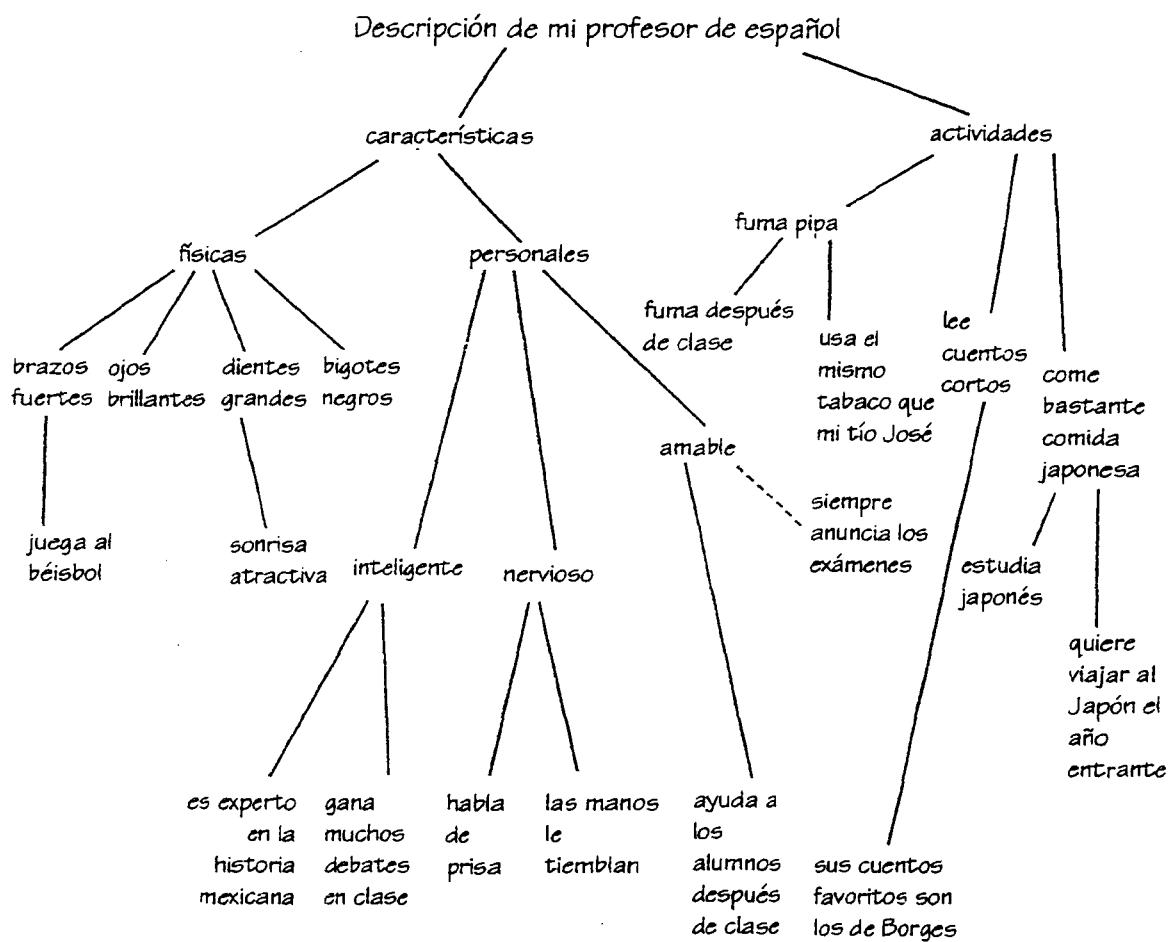
¿Saben ustedes quién es esa persona?

10. Comprensión de la lectura del texto.

- a. Mencione cinco características físicas del personaje.
- b. Mencione cinco características que reflejen la personalidad.
- c. Mencione las actividades que hace esta persona.
- d. ¿Quién es la persona de quien se habla en este texto? ¿Por qué piensa usted eso?
- e. Mire las fotografías y escoja cuál es la que se le corresponde a este texto.

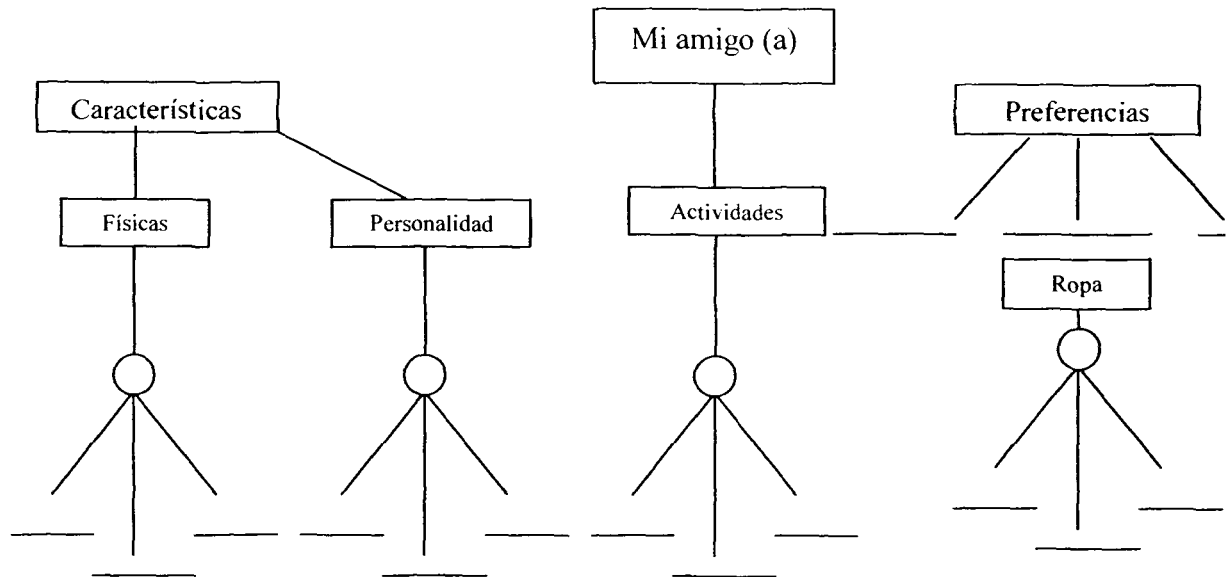


10. Usted puede hacer una lluvia de ideas con un árbol como se muestra en el siguiente ejemplo



(Adaptado de: Gerrad, L. y Sapaine, Sheri. 1993. USA: McGraw-Hill, Inc.)

12. Llene los espacios en blanco del árbol de ideas



13. Organice la información del árbol de ideas elaborado en el punto anterior y redacte la descripción de manera que el texto tenga cohesión y coherencia.

14. Revise su descripción utilizando la siguiente lista de cotejo

1. ¿Hay secuencia de oraciones en la formación del párrafo?
2. ¿Las ideas están claramente expuestas?
3. ¿Se usó toda la información de la lluvia de ideas?
4. ¿Hay suficientes detalles para obtener una descripción detallada?
5. ¿Hay casos de repetición de palabras?
6. ¿Las oraciones son muy breves o fragmentadas?
7. ¿Los verbos copulativos como ser, estar, tener, haber, están bien empleados?
8. ¿Hay errores ortográficos?
9. ¿Los signos de puntuación están empleados correctamente?
10. ¿Hay errores de género y concordancia en los sustantivos, adjetivos y artículos?

LECCIÓN #4: LA DESCRIPCIÓN DE SENTIMIENTOS

1. Ejercicio de escritura automática.

- a. Escuche las siguientes piezas musicales.
- b. Escriba lo que se le venga a la mente.
- c. Comparta con sus compañeros las ideas escritas.

2. Lea las siguientes definiciones de metáforas y símiles.

Metáfora: consiste en expresar una idea con el nombre de otra análoga o semejante a la primera.

Por ejemplo:

No debe permitirse la fuga de cerebros.
No quiero ver al ogro de tu marido.
Sus dientes de blanco marfil brillan en la oscuridad.

Símil: consiste en comparar una cosa con otra, mediante un término de enlace, para dar más valor a una de ellas.

Por ejemplo:

Su cabeza parecía una bola de billar.
El viento entraba a la casa como un fantasma.
Tiene los ojos verdes como esmeraldas.

3. Lea cada una de las siguientes ideas y clasifíquelas en metáforas o símiles

- a. Mi maestra ojo de águila ve desde el segundo piso mis faltas de ortografía.
- b. Cascada pura, cortina de agua desearía ¡Cuánto desearía estar ahí!
- c. Ella camina como una reina.
- d. Sus lágrimas parecían pedacitos de diamantes.
- e. Su bella sonrisa era el sol que alumbraba mis días.
- f. Me encantaba verla, era como sentir la primavera en mi piel.

4. Con las ideas del ejercicio No. 1, construya algunas metáforas y símiles.

5. El acróstico

Un acróstico es una composición poética cuyas letras iniciales, medias o finales forman vocablos o frases.

Ejemplo de un acróstico:

Con mi corazón y mis
Ojos veo lo que
Son los ticos
Tiernos, dulces, amorosos
Amantes de la naturaleza.
Razón por la que siempre mis
Ideales están en ese hermoso país,
Casi no puedo esperar volver
A verlo nuevamente.

Actividad en parejas:

- Elijan una palabra o una frase para crear un acróstico.
- Escriba el acróstico.
- Presente el acróstico al resto de los compañeros.
- Elijan el acróstico que, en su opinión, merece ganar el premio.

LECCIÓN #5: LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN



I. Escuche atentamente la siguiente grabación

Confesiones de una ladrona de tiendas.

Vamos a llamarla Sonia. Tiene 17 años, pero aparenta un par de años menos. Nos cuenta que adora a Madonna, que no se pierde una película de Sylvester Stallone... y es muy buena para los “negocios”. Esto último lo dice con una sonrisa pícaro y un gesto significativo de la mano. Su negocio “entre comillas” es robar en las tiendas. Sonia comenzó muy joven y su hábito ha ido en escalada. Hoy roba de todo: joyas de fantasía fina, blusas, faldas, jeans.... ¡de todo! Sonríe. Y nos muestra su botín más reciente: un reloj de Mickey Mouse, un cinturón de cuero y una cartera de un diseñador famoso.

(Adaptado de. Dominicis, María y Reynolds, John. 1989. *Repase y escriba*. NY:John Wiley & Sons, Inc.)

II. Lea el siguiente párrafo en voz alta y sin hacer pausas.

Las grandes tiendas por departamentos reportan pérdidas de cientos de millones de dólares anualmente por robos pequeños como los tuyos sabes quien paga por eso gente como tus padres o tus vecinos las tiendas se ven obligadas a invertir en cámaras ocultas guardias de seguridad, etc, y para compensar el gasto suben el precio de las mercancías.

(Adaptado de. Dominicis, María y Reynolds, John. 1989. *Repase y escriba*. NY:John Wiley & Sons, Inc.)

III. Vuelva a leer el párrafo haciendo las pausas necesarias.

Las grandes tiendas por departamentos reportan pérdidas de cientos de millones de dólares anualmente por robos” pequeños” como los tuyos. ¿Sabes quién paga por eso? Gente como tus padres o tus vecinos. Las tiendas se ven obligadas a invertir en cámaras ocultas, guardias de seguridad, etc. y para compensar el gasto suben el precio de las mercancías.

LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Según la Real Academia de la Lengua Española, en los textos escritos, se pretende reproducir la entonación de la lengua oral mediante la puntuación. De ésta depende en gran parte la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos. Entre los signos de puntuación se encuentran: la coma, el punto y coma, el punto, los dos puntos, los puntos suspensivos, los signos de interrogación, los signos de exclamación, el paréntesis, las comillas, el guión, la raya y el asterisco.

La coma (,)

- Para separar palabras de la misma clase: sustantivos, adjetivos o verbos.

Ejemplos:

Juan fue al supermercado y compró azúcar, arroz, sal, frijoles y otras cosas.

Eloísa era amable, inteligente, simpática y muy bonita.

Pedro jugó fútbol, corrió, jugó tenis y nadó el fin de semana.



- Para separar frases u oraciones cortas.

-

Ejemplo:

Rebeca cocinaba en su casa, lavaba la ropa de sus vecinos y estudiaba de noche.

- Para separar oraciones explicativas.

Ejemplo:

El libro, que fue publicado el mes pasado, ya está en la librería.

- Para separar el vocativo, es decir, aquellas expresiones dirigidas directamente al interlocutor.

Ejemplos:

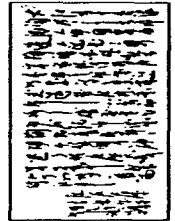
Juan, espéreme, por favor.

Usted dice, Rosa, si se va o se queda.

- Para separar oraciones tales como: sin embargo, no obstante, casi siempre.

Ejemplo

Todos estaban muy cansados, sin embargo, fueron al cine.



- Cuando se elide el verbo.

Ejemplo:

Decirlo es fácil, hacerlo es difícil.

- En las cartas, para separar el lugar de la fecha.

Ejemplo:

San José, 20 de julio del 2002.

El punto (.)

Se llama “punto y seguido” si se sigue escribiendo en el mismo párrafo; “punto y aparte” cuando se separa un párrafo del otro, y final cuando terminamos el escrito.

El punto y coma (;)

Generalmente se usa para separar períodos compuestos de oraciones cortas.

Ejemplos:

Cantamos, bailamos, caminamos; después el cansancio nos obligó a descansar.

Dos puntos:

Este signo sirve para llamar la atención sobre lo que sigue. Se usan dos puntos:

- Después de palabras como “ejemplo” y “son”, si después vamos a citar determinados elementos.

Ejemplo:

Mis aficiones favoritas son: la lectura, el baile y el cine.

- Antes de citas textuales.

Ejemplo:

Sócrates dijo: “Sólo sé que no sé nada”.



- Para separar una proposición general de las explicaciones complementarias.

Ejemplo:

Ella es toda una dama: atenta, cortés y muy servicial.

Puntos suspensivos: Son tres puntos (...) que indican suspensión de una idea. Se utilizan puntos suspensivos en los siguientes casos:

- Cuando se copia un texto y se deja trunco un lugar donde no existe punto.
- Si lo que sigue es muy conocido: “En boca cerrada...”
- Cuando deseamos una pausa para insinuar duda: Si todo fuera tan fácil....
- Cuando lo que sigue es una sorpresa: La bruja cogió la escoba y... salió volando.



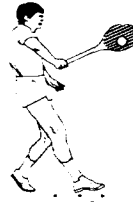
Signos de interrogación: Son dos signos (¿?) que se colocan uno antes y el otro al final de las oraciones interrogativas. **Ejemplos:** ¿Qué pasa? ¿Va para su casa?

Signos de admiración: Son dos signos (!) que sirven para indicar sorpresa, admiración o exclamación.

Ejemplos: ¡Qué pena! ¡Cómo llueve!

Paréntesis (): Cuando una palabra o expresión aclaratoria se intercala en lo que se está escribiendo se pone entre paréntesis.

Ejemplos:



A Rosario (Chayo) no le gustaba jugar tenis.

Cuando comenzaron las cogidas de café (aquel año se iniciaron antes que de costumbre), todavía las clases no habían terminado.

Comillas (“ ”): Se usa en los siguientes casos:

- En citas textuales.

Ejemplo:

Epicteto dijo: “Nuestro bien y nuestro mal solo existe en la voluntad”.

- Para enmarcar títulos de obras literarias.

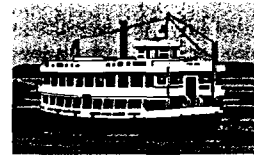
Ejemplo:

Ayer leí “El amor en los tiempos del cólera”.

- Para enmarcar palabras extranjeras.

Ejemplo:

Al regreso nos vamos en el “ferry”.



- Cuando damos a una palabra un sentido que no tiene.

Ejemplo:

La “dulzura” de su carácter nos molestó todo el día.

El guión (-): Se usa:

- Para dividir palabras al final del renglón
- Para separar dos fechas cuando se escriben juntas: (1827-1910)
- Para separar partes de las palabras compuestas cuyos elementos no se han soldado totalmente: (teórico-práctico).

La raya (_): Se llama también “guión largo” y sirve:

- Para señalar las intervenciones directas y los personajes en el diálogo.

Ejemplo:

_ ¿Tiene examen?

_ No; pero me gusta repasar todos los días.

- También se utiliza para introducir oraciones incidentales en el texto, especialmente si cambian de sujeto.

Ejemplo:

Volveré pronto --dijo al despedirse--, y salió rápidamente.

El asterisco ():* Se utiliza para las “llamadas”: colocado junto a una palabra de un texto, indica que hay un comentario o explicación que está al pie de la página.

PRÁCTICA

I. Ponga las comas.

1. Concha tras los cristales del mirador nos despedía agitando su mano blanca.
2. Una noche poco después de su muerte oí contar en voz baja que don Miguel había matado a un criado suyo.
3. Yo esperé perdido en la oscuridad mientras el fraile encendía un enroscado de cerilla.
4. Nos conocimos nos miramos y nos enamoramos.
5. “Pero en medio de los aplausos en los salones de los palacios en las alcobas cortesanías en el mar inmenso en el cielo poblado de constelaciones desconocidas los ojos pardos de la misteriosa niña brillaban delante de mí con la dureza de las estrellas.
6. Todos los días Eva lavaba la ropa limpiaba la casa cocinaba iba al mercado y atendía a su madre enferma.

7. Luisa compró mangos tomillo tomates lechuga bananos dos piñas y tres aguacates para la fiesta de su hijo.
8. Todos decían que doña Ana era una mujer amable cariñosa abnegada y honesta con sus hijos.

II. En el fragmento siguiente hay siete ideas. Márquelas mediante el punto y coma.



Son pobres los que se ha robado el trabajo de los otros pobres los condenados por su egoísmo a comer en demasía pobres los que no beben nunca agua los que no tienen necesidad de trabajar los que matan el tiempo para que el tiempo no los atormente los que satisfacen todos sus gustos los que convierten en alcancía los que saben que con el dinero todo se consigue.

III. En el fragmento siguiente hay siete ideas. Márquelas mediante el punto y coma.

Y se arrancó de mis brazos de mudada huyó no volví a verla en todo aquel día sentado en el poyo de la ventana permanecí mucho tiempo la luna se levantaba sobre los montes en un cielo anubarrado y fantástico el huerto estaba oscuro las casas en santa paz sentí que a mis párpados acudía el llanto eran la emoción del amor.

IV. Escriba los dos puntos.

1. En "La canción del pirata", de José de Espronceda, aparecen estos versos "con diez cañones por nada"/ viento en popa a toda vela; / no corta el mar, sino vuela, / un velero bergantín..."
2. "Soberana y alta señora/ el ferido de punta y de ausencia y el llegado de las telas del corazón, "dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene."

SEGUNDA UNIDAD LA NARRACION

LECCIÓN #6: NARRACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PERSONAL

ESQUEMA PARA ORGANIZAR UN TEXTO NARRATIVO

1. Lea la siguiente información.

1. **El trasfondo de la situación:** es la presentación de la situación que existe al comenzar el cuento y se da la información necesaria para comprender y apreciar lo que va a pasar luego.
2. **La trama o el argumento:** se cuenta una serie de argumentos que conducen a la complicación. Al mismo tiempo se intenta crear una tensión que va creciendo conforme va desarrollándose la historia. Es bueno crear un nivel de suspenso de tal manera que el lector quiera seguir leyendo la historia.
3. **La complicación o clímax:** se presenta el suceso culminante, algo que complica la situación, algo que es extraordinario o sorprendente y crea la tensión suficiente.
4. **El desenlace o resolución:** se llega al final con las decisiones o sucesos que resuelven el dilema y bajan la tensión y la acción se para.

Las narraciones personales usualmente presentan un esquema con estos cuatro elementos en el orden indicado. Es decir, tienen una organización cronológica y su sección central se dedica a la trama. En este esquema se encierra la **introducción, el desarrollo y el desenlace**. Además, es necesario recordar que toda narración debe tener un **título** que debe ser corto, pero atractivo e interesante.

Para cumplir con los requisitos de una narración de este tipo es buena idea planearla haciendo una generación de ideas preliminar y tomando apuntes sobre el incidente, desde su trasfondo hasta su desenlace. Resulta un esquema como el siguiente:

Título: Mota, mi perrita chineada.

Trasfondo:

- ↓ Es un regalo de una amiga
- ↓ Tiene que tener perritos
- ↓ Hay que darle uno de los perritos a mi amiga



Trama:

- ↓ Le buscamos un 'novio'.
- ↓ No acepta el 'novio'.
- ↓ Le buscamos otro 'novio'.
- ↓ La dueña del 'novio' quiere uno de los perritos.
- ↓ Le hicieron inseminación artificial.
- ↓ Quedó preñada.

Complicación:

- ↓ Le hicieron un ultrasonido y una radiografía.
- ↓ La radiografía reveló solamente un perrito.
- ↓ Clímax: empezó la labor de parto y nacieron los perritos.

Desenlace:

- ↓ Tuvo dos perritos: uno para la ex dueña y otro para la dueña del 'papá' de los perritos.
- ↓ Al final, mi amiga no quiso el perrito
- ↓ Me lo regaló.
- ↓ Ahora tengo a la mamá y al hijo.

La generación de ideas se puede desarrollar de una manera alternativa con un bosquejo basado en una serie de preguntas. Por ejemplo:

Trasfondo:

¿Por qué recuerdo este suceso?

¿Cuándo fue?, ¿cómo era?, ¿qué pasaba en ese momento?, ¿con quién estaba?, ¿qué hacía?

Trama:

Luego, ¿qué pasó primero?, ¿y luego?, etc.

Complicación: ¿Cuándo ocurrió?, ¿por qué ocurrió?, ¿cómo?

Desenlace:

¿Qué pasó?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿de que manera?

¿Por qué era algo tan preocupante, sorprendente, extraño, etc?

¿Cómo se resolvió esta situación?,

¿Qué pasó como resultado?

¿Qué impacto tuvo (en mí, en los demás)?



2. Piense en un acontecimiento o en una experiencia personal y elabore una lluvia de ideas.

3. Escriba la narración utilizando la información de la lluvia de ideas.

4. Revise el texto con la siguiente lista de cotejo

1. ¿Se crea un efecto de suspenso?
2. ¿Hay suficiente información para comprender lo que pasa?
3. ¿Hay una mezcla interesante de acciones, interacciones, reacciones?
4. ¿Se controla bien el hilo narrativo?
5. ¿Se sigue un orden cronológico?
6. ¿Está clara la secuencia de trasfondo, trama, complicación y desenlace?
7. ¿Se capta el interés del lector y se mantiene hasta el final?
8. ¿Hay variedad y precisión en el vocabulario usado?
9. ¿Hay situaciones o sucesos ambiguos?
10. ¿Hay oraciones breves o fragmentadas?
11. ¿Se distingue bien la referencia de cada personaje?
12. ¿Está clara la relación: quién hizo qué y a quién?
13. ¿Hay confusión de objetos directos, indirectos y reflexivos?
14. ¿Se distinguen claramente los tiempos del pasado: imperfecto y pretérito?
15. ¿Hay errores de ortografía, de puntuación o de concordancia

LECCIÓN #7: UN CUENTO TRADICIONAL.

1. Escuche atentamente la siguiente grabación.
2. Lea el siguiente texto.



Érase una vez tres cabritillos. Eran hermanos y les llamaban los tres cabritillos traviesos. Un día decidieron subir a la montaña a comer hierba fresca y verde. Para subir a la montaña tenían que cruzar un pequeño puente de piedra sobre un revoltoso riachuelo. Debajo de ese puente vivía un ogro grande y feo, con ojos tan grandes como cazuelas y nariz tan larga como un bastón.

El primero de los hermanos que cruzó el puente fue el más joven de los cabritillos.

...trip, trap, trip, trap. Resonaban sus pezuñas.

_ ¿Quién está cruzando por encima de mi puente?

_ Soy yo, el más pequeño de los cabritillos traviesos. Voy a la montaña a comer hierba fresca y verde.

_ Pues yo soy el ogro glotón y voy a comerte para cenar.

_ Oh, no ¡no me comas! Soy demasiado joven. Espera hasta que venga mi hermano, es mayor que yo.

_ Bien, puedes irte.

Al poco tiempo, el segundo cabritillo travieso llegó al puente. ...trip, trap, trip, trap.

_ ¿Quién está cruzando por encima de mi puente?

_ Soy yo, el segundo cabritillo travieso. Dijo con su voz templada. Voy a la montaña a comer hierba fresca y verde.

_ Pues yo soy el ogro glotón y vas a ser festín para mi cena.

_ Oh, no ¡no me comas! Soy demasiado joven. Espera hasta que venga mi hermano, es más grande que yo.

_ Bien, puedes irte.

Unos momentos más tarde, el mayor de los cabritillos traviosos llegó al puente.

...trip, trap, trip, trap. Resonaban sus pezuñas. Y era tan pesado que el pequeño puente de piedra retumbó y se rajó a su paso.

_ ¿Quién está cruzando por encima de mi puente?

_ Soy yo, el gran cabritillo. Dijo con su potente voz. Voy a la montaña a comer hierba fresca y verde.

_ Bien, soy el ogro glotón y te voy a comer para cenar. Pero, el más grande de los cabritillos traviosos rugió:

_ ¡Atrévete! Tengo dos cuernos como lanzas y con ellos te sacaré los ojos y haré pedazos tu carne y tus huesos. Y se abalanzó contra el ogro que cayó rodando a la impetuosa corriente.

Después subió a la montaña a unirse a los otros cabritillos traviosos y los tres hermanos comieron tanto y engordaron tanto que a duras penas pudieron volver caminando a su casa.

Fin

3. Conteste las siguientes preguntas de acuerdo con la información del texto.

1. ¿Cómo se llaman los personajes del cuento?
2. ¿Dónde decidieron ir a comer y por donde tenían que pasar para llegar a ese lugar?
3. ¿Cuál era el obstáculo?
4. Describa el ogro.
5. ¿Quién y cómo venció al ogro?
6. ¿Cómo terminó el cuento?

ESTRUCTURAS NARRATIVAS

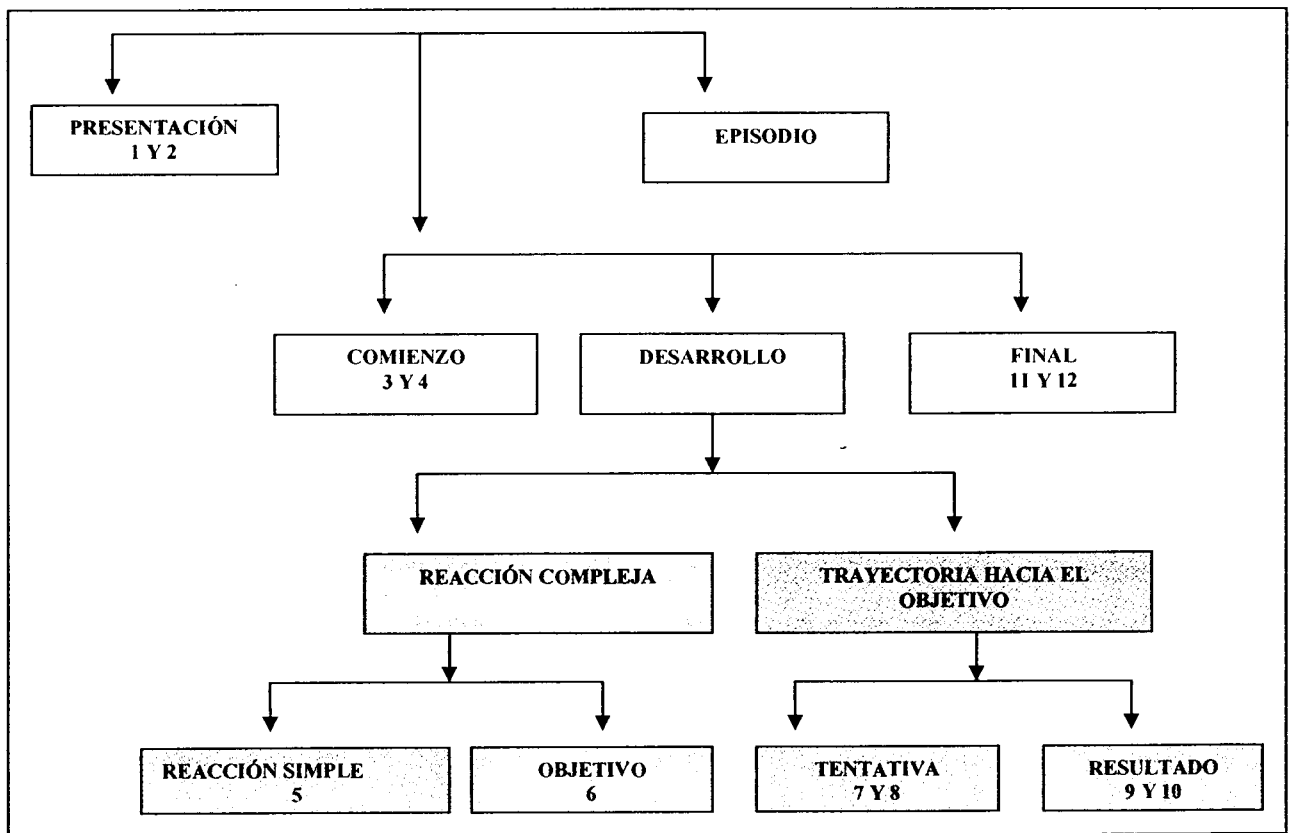
Una estructura narrativa constituye una representación esquemática de los componentes que integran un cuento. El ejemplo que se presenta a continuación muestra una de estas estructuras narrativas. (Tomado de: Condemarín, Mabel y Chadwick, M 1999. Taller de Escritura. Chile: Editorial Universitaria, SA.)



4. Lea las siguientes frases y relaciónelas con el esquema.

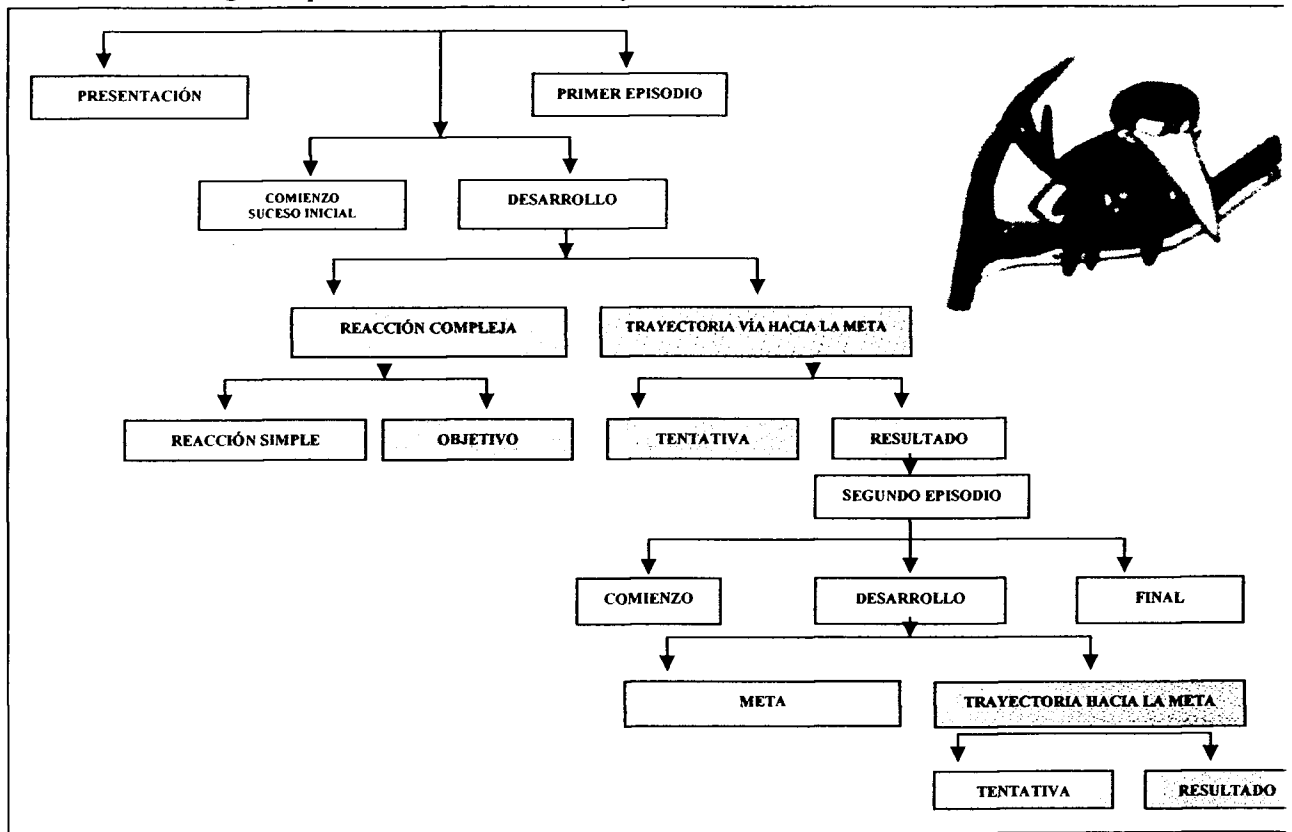
1. Había una vez una gatita llamada Lulú.
2. Ella tenía una zapatería linda y ordenada.
3. Una tarde, cuando estaba apunto de cerrar,
4. llegó a comprarle zapatos un ciempiés interminable.
5. La gatita se inquietó porque pensó que no tenía tantos zapatos de un mismo color,
6. pero decidió dejar contento a su cobrador.
7. Amablemente, le probó un par de zapatos para conocer sus medidas.
8. Luego comenzó a sacar y bajar zapatos de todos colores.
9. Por fortuna, al ciempiés le gustaron todos los zapatos.
10. Se los puso y partió feliz, taconeando fuerte.
11. Lulú, cansada, pero feliz con tan buena venta.
12. Cerró su zapatería y se puso a descansar.

ESQUEMA: LA GATITA Y EL CIEMPIÉS.



5. Identifique la estructura narrativa de la fábula 'El cuervo astuto' y observe que consta de dos episodios.

- ✚ Había una vez un cuervo
- ✚ que volaba sobre los campos y los bosques.
- ✚ Un día que estaba muy sediento,
- ✚ vio una jarra llena de agua sobre unas piedras.
- ✚ Voló hacia ella,
- ✚ con el fin de calmar su sed.
- ✚ Metió su cabeza dentro de la jarra
- ✚ y no pudo alcanzar el agua.
- ✚ Como era muy astuto, no renunció a su idea.
- ✚ Luego tomó unas piedras con su pico y las tiró dentro de la jarra.
- ✚ El agua subió y él pudo beberla.
- ✚ El agua le pareció un delicioso manjar.



(Tomado de: Condemarín, Mabel y Chadwick, M 1999. Taller de Escritura. Chile: Editorial Universitaria, SA.)

6. Escribiendo un cuento corto

- a. Realice una lluvia de ideas que le ayude a encontrar temas para redactar su cuento.
- b. Una vez que haya encontrado el tema, comience a escribir su redacción.
- c. Póngale un título apropiado a la historia contada.
- d. Revise su redacción. Utilice la siguiente lista de cotejo.

1. Contenido

- ¿Se crea un efecto de suspenso?
- ¿Hay suficiente información para comprender lo que pasa?
- ¿Se controla bien el hilo narrativo?
- ¿Se sigue un orden cronológico?
- ¿Está clara la secuencia de trasfondo, trama, complicación y desenlace?

2. Expresión de ideas:

- ¿Se capta el interés del lector y se mantiene hasta el final?
- ¿Hay variedad y precisión en el vocabulario usado?
- ¿Hay situaciones o sucesos ambiguos?
- ¿Hay oraciones breves o fragmentadas?
- ¿Se distingue bien la referencia de cada personaje?
- ¿Está clara la relación: quién hizo qué y a quién?

4. Gramática:

- ¿Se mantiene la perspectiva del pasado?
- ¿Hay confusión de objetos directos, indirectos y reflexivos?
- ¿Se distinguen claramente los tiempos del pasado: imperfecto y pretérito?
- ¿Hay errores de ortografía, de puntuación o de concordancia?

TERCERA UNIDAD

LA EXPOSICION



LECCION # 8: LA CARTA

La comunicación externa

Se entiende por comunicación externa todos aquellos mensajes que por distintas razones se necesita enviar fuera de la oficina, con la intención de lograr un objetivo, propósito o presentar alguna situación relacionada con el quehacer laboral o profesional. Cualquier comunicación externa o interna no es otra cosa que un proceso de redacción. Por lo tanto, se redactan cartas, informes, ensayos, monografías y muchas formas en las cuales se discurre en forma escrita.

En forma escrita el hablante o el escritor posee diversas formas de elocución para hacer llegar el mensaje al lector o a quien escucha; por esta razón existen distintos modos de elocución entre los cuales existe el descriptivo, el narrativo y el que aquí se intenta analizar, que es el modo de elocución expositivo. Una de estas formas de elocución expositiva son las cartas.

La carta

La carta es un medio de comunicación utilizado como género literario desde la antigüedad, pues ya en la Biblia se habla de epístola. Es el medio que permite tener conocimiento de los amigos o de algún interés que se tenga en personas alejadas físicamente. Además es la presentación formal que se posee para dar a conocer las expectativas y propósitos.

Clases de cartas

Existen diversos tipos de cartas: familiar, privada, social, oficial y comercial o mercantil. Esta taxonomía de cartas se debe a las situaciones requeridas o a la naturaleza de la comunicación que pretenda.

La carta privada, como su nombre lo indica es de esa misma naturaleza. No existe ningún formato, porque obedece a un interés muy íntimo y personal, según relación entre emisor y receptor.

La carta social responde a una relación de amistad personal. Es la que más se parece a la conversación o diálogo por la condición natural de cómo lo hace el emisor y lo que

espera el receptor. El lenguaje es afectivo y sincero, dependiendo del grado de amistad o de empatía existente. Nunca se redacta con frases ampulosas, por lo que se eliminan las construcciones rebuscadas.

La carta oficial se debe al propósito y a la fuente de quien la emite. Como su nombre lo indica, es toda aquella que proviene de algún organismo, poder, institución y otro que posea tal carácter.

La carta comercial es más importante de todos los mensajes o escritos que las empresas u organizaciones producen a diario para la buena marcha de su mercadeo, imagen o alcance de sus metas y objetivos, así como el de las relaciones administrativas y profesionales.

En las cartas, cualquiera que estas sean, deben distinguirse dos aspectos importantes: la forma y el fondo. Con base en ello, existen algunos pasos que debe seguir el redactor de cartas:

- a) Reflexionar sobre lo que se desea escribir.
- b) Clarificar y ordenar lógicamente las ideas y conceptos.
- c) Escoger, para expresar esas ideas, las palabras y oraciones adecuadas y correctas desde el punto de vista idiomático.

Partes de la carta

Cuando se plantean las partes de la carta, lo primero que se piensa es la forma o disposición de los elementos que la conforman. En primer lugar debe afirmarse que debe causar una grata impresión a la persona que al recibe. Su presentación o disposición total debe ser impecable tanto de fondo como de forma; de ahí que pueden señalarse no sólo las partes de ésta, sino aquellos aspectos que le darían una mayor esteticidad.

- a) Distribución simétrica de la carta, según el estilo (extremo, semibloque u otro que se prefiera, aunque estos dos, enunciados anteriormente, son los más usados en la actualidad) que se seleccione para escribirla.
- b) Seleccionar un papel adecuado para tal efecto.
- c) Utilizar los párrafos respectivos.

Una estructura de la carta puede ser la siguiente:

- ✓ Encabezamiento: Membrete, lugar y fecha, destinatario, dirección y saludo.
- ✓ Texto o cuerpo: introducción, desarrollo y desenlace.

- ✓ Despedida, firma, nombre de la persona que escribe, cargo o título que posee, iniciales de identificación, posdata anexos.

Lugar y fecha

En el mismo renglón se escribirá el lugar en donde se expide la carta. Si ésta se dirige al extranjero, debe escribirse el país, provincia o ciudad.

Anotaciones importantes para escribir el lugar y la fecha:

1. El lugar debe separarse con una coma (,) de la fecha.
2. No debe escribirse: 1 de junio, 1995. Debe escribirse 1° de junio, 2005.
3. Los meses del año debe escribirse con minúscula: 2 de junio, 2005.
4. En la fecha del 2 al 9 no debe escribirse 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09; se escribirá 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Ejemplos:

San José, 3 de junio, 1995.

Alajuela, 4 de agosto, 2002.

Costa Rica, 12 de setiembre, 2005.

Turrúcares, 22 de agosto, 1999.

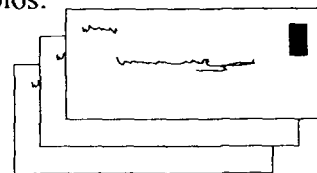
Observe que después de la fecha se debe escribir un punto final.

Destinatario y dirección

Representa la persona o institución a quien se dirige la carta. Comprende el tratamiento que hay que darle al destinatario. En ningún caso, este tratamiento debe ser abreviado. También debe escribirse el cargo que desempeña dentro de la institución o empresa y el lugar en el cual está la empresa. Anotaciones importantes para escribir el destinatario: Nunca debe escribirse doble tratamiento. Ejemplos:

Licenciado
Juan Fernández Chaves

Señor
Juan Pedro Calvo Pérez.



Ingeniero
Juan Carlos Barahona Mora.

Observaciones:

- ✓ La institución, empresa, organismo u otro donde trabaja el destinatario, no debe abreviarse.
- ✓ Al final del destinatario y la dirección, debe escribirse un punto final.
- ✓ El orden de la dirección debe ser en forma deductiva.
- ✓ Cuando el nombre de la institución u otro, y el cargo son largos, estos deben escribirse en dos renglones.

Ejemplo:

San José, 3 de junio, 1995.

Licenciado
Juan Fernández Cháves
Director del Departamento de Recursos Humanos.
Universidad Estatal a distancia
San José.

El saludo

Es una expresión de cortesía que sirve para establecer la comunicación con el receptor.

Por lo general, el saludo es concreto. Después del saludo debe escribirse dos puntos (:).

Ejemplos:

Estimada señora:

Estimado licenciado:



La despedida

Es la última parte de lo que se ha denominado estructura de la carta. Las despedidas deben simplificarse de tal manera que se sinteticen en una palabra o dos, por lo tanto, deben



utilizarse palabras como: atentamente, cordialmente, afectuosamente, cariñosamente, sinceramente.

Después de la despedida debe escribirse una coma.

Firma, nombre del remitente y cargo

Toda carta llevará la firma del remitente. En las cartas de este tipo comercial se acostumbra a escribir debajo de la firma, el nombre de quien envía la carta y el cargo que ocupa.

Los anexos

Es frecuente la necesidad de adjuntar a una carta algún documento adicional que comprueba o verifica algún aspecto, situación o condición de lo expresado en ella. En este caso debe indicarse al pie de la carta, en el margen izquierdo, debajo de las iniciales de identificación.

La posdata

Muchas veces, la persona que redacta la carta olvida incluir algún aspecto importante. El post scriptum o posdata, es un mensaje breve, escrito al pie de la carta, al margen izquierdo y después de la firma para evidenciar la omisión.

El lenguaje, expresiones o palabras que no deben utilizarse en la escritura de las cartas.

Por medio de las presente le comunico

De mi mayor consideración y respeto

Agradeciendo anticipadamente su ayuda

Esperando que nos honre con su pronta respuesta

Sirva la presente para solicitarle, informarle, comunicarle.

Su seguro y atento servidor

Agradeciendo de antemano

De usted, con toda consideración y estima,

Atentamente, se despide atentamente

1. Lea las siguientes cartas y haga una comparación entre ellas: el estilo, el formato, el saludo, la despedida, etc.

Carta No. 1

San Pedro, 3 de noviembre de 2005.

Señor
Eduardo Castellanos
Joyería Miraflores
Gerente

Estimado señor:

Por medio del periódico del pasado 2 de noviembre me enteré que usted necesita un contador para que trabaje por las tardes en su establecimiento, y deseo ofrecerle mis servicios.

Soy graduado de la Universidad Nacional y he trabajado como contador por tres años. En estos momentos estoy llevando un curso de inglés en las mañanas, por lo que el horario que usted requiere es muy apropiado para mí. Para mayor información puede localizarme en el teléfono 334 -56 78.

Adjunto mi Currículum vitae.

Quedo en espera de su respuesta.

Lic. Roberto González

Anexo: Currículum Vital

Carta No. 2

14 de diciembre del 2003

¡Hola Mari! ¿Cómo estás? Yo estoy súper bien.

Te escribo para contarte que la semana pasada fuimos a una fiesta y conocí a tu hermano. ¡Es guapísimo! Lástima que tiene novia y parece que está muy enamorado. Bueno, de todas formas me gustó mucho conocerlo, porque, además de que hablamos de muchas cosas, también hablamos de ti. Me contó que tienes un nuevo trabajo y que piensas volver a la universidad a sacar una maestría en Negocios. Eso me parece genial, ya que ahora es necesario tener algún título de posgrado para obtener buenos trabajos.

Estoy pensando ir a California a visitar a mi hermana y degustaría mucho pasar a saludarte. Por favor, dígame cuando es posible. Espero que me contestes pronto.

Un abrazo, Maricruz.

2. Escuche atentamente la siguiente grabación

Boston, 23 de Mayo de 1995.

Señora
Encarnación Aguilar
Financiera Bolívar
Bogotá, Colombia

Querida mamá:

Siento mucho no haber escrito antes, pero he tenido algunos problemas. Sé que extrañará que le escriba esta carta a la dirección de la oficina y no a la casa, pero no quiero que papá lea esta carta hasta que usted hable con él de lo que voy a contarle.

Como usted sabe, papá se oponía a que yo comparara un carro cuando vine a estudiar a los Estados Unidos, por considerarlo peligroso. Pues, tenía razón. He tenido un accidente; no se asuste, aunque el carro quedó en bastante mal estado, a mí no me pasó nada ¡gracias a Dios! Pero, el problema es el otro carro. El chofer se quebró un brazo y ahora está enojadísimo conmigo. Me puso una demanda, porque dice que es mi culpa, que la luz estaba en verde de su lado y que tengo que pagarle una indemnización, más el costo de su vehículo. Seguramente que usted estará pensando en el seguro de mi carro. ¿Cierto? Pues, el problema es que se me olvidó pagarlo. Esto me tiene desesperado, no sé qué hacer. Por favor, mami, explíquesele a papá, yo sé que se va a poner como una fiera.

Por lo demás, todo anda bien, especialmente mis estudios. Por favor, escríbame pronto o llámeme, porque necesito un consejo.

La quiere mucho, su hijo Javier.

P.D. No es verdad lo de la luz en verde, pero no puedo probarlo.

3. Preguntas de comprensión

- a. ¿A quién va dirigida esa carta?
- b. ¿Por qué el hijo le escribió la carta con la dirección de la oficina?
- c. ¿Cuál es el motivo de la carta?
- d. ¿Cuál es el propósito de la carta?

4. Escríbele una carta a otra persona: pídale dinero a su abuela para algo especial, pídale unos días de vacaciones al jefe o un aumento de sueldo, pídale el último informe de gastos y ganancias al contador de la oficina.

5. A continuación hay dos casos que están relacionados. Escoja uno de ellos y escriba una carta basándose en dichos casos.

A.

Lector: Mario, un estudiante que vive en una residencia estudiantil.

Propósito: Informarle de su comportamiento y convencerlo de que la expulsión de la residencia es justa. Al mismo tiempo mantener buenas relaciones con él.

Motivo: Usted es el presidente o presidenta de la residencia estudiantil. Al principio pensó que sería un puesto interesante, porque podría conocer a todo el mundo en la residencia, pero ahora le parece que no es muy divertido. Tiene que informarle a uno de los residentes, que se llama Mario, que él no puede seguir viviendo en la residencia. Desgraciadamente, Mario es el hijo del jefe de su padre. El padre de Mario es un abogado influyente y usted pensaba pedirle una carta de recomendación para entrar en la Facultad de Derecho el próximo año.

B.

Lector: El padre de Mario, un estudiante que vive en una residencia estudiantil.

Propósito: Informarle del comportamiento de su hijo y convencerlo de que la expulsión de la residencia es justa.

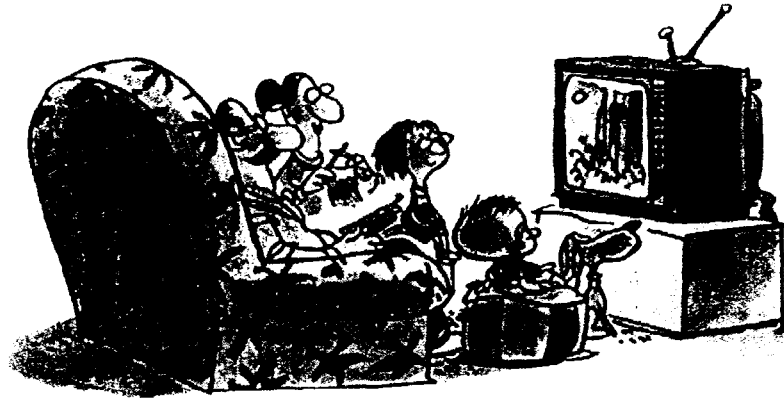
Motivos: Escoja uno de éstos o invente uno.

- a. Hace mucho ruido con la motocicleta a todas horas.
- b. Vende drogas y las guarda en la habitación.
- c. Insultó a un profesor durante una fiesta.
- d. Causó un gran escándalo en la ducha comunal en la mañana.
- e. Toma mucha cerveza y llega a altas horas de la noche.

6. Después de escribir la carta, revísela con la siguiente lista de cotejo:

1. ¿Está claro el destinatario, el propósito y el motivo?
2. ¿Están bien delimitados la introducción, el desarrollo y la conclusión?
3. ¿Están claros el saludo y la despedida?
4. ¿Usa bien los signos de puntuación?
5. ¿Hay concordancia de verbos, sustantivos, adjetivos y artículos.

LECCION #9: LOS ANUNCIOS COMERCIALES



I. Escuche atentamente la siguiente grabación.

II. Escriba en los espacios en blanco las palabras que faltan para completar los textos.

¡Señora! Si quiere quedar bien con..... en su cumpleaños no sabe qué regalarle,
..... nuestro departamento para donde usted puede encontrar ese
regalo que tanto busca: joyería, ropa o excelentes perfumes y todo a de
precio.

..... tener una figura esbelta, llena de..... y..... no lo
piense dos veces: visite nuestro centro de Salud y Belleza Omega en donde.....
le aseguran una balanceada y ejercicios adecuados a sus características.

Si se siente, le el cuerpo, tiene y
padece de Constante, compre Sibolín, el revitalizante para el
..... moderno.

Si necesita hacer sus..... y busca calidad y personal calificado,
..... a supermercados EA. Aquí encontrará las mejores carnes,..... y
..... frescas y todo lo que necesita para usted y su familia.

3. Actividad den parejas: con las fotografías que su profesor le dio, escriban un anuncio comercial.

1. Haga una lluvia de ideas.
2. Escriba el anuncio comercial.
3. Revise el anuncio comercial escrito.

Lista de cotejo

1. ¿Utilizó toda la información de la lluvia de ideas?
2. ¿Las ideas que desea trasmitir están claras?
3. ¿Las ideas representan fielmente las imágenes?
4. ¿Están bien utilizados los signos de puntuación?

LECCION #10: EL PARRAFO EXPOSITIVO, EL TEMA Y LA TESIS



En un cualquier escrito, la tesis es la idea central manifestada en una oración completa. Este es el punto del escrito; todas las demás cosas que se dicen apoyan esta única idea. La tesis le dice al lector qué se va decir del tema. Por eso, la tesis debe estar establecida como una oración completa. Es un pensamiento completo.

Ejemplos:

Tema: Mi ciudad favorita.

Tesis: Me gusta la vida nocturna de New York.



Tema: La técnica artística de Velásquez

Tesis: Las pinturas de Velásquez son buenos ejemplos del efecto de la luz sobre el color y la forma.



Tema: La vida en el campo.

Tesis: La vida en el campo es definitivamente más tranquila que la vida en una ciudad.

Es posible escribir una composición sin establecer una idea central en una oración; sin embargo, es mucho más fácil para el lector seguir la línea del pensamiento. Usualmente, la tesis se escribe en el primer párrafo, específicamente en la última oración, para que el lector sepa el propósito del texto y cómo interpretar la información siguiente. Por ejemplo:

Hoy en día no es muy común encontrar familias de seis u ocho personas, pero pueden tener sus ventajas. Siempre hay alguien con quien los niños pueden jugar, charlar y organizar actividades. Como hay más personas durante las comidas, las conversaciones son muy interesantes. En mi opinión, las familias numerosas comparten una vida rica y variada.



1. Escuche con atención el párrafo que va a leer su profesor.

2. Lea el párrafo e identifique el tema y la tesis.

Cristina Borbón cumplió recientemente los veintitrés años, y su forma de ser, sus gustos, sus inquietudes no difieren en absoluto de los que pueda tener cualquier chica de su edad. La sensible diferencia es que el rostro de la infanta es extremadamente popular y allá donde vaya es reconocida y seguida por buen número de miradas. Eso, esa popularidad, es algo que asume, pero que en muchos momentos trata de evitar, sobre todo en esas escasas salidas privadas, en las que Cristina lo único que pretende es la tranquilidad de una conversación con una buena amiga o disfrutar de la bondad del tiempo por las calles de Madrid. (Adaptado de: Gerrad, L. y Sapaine, Sheri. 1993. USA: McGraw-Hill, Inc.)

_ «La Infanta Cristina», Hola, abril, 1989.



3. Conteste las siguientes preguntas:

- ¿Quién es Cristina Borbón?
- ¿Por qué es tan popular?
- ¿Por qué ella quiere escapar de la popularidad?
- ¿Qué sabe Ud. de la monarquía española?
- ¿Qué cree Ud. de las monarquías europeas?

4. En las siguientes frases, indique cuáles son los temas y cuáles son tesis.

- Los buenos lectores son buenos escritores.
- Las ventajas de tomar sol.
- La fama de los artistas de telenovelas.
- Tomar demasiadas vitaminas puede ser perjudicial para el organismo.
- Todos los seres humanos deberían experimentar el amor.
- Las vitaminas y el nivel de energía.

- g. El problema de tomar mucho sol es que aumenta el riesgo de cáncer de piel.
- h. El amor es para todos.

5. Escriba un tema apropiado para cada una de las siguientes tesis.

- a. El costo de mantener un carro es excesivo.
.....
- b. La planificación familiar es fundamental para el futuro de nuestro planeta.
.....
- c. La inteligencia del ser humano, superior a la de los animales, no debería servir para justificar la tortura de éstos en los laboratorios.
.....
- d. No siempre las escuelas públicas son mejores que las escuelas privadas.
.....

6. A continuación hay una lista de temas generales. Escriba una posible tesis para dos de alguno de esos temas.

Temas: los automóviles, la comida, la contaminación, la educación, la educación sexual, el fútbol, los deportes, la moda, la muerte, la vejez, la pobreza, la televisión, la publicidad, el trabajo, las drogas.

7. A continuación se le dan unas ideas principales (o tesis) para desarrollar algunos párrafos. Escoja una de ellas y amplíela con varias ideas secundarias que apoyen la tesis.

- Las escuelas no son eficaces para los niños que tienen un pensamiento independiente.
- Lo peor que le puede pasar a un hombre, probablemente, es tener hijos indignos.
- La violencia en la televisión afecta el comportamiento del niño.
- Las dietas estrictas y sin control traen grandes consecuencias al ser humano.
- La vida de los artistas famosos es de gran interés para mucha gente.



El terrorismo mundial debe ser eliminado completamente.

El sida es una de las peores enfermedades de la humanidad hoy en día.

8. Ordene las siguientes oraciones de manera que formen párrafos coherentes.

A.

- a. En vez de gozar de lo que tiene, sufre de lo que tienen los demás.
- b. La persona envidiosa quiere hacer daño, y lo hace, siempre que puede, con impunidad.
- c. La envidia es la más desafortunada de todas las peculiaridades de la naturaleza humana.
- d. Además, ella misma se hace desgraciada a causa de la envidia.

B.

- a. No basta conocer la función de cada una de las personas de la empresa.
- b. Existen jefes de toda clase.
- c. Otros son reservados en extremo, y sólo se dirigen a sus auxiliares cuando el trabajo lo exige.
- d. Es necesario, además, conocer el carácter del jefe.
- e. Otros son nerviosos, irascibles, coléricos e impacientes, aunque sean buenas personas en el fondo.
- f. Algunos son suaves, pacientes, comprensivos y humanos.

9. Escoja un tema y redacte un párrafo expositivo.

10. Lea el párrafo escrito y revíselo con la siguiente lista de cotejo.

1. ¿El tema está suficientemente limitado?
2. ¿Hay suficiente información para caracterizar el objeto o la situación?
3. ¿La tesis está clara y resume la exposición?
4. ¿Qué puntos se deben suprimir, ordenar o añadir?
5. ¿Hay palabras repetidas?
6. ¿Hay oraciones completas o fragmentadas?
7. ¿Hay faltas de ortografía?
8. ¿Los signos de puntuación están bien empleados?
9. ¿Hay errores de género, concordancia y conjugación?

CUARTA UNIDAD

LA ARGUMENTACIÓN

LECCION #13: EL FORMATO DE UNA POSTURA



El texto argumentativo

La argumentación consiste en presentar un argumento, una serie de razones a favor de una proposición o postura, es decir, una posición. En su propósito y sus técnicas se parece al debate. El escritor no tendrá la oportunidad de responder posteriormente a la oposición, de modo que tiene que prever las preguntas y las objeciones de su lector.

Desde sus orígenes, la argumentación siempre ha tenido un solo fin: convencer al auditorio de la “verdad” como la perciba el hablante o escritor y cuando se trata de soluciones a un problema, persuadir para hacer o no hacer algo. Por eso siempre hay posturas alternativas, así que el acto de convencer o persuadir supone dos procedimientos paralelos: a. plantear o defender la postura del escritor (la tesis) y b. rechazar o refutar las posturas contrarias. De esta manera el rechazo de alternativas queda implícito. Sin embargo, es común refutar las posturas contrarias de manera más explícita para que la tesis resulte no solo plausible en sí misma, sino también preferible a las alternativas.

En la argumentación, la “voz” del autor es bastante impersonal; no tiene que declarar su identidad, porque el lector supone que las opiniones son las del escritor a menos que se atribuyan a otros casos. Algunas opciones son:

1. La primera persona singular, para ideas distintivas del autor: Creo que..., me parece que... Por lo general se evitan pronombres enfáticos salvo en los contrastes: Algunos dicen que... pero yo creo que...
2. La primera persona plural para afirmar el consenso entre el escritor y otras personas asociadas: En nuestra sociedad reaccionamos con asombro cuando..., A los jóvenes nos parece que...
3. Un sustantivo plural o genérico para atribuir una opinión general a un grupo: Los científicos dudan que..., a los conservadores les molesta que..., al ciudadano promedio le parece que...

4. Un cuantificador o partitivo para contrastar grupos indefinidos: Muchos afirman que..., a algunos les parece que...
5. Un pronombre impersonal para generalizar la referencia o quitarle especificidad: Se ve que..., se supone que..., uno se preocupa por...
6. Un verbo (o una frase verbal) impersonal que no requiere sujeto ni complemento personales: Es importante que..., parece absurdo que..., hay que notar que...

La organización

Un ensayo argumentativo tiene tres partes: la introducción, el desarrollo y la conclusión. La introducción expone el tema general y establece la importancia del problema particular. El escritor formula su tesis, pero no la desarrolla de manera completa todavía.

El cuerpo lo ocupa la mayor parte del argumento, cuya organización varía según la concepción del escritor. Hay algunos ensayos que se ajustan a una sola posición, la del escritor. Otros consideran otras posturas.

Ejemplos de formatos del texto argumentativo:

Formato de una sola postura: este argumento no hace caso a las alternativas.

- | | |
|-------------------------------|---|
| a. exposición del problema | un país monolingüe en un mundo multicultural |
| b. evaluación | esto es intolerable: efectos en la economía, etc. |
| c. tesis (posición del autor) | todos deberían estudiar un segundo idioma |
| d. justificación y apoyo | ventajas comerciales, personales, etc. |

Formato de dos posturas: aquí el argumento más fuerte tiene un doble planteo que reconoce la existencia de otras opiniones y también defiende la del escritor.

- | | |
|--|--|
| a. presentación de las posturas X, Y | X= requerir el estudio. Y= dejarlo opcional. |
| b. rechazo de Y y su argumento: | Y= algunos creen no poder aprender idiomas, todo el mundo debe hablar inglés.
Esto es falso puesto que... |
| c. afirmación o defensa de la tesis X | se necesita X, es la única solución... |
| d. justificación y apoyo de la tesis X | las ventajas que se tienen con X. |

1. Presentación del video “El sueño imposible”

2. Comprensión del video.

A. Se mostrará la primera parte del video sin imagen (solo sonido). **Identifique los diferentes sonidos que escucha y anótelos en orden de aparición.**

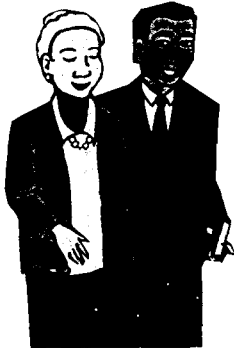
a. _____ c. _____ e. _____
b. _____ d. _____ f. _____

B. **Imagine el contexto del video e identifique:** el lugar donde se realizan las acciones, personajes, actividades que realizan los personajes.

C. **Comente brevemente:** ¿cuál es su opinión sobre el video?, ¿cuál es el tema central?, ¿cómo se presenta el papel del hombre y el papel de la mujer?, ¿ofrece el video alguna solución?, ¿se representa la situación actual de los roles que cumplen el hombre y la mujer en la sociedad actual?

3. Lea el siguiente texto.

El papel del hombre y la mujer



Es difícil generalizar sobre el papel del hombre y la mujer en los países de habla hispana porque hay muchas diferencias culturales y económicas entre estos países. Sin embargo, podemos afirmar que el papel de la mujer ha cambiado considerablemente en las últimas décadas. El mito de que la mujer debe ser educada exclusivamente para hacer las **tareas del hogar**, cuidar a los hijos y atender a su marido es parte del pasado. Hoy las mujeres prefieren tomar sus propias decisiones. Muchas quieren trabajar para no tener que depender de un hombre económicamente.

En general, las mujeres han demostrado que pueden tener los mismos trabajos que los hombres, aunque todavía existe **discriminación** en algunos sectores. Las profesionales

tradicionalmente femeninas tienen menor prestigio y se pagan peor. En la vida familiar, sin embargo, el papel de la mujer no ha cambiado. Muchas mujeres se quejan ahora de tener dos trabajos. Cuando llegan a casa después de ocho horas de trabajo, tienen que hacer las tareas del hogar. Hay muchos hombres que no quieren **compartir** esas tareas porque las consideran femeninas.

Los cambios que el papel de la mujer ha experimentado también afectan las relaciones amorosas. El romance hispano, tradicionalmente asociado al sentimiento y a la pasión, siempre se ha caracterizado por el papel activo del hombre: en el juego del galanteo, él es el galán; en el juego de la seducción, él es el **seductor**. Este **dominio** masculino en las relaciones amorosas choca con el papel activo de la mujer en la sociedad actual. *¿Qué pasará con el romance en el futuro?*

Algunas personas opinan que la **liberación femenina** convertirá a la mujer en un ser completamente pragmático y que las relaciones amorosas perderán romanticismo. Otras personas afirman que será necesaria una redefinición de romance. Opinan que los hombres tendrán que aceptar el papel activo de la mujer en la relación amorosa. Como dijo una mujer latina “No hay nada más romántico que el hombre quiera tu **independencia**, apoye tu crecimiento y que además ¡le guste lavar los platos! Si hubiera **igualdad** entre hombres y mujeres, el mundo sería diferente.

(Tomado y adaptado de: McVery Gill, W y Méndez Faith. 1992. *En Contacto. Gramática en acción*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers)

4. Conteste las siguientes preguntas de acuerdo con la información del texto anterior.

- a. ¿Ha cambiado el papel del hombre y la mujer en sociedades hispanas actuales?
- b. ¿Cuál es la opinión del autor respecto a la discriminación de las mujeres en algunos sectores laborales?
- c. Los cambios que las mujeres han experimentado afectan también las relaciones amorosas. ¿Cómo demuestra el autor esta aseveración?
- d. El autor presenta puntos de vista de otras personas sobre las consecuencias de la liberación femenina en la relación amorosa. ¿Cuáles de estos aspectos menciona el autor?

EL USO DE CONECTORES

Uno de los objetivos en la composición es aprender a enlazar mejor las frases para producir un discurso eficaz. A medida que el escritor va presentando sus ideas como discurso tiene que unirlas con coherencia, aclarando sus relaciones lógicas y retóricas para que se comprendan bien. Esta vinculación se realiza con los llamados *conectores*. Sin éstos, el discurso resultaría fragmentado, sin unidad y cohesión; no sería más que una lista de ideas sueltas.

5. Complete las siguientes oraciones con el conector que mejor corresponda según el contexto. A veces es posible usar más de un conector.

A pesar de que	con tal de que	puesto que
A fin de que	de manera que	siempre que
A menos que	en caso de que	sin que
Ahora que	para que	ya que
Sin embargo	aunque	no obstante

- a. Siempre llevo una cajita de aspirinas _____ me empiece a doler la cabeza.
- b. Ninguno de ustedes puede beber _____ todos son menores de edad.
- c. No es posible ver de noche _____ pongas las luces.
- d. Las compañías farmacéuticas venden sus productos con tapones (tops) especiales _____ los niños no las puedan abrir.
- e. _____ la crisis de energía no está en los titulares, todo el mundo está usando más sus automóviles.
- f. Puedo continuar mis estudios _____ mis padres me ayuden un poco.
- g. Un buen dentista puede extraer un diente _____ el paciente sienta el menor dolor.
- h. Mis padres van a mandarme dinero _____ pueda continuar mis estudios.
- i. Los visito _____ estoy en casa.

6. Termine las oraciones con ideas lógicas.

- a. Tengo un examen mañana, por lo tanto _____
- b. Llueve muchísimo en octubre. En consecuencia _____
- c. Por un lado, no tengo dinero para eso; por otro _____
- d. Me encantó la canción de Luis, sin embargo, _____
- e. Si todos estudian sacan buenas notas, de lo contrario _____
- f. No voy a ir con ustedes, a menos que _____
- g. Felizmente, Anita se recuperó del accidente, de otra manera _____
- h. Te presto el dinero, con la condición de que _____

7. Haga una lluvia de idea y luego escriba la argumentación.

8. Revise su argumentación con la siguiente lista de cotejo

- 1 ¿Se plantea bien el problema y la tesis?
- 2 ¿Hay suficiente información para apoyar el argumento?
- 3 ¿Se reconocen las posturas y perspectivas?
- 4 ¿Se explica cómo se podría resolver el problema?
- 5 ¿Qué partes se necesita desarrollar más?
- 6 ¿Qué puntos se deben ordenar, añadir o suprimir?
- 7 ¿Se plantean bien la introducción y la conclusión?
- 8 ¿Se emplea un vocabulario adecuado a la argumentación?
- 9 ¿Hay errores de ortografía y puntuación?
- 10 ¿Hay errores de género, concordancia y conjugación?



LECCION #14: LA ARGUMENTACION Y EL FORMATO DE DOS POSTURAS.

1. Escuche la siguiente canción y luego llene los espacios en blanco.

GRACIAS A LA VIDA

Violeta Parra

Gracias a la vida que me ha dado _____
Me dio dos _____ que cuando los abro
Perfecto distingo lo negro del _____
Y en el alto cielo, su fondo estrellado
Y en las _____ el hombre que yo amo.

Gracias a _____ que me ha dado tanto
Me ha dado el _____ que todo su ancho
Graba noche y día, _____ y canarios
Martillos, turbinas, _____, chubascos
Y la voz tan tierna de mi bien amado.

_____ a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el _____
Con él las _____ que pienso y declaro
Madre, amigo, _____ y luz alumbrando
La ruta del _____ del que estoy amando.

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la _____ de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y _____
Playas y _____ montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu _____.

Gracias a la vida que me ha dado tanto

Me dio el _____ que agita su marco
Cuando miro el fruto del cerebro _____
Cuando miro al bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus _____ claros.

Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la _____ y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos _____ materiales que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi _____ canto.

Gracias a la vida, gracias a la vida...

2. Lea el siguiente texto:

La vida humana: Don sagrado



Por: **Gustavo Adolfo Gatica**

Irónicamente pareciera que estamos venciendo el miedo a la muerte. La invocamos de las formas más atroces, crueles, despiadadas, perversas y violentas. Tristemente ese vencer el miedo a la muerte, nos ha dado perder el respeto a la vida. Ya nada nos asusta, ya poco nos conmueve, la vida de las personas es algo que se extingue sin asombrarnos.

En las últimas semanas la sociedad costarricense se ha visto ensangrentada por asesinatos que han apagado la vida de muchas personas. Dentro de esas vidas apagadas nos produce un profundo repudio el de niñas y niños asesinados con crueldad, saña y desprecio.

Con frecuencia en los discursos, diálogos y escritos afirmamos lo sagrado de la vida y le conferimos a ésta, un valor supremo por encima de cualquier otra realidad existente. Esos asesinatos ocurridos en los últimos días nos hacen preguntarnos ¿es verdaderamente

sagrada la vida? ¿Hacia dónde va nuestra sociedad incapaz a través de algunos de sus miembros de respetar la vida humana? ¿Qué es lo que nos hace falta? ¿Qué hemos perdido?

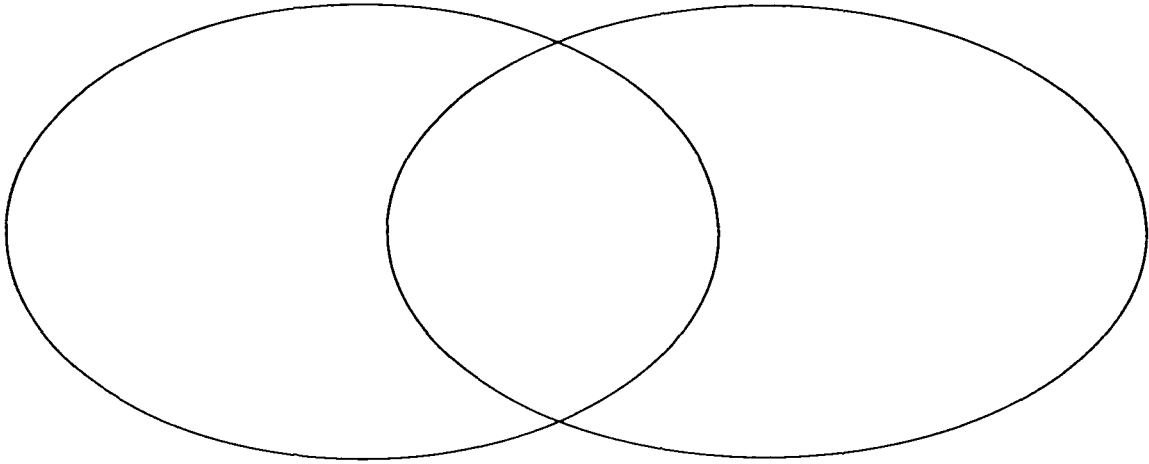
Sin duda alguna hemos de ver y asumir la vida como algo sagrado, no solo como discurso sino actitud. Ello me lleva a pensar que la tarea por el respeto de la vida no se centra únicamente en la elaboración de leyes que castiguen más severamente a los que la desprecian. Parte de la tarea tiene que ver con lo que hacemos y cómo vivimos. Difícilmente pueda solucionarse el tema en cuestión, castigando duramente o asesinando a quienes asesinan. La solución implica un compromiso de cada uno por la vida en todas sus manifestaciones y eso es una cuestión de actitud. Rescatemos el respeto por la vida, devolvámosle su carácter sagrado y asombrémonos cada día con el milagro de la vida presente en los que nos rodean.

3. Conteste las siguientes preguntas

- ¿Qué dice el autor del texto sobre la visión que tiene la mayoría de la gente de la vida y la muerte en nuestros días?
- ¿Qué ha pasado en Costa Rica?
- Comente: ‘La vida es algo sagrado, no como discurso sino como actitud’.
- Según el autor, ¿cómo se puede solucionar el problema?

4. Escoja un tema para su argumentación y escríbalo en el centro del diagrama.

5. En el lado izquierdo del diagrama, escriba las ideas a favor; en el lado derecho, escriba las ideas en contra.



6. Escriba la argumentación con las ideas del diagrama. Recuerde plantear con claridad la introducción, el desarrollo y la conclusión.

7 Revise su argumentación con la siguiente lista de cotejo.

1. ¿Se plantea bien el problema y la tesis?
2. ¿Hay suficiente información para apoyar el argumento?
3. ¿Se reconocen las posturas y perspectivas?
4. ¿Se explica cómo se podría resolver el problema?
5. ¿Qué partes se necesita desarrollar más?
6. ¿Qué puntos se deben ordenar, añadir o suprimir?
7. ¿Se plantean bien la introducción y la conclusión?
8. ¿Se emplea un vocabulario adecuado a la argumentación?
9. ¿Hay errores de ortografía y puntuación?
10. ¿Hay errores de género, concordancia y conjugación?

LECCIÓN #15: LA ARGUMENTACIÓN Y EL DEBATE



La argumentación consiste en presentar un documento, una serie de razones a favor de una proposición o postura, es decir, una posición. En su propósito y sus técnicas se parece al debate. El escritor no tendrá la oportunidad de responder posteriormente a la oposición, de modo que tiene que prever las preguntas y las objeciones de su lector.

1. Escuche la siguiente canción y luego complete los espacios en blanco.

Solo pienso en ti.

Ella fue a _____.

En una fría _____ de hospital.

Cuando _____ la luz.

Su frente se quebró como _____

Porque entre los dedos

a su padre como un _____ se les escurrió.

Pronto _____ los veintiséis.

Solo pienso en ti, solo pienso en ti.

Hey... solo pienso en ti.

Juntos de la _____ se les ve por el _____.

No puede _____ nadie en ese mundo tan feliz.

Solo pienso en ti.

El nació de _____

y le fueron a _____ entre algodón.

Su padre pensó

que aquello era un _____ del señor.

Le _____ un lugar para _____.

Y siendo _____ lo internó.

Pronto _____ los treinta y tres.

Solo pienso en ti, solo pienso en ti.

Hey... solo pienso en ti.

Juntos de la _____ se les ve por el _____.

No puede _____ nadie en ese mundo tan feliz.

Solo pienso en ti.

En el _____ se sientan separados a comer.

Si se _____ bien.

Le corren mil _____ en los pies.

Ella le _____ alguna flor.

Y él le dibuja en un _____.

Algo _____ a un corazón.

Solo pienso en ti, solo pienso en ti.

Hey... solo pienso en ti.

Juntos de la _____ se les ve por el _____.

No puede _____ nadie en ese mundo tan feliz.

Solo pienso en ti (Bis).



2. En parejas, lean el siguiente texto y elijan alguna forma de violencia estructural.

Discútanla y escriban una argumentación.

ALGUNAS FORMAS DE VIOLENCIA ESTRUCTURAL CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD



La burla social: la discapacidad se ha utilizado como un medio de burla y hacer reír sin importar los sentimientos y emociones de quienes son sujeto de burla.

La descalificación: Las personas con discapacidad son descalificadas socialmente como personas inútiles dependientes e incapaces.

La lástima: Las personas con discapacidad han sido utilizadas por diversas instituciones sociales como la religión, los programas sociales etc. para instar a la lástima y de esa manera obtener beneficios para quienes dirigen esos programas.

La segregación: Históricamente las personas con discapacidad han sido segregadas en guetos, ya sea en centros hospitalarios (caso de los hospitales psiquiátricos), centros educativos (las escuelas de enseñanza especial), centros laborales (los talleres protegidos), etc.

La invisibilización de sus necesidades: Las necesidades de las personas con discapacidad no son valoradas socialmente, por lo que no son satisfechas. Al ser ignoradas se violan diariamente los derechos humanos de esta población.

La idea de persona con discapacidad que se proyecta en los textos, películas, la televisión, etc.: Los medios de comunicación como

las instituciones que participan en la socialización crean una serie de roles y estereotipos contra las personas con discapacidad que las subvaloran y las discriminan.

La negación de la sexualidad de las personas con discapacidad:

Conforme al proceso de socialización las personas con discapacidad tienen que ocultar sus sentimientos eróticos y sexuales al ser consideradas como asexuales. Además, la sociedad se burla de la sexualidad de las personas con discapacidad, por medio de chistes, mitos y creencias, etc.

La utilización como de limosneros: La sociedad ha construido una relación entre discapacidad y limosna. Muchas de las personas con discapacidad que andan por la calle, la gente se les acerca y les ofrece una limosna.

La dependencia forzada: La sociedad ha creado una imagen de dependencia de las personas con discapacidad que no les permite desarrollar sus propias potencialidades.

La invisibilización de la diversidad entre las personas con discapacidad: La creencia de que todas las personas con discapacidad son iguales impide ver la diversidad entre las mismas y sus específicas condiciones de vida, así como sus diferentes necesidades.

La insensibilidad al dolor o enfermedades por parte de los sistemas médicos: Los sistemas de salud dedican muy poca atención y presupuesto (comparado con otros servicios) a estudios de la discapacidad.

El tráfico de personas con discapacidad: Recién se está descubriendo una nueva red de tráfico de personas con discapacidad, que son vendidas a países para ser explotadas económicamente, ya sea en trabajo forzado o siendo utilizada para limosnera.

La pre-selección natal para abortar fetos por razones de discapacidad: Se refiere a la práctica de provocar abortos de fetos que tiene probabilidad de tener una discapacidad donde el mensaje es de exterminio de la población con discapacidad y que en muchos casos está amparado por normas jurídicas que así lo permiten.

Bibliografía

Bretz, Mary y Dvorak, Trisha. 1987. *Pasajes. Cuaderno de práctica: Expresión oral, comprensión, composición*. New Cork: Ranmdom House.

Condemarian, Mabel y Chadwick, Mariana. 1999. *Taller de Escritura*. Chile:Editorial Universitaria, S.A.

Dominicis, María y Reynold, John. 1994. *Repase y escriba. Curso avanzado de gramática y composición*. New Cork: John Wiley & Sons.

Gerrard, Lisa y Spaine Long, Sheri. 1993. *Redacción y revisión. Estrategias para la composición en español*. United Status of America: Mc Graw-Hill, Inc.

Real Academia Española. 1999. *Ortografía de la lengua española*. España: Editorial Espasa Calpe, S.A.