

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO DE AREQUIPA

ESPECIALIDAD DE IDIOMAS: INGLÉS-FRANCÉS



**CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS EN IDIOMA INGLÉS EN LAS ESTUDIANTES DE
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIÓN “A” DE LA I.E.
NUESTRA SEÑORA DE LA MEDALLA MILAGROSA.
AREQUIPA, 2014.**

TESIS PRESENTADA POR:

**CHIPANA QUISPE, Miguel Ángel
CLAROS FLORES, Fidel José
QUISPE HUAYHUA, Yasmany Enoc**

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE
PROFESORES EN LA ESPECIALIDAD
DE IDIOMAS: INGLÉS- FRANCÉS**

**AREQUIPA – PERÚ
2015**

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO DE AREQUIPA

ESPECIALIDAD DE IDIOMAS: INGLÉS-FRANCÉS



**CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS
ESCRITOS EN IDIOMA INGLÉS EN LAS ESTUDIANTES DE
CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIÓN “A” DE LA I.E.
NUESTRA SEÑORA DE LA MEDALLA MILAGROSA.
AREQUIPA, 2014.**

TESIS PRESENTADA POR:

CHIPANA QUISPE, Miguel Ángel

CLAROS FLORES, Fidel José

QUISPE HUAYHUA, Yasmany Enoc

**PARA OPTAR EL TÍTULO DE
PROFESORES EN LA ESPECIALIDAD
DE IDIOMAS: INGLÉS- FRANCÉS**

**ASESORA: BRIDGET ARABELLA
MENA ALARCON**

**AREQUIPA – PERÚ
2015**

JURADO CALIFICADOR

PROF. BARTOLOMÉ CABRRA ALVAREZ
PRESIDENTE

PROF. JUANA CHIRINOS RODRÍGUEZ
VOCAL

PROF. DAVID RONDÓN CÁCERES
SECRETARIO (INFORMANTE)

RESULTADOS: _____

OBSERVACIONES: _____

FECHA : _____

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo describir las características de la producción de textos escritos en la teoría fundamental de la lingüística del texto y el análisis del discurso, lo que nos permitirá caracterizar detalladamente la coherencia, cohesión, adecuación y corrección; constituyentes del texto escrito.

Nuestra investigación plantea una hipótesis respecto a los estudiantes de cuarto grado sección "A", para lo cual se han realizado varias observaciones en cuanto al manejo de su producción escrita, tales observaciones se describirán en los resultados que nos permitan cumplir con la meta de nuestra investigación inicial. Nuestro propósito es describir la realidad educativa de nuestros estudiantes a partir de manera que se tomen medidas de mejora, se desarrolle la capacidad escrita y el incentive al logro de la competencia comunicativa en Inglés.

Palabras clave: Características, producción, texto, texto escrito.

ABSTRACT

This research aims to describe the characteristics in the production of written texts the fundamental theory of text linguistics and discourse analysis, which will allow us to clearly characterize the coherence, consistency, accuracy and cohesion; constituents of the written text.

Our research raises a hypothesis regarding students in fourth grade section "A", for which it has made several observations regarding the handling of his written output, such observations will be described in the results allowing us to meet the target our initial research. Our purpose is to describe the educational reality of our students to from this improvement measures are taken, to develop the ability and incentive written to the achievement of communicative competence in English.

Key Words: Characterize, production, text, written text.

"No existen más que dos reglas para escribir: tener algo que decir y decirlo."

Óscar Wilde.

Dedicado a nuestros maestros que en este andar por la vida, influyeron con sus lecciones y experiencias en formarnos como personas de bien y preparadas para los retos que pone la vida.

ÍNDICE

CARÁTULA	
RESUMEN	
ABSTRACT	
EPÍGRAFE	
DEDICATORIA	
HOJA DE JURADO	
ÍNDICE	
INTRODUCCIÓN	

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. Problema de investigación	13
1.1. Descripción y formulación del problema.....	13
1.2. Objetivos de la investigación.....	14
1.2.1. Objetivo general.....	14
1.2.2. Objetivos específicos	14
1.3. Justificación de la investigación	15

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2. Antecedentes de estudio	16
2.1. Definiciones teóricas.....	18
2.1.1. Características	18
2.1.2. Producción escrita	18
2.1.3. Texto.....	19
2.2. Desarrollo conceptual	19

2.2.1. La comunicación	19
A) Concepto	19
B) Importancia	20
C) Elementos de la comunicación	20
D) Funciones de la comunicación.....	23
E) Competencia comunicativa	23
F) Comunicación y educación	26
G) Análisis social de la comunicación.....	27
2.2.2. El texto.....	28
A) Definición.....	28
B) Antecedentes teóricos	29
C) Importancia.....	32
D) Características.....	33
- Adecuación.....	34
- Coherencia	36
- Cohesión	37
- Corrección	39
E) Planificación del escrito	43
F) Tipologías o secuencias textuales	45
- La narración	47
- La descripción	50
- La argumentación.....	52
- La exposición	53
- El diálogo.....	55
2.2.3. Producción escrita	57
A) Concepto	57
B) La producción escrita y la didáctica de las lenguas.....	58
C) Enfoques didácticos	60
D) Estrategias para la producción escrita	62
2.3. VARIABLE E INDICADORES	69

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	70
3.1. MUESTRA	71
3.3. ESTRATEGIAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.....	72
3.4. ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.....	72

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4. RESULTADOS	74
4.1. EN CUANTO A LA COHESIÓN:	75
4.2. EN CUANTO A LA COHERENCIA:	78
4.3. EN CUANTO A LA ADECUACIÓN:	81
4.4. EN CUANTO A LA CORRECCIÓN:	84

CONCLUSIONES

SUGERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Siendo la educación el factor esencial del desarrollo de la sociedad y de las relaciones humanas imperantes en ellas, el presente trabajo pretende dar a conocer el manejo que tienen las estudiantes del idioma Inglés y específicamente de la producción escrita frente a las necesidades comunicativas de las estudiantes en la EBR que se presentan en un aula y en diferentes situaciones de la vida diaria.

El presente trabajo de investigación titulado CARACTERÍSTICAS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN IDIOMA INGLÉS EN LAS ESTUDIANTES DEL CUARTO GRADO DE SECUNDARIA SECCIÓN “A” DE LA I.E. NUESTRA SEÑORA DE LA MEDALLA MILAGROSA. AREQUIPA, 2014 para optar el título de profesor en la especialidad de educación en Idiomas: Inglés- Francés, consta de 4 capítulos descritos brevemente a continuación:

El primer capítulo titulado PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN, comprende la descripción del problema que tienen las estudiantes del cuarto grado de secundaria sección “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa del distrito de Hunter en lo referente a la producción de textos escritos en idioma Inglés. Asimismo, veremos en este capítulo, los objetivos de la investigación y la justificación del problema planteado. De la misma manera se presentan los antecedentes que nos ayudaron a enfocar de una mejor manera el estudio de nuestra investigación y finalmente los conceptos básicos que brinda fundamento a nuestro trabajo, el cuál se relaciona con la variable e indicadores presentes al final de este capítulo.

El segundo capítulo denominado Marco teórico presenta los antecedentes que nos ayudaron a enfocar de una mejor manera el estudio de nuestra investigación y finalmente los conceptos básicos que brinda fundamento a nuestro trabajo, el cual se relaciona con la variable e indicadores presentes al final de este capítulo.

El tercer capítulo llamado METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN donde se aborda el tipo de investigación, también se describe el tipo y diseño de la investigación que hemos seguido en el presente trabajo, así como las técnicas e instrumentos que hemos utilizado.

El cuarto capítulo llamado RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN presenta cuadros y gráficos como resultados de los datos obtenidos durante el proceso de recolección de información y se hace el análisis correspondiente a cada uno de ellos tomando en cuenta aspectos como la descripción e interpretación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO TEÓRICO

1. Problema de investigación

1.1. Descripción y formulación del problema

La producción de textos escritos es uno de los pilares de la comunicación tanto en lengua materna como en la adquisición de una segunda lengua o en el aprendizaje específicamente del inglés, en este caso de acuerdo a la entrevista directa (ver anexo 1) realizada en relación al manejo de la producción de textos escritos, las estudiantes consideran que el aprendizaje del idioma inglés sí es importante, sin embargo consideran que producir un texto es muy complejo por tanto necesitan de un modelo escrito a seguir y tienden a cambiar algunas características de éste. Por otro lado escriben en castellano y luego lo traducen en inglés con ayuda de un diccionario en respuesta a lo que les pide el libro o el docente del área.

El docente, de acuerdo a la observación realizada en las sesiones de aprendizaje rara vez ejecuta actividades que promuevan la producción de

textos escritos, haciendo ejercicios netamente gramaticales del idioma inglés.

El problema que se tiene es que la producción de textos escritos en las estudiantes presenta dificultades que llevan a las estudiantes a escribir oraciones netamente gramaticales.

El problema de investigación lo formulamos en los siguientes términos:
¿Cuáles son las características de la producción de textos escritos en las estudiantes del cuarto grado de secundaria de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Describir las características en la producción de textos escritos en idioma Inglés por las estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa

1.2.2. Objetivos específicos

- a) Identificar el uso de los marcadores textuales que utilizan las estudiantes de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa.
- b) Precisar la relación tema-rema en los textos de las estudiantes de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa.
- c) Referir el registro utilizado en la producción de textos escritos de las estudiantes de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa.
- d) Describir el uso de los signos de puntuación observados en los textos escritos de las estudiantes de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa.

1.3. Justificación de la investigación

Esta investigación es pertinente en dos sentidos: Primero, para la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa; porque permitirá poner de manifiesto la situación real de las estudiantes de cuarto grado de secundaria sección “A” de manera que se propongan nuevas estrategias en el área de inglés con el único fin de mejorar la calidad de enseñanza en esta institución. Segundo, propone un estudio metodológico de la lingüística textual y análisis del discurso que se entrelazan y pueden constituir una nueva propuesta en cuanto a la producción de textos escritos porque toma en cuenta aspectos poco analizados en el ámbito pedagógico. Por ende, la presente investigación muestra la posibilidad para un estudio interdisciplinar entre la lingüística y la educación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2. Antecedentes de estudio

Al revisar diferentes bibliotecas y centros de documentación como el de la Universidad Nacional de San Agustín y del Instituto Superior Público Pedagógico de Arequipa, encontramos las siguientes fuentes que constituyen nuestros antecedentes investigativos:

Primer antecedente: White E. y Luppi S. *La producción escrita en lengua extranjera (2010)*. Ministerio de Educación de Argentina.

Este trabajo es un aporte teórico práctico para docentes de lenguas extranjeras en el que se define a la producción escrita como una capacidad cognitiva compleja desde una perspectiva socio-cognitiva y cultural, y comprende tanto el conocimiento lingüístico como la competencia estratégica. El marco teórico que subyace en este enfoque abarca dos dimensiones: la cognitiva (relacionada con las habilidades cognitivas del alumno) y la contextual (que implica el uso adecuado de la lengua).

Segundo antecedente: Cassany D. *La composición escrita en LE* (2009). Artículo reproducido en versión bilingüe española y japonesa en la revista del Centro de Estudios Hispánicos de la Sophia University.

El objetivo del artículo es ofrecer un panorama general, necesariamente esquemático, del papel que puede y debe desempeñar hoy la composición escrita en LE. El primer apartado analiza las funciones didácticas de la escritura y comenta algunas variables circunstanciales que afectan a su tratamiento. El segundo apartado sintetiza las aportaciones más relevantes de la lingüística del texto, la psicología cognitiva y la sociolingüística, que permiten establecer los contenidos y las destrezas requeridos para la práctica eficaz de la redacción. El tercer apartado contrasta cuatro enfoques didácticos que puede adoptar la enseñanza de la composición y el cuarto apartado ofrece algunas recomendaciones generales de carácter didáctico sobre la interacción profesor–aprendiente, las tareas o instrucciones de redacción.

Tercer antecedente: Sánchez David. *La expresión escrita en la clase de ELE* (2009). Universidad de Filipinas.

En esta ponencia se presentará una definición de la expresión escrita y se tratará de reflexionar sobre los objetivos que persigue su uso y la valoración social de esta destreza, así como sobre la evolución de su tratamiento en la metodología de la enseñanza de lenguas. Se discutirán conceptos fundamentales en la composición del discurso escrito, tales como la planificación, textualización y revisión, a partir de los parámetros formales de cohesión, coherencia, adecuación y corrección. En su vertiente práctica, se presentará una tipología de actividades de expresión escrita y de estrategias que se ponen en práctica en esta destreza, con el fin de contrastar el cambio en su didáctica y la nueva concepción de la escritura desde el punto de vista de la interacción.

Cuarto antecedente: Tusón, A. y Calsamiglia, H. *Las cosas del decir* (2002). Editorial Ariel. Barcelona, España.

El libro está organizado en tres partes. La primera consta de tres capítulos; en el primero de ellos se presenta de forma somera la noción de análisis del discurso aplicado a la vida social. La segunda parte está estructurada en cuatro capítulos que abordan aspectos fundamentales del estudio discursivo: el contexto, las personas discursivas y sus relaciones y los procesos de manifestación de intenciones y de interpretación. En la tercera parte se plantean los mecanismos de organización discursiva y textual. La obra se complementa con un Apéndice en el que se plantea el problema de la obtención de los datos discursivos orales y escritos y se presentan algunas sugerencias para observar, recoger y tratar esos datos.

2.1. Definiciones teóricas

2.1.1. Características

Son los rasgos observables en determinadas variables, las mismas que permiten su categorización o jerarquización en diversas situaciones o de acuerdo a los propósitos planteados.

2.1.2. Producción escrita

Es un proceso por el cual se crean o generan textos diversos que van a permitir establecer una comunicación, transmitir un mensaje, el mismo que debe tener ciertas particularidades, especialmente en lo referido a cohesión y coherencia.

2.1.3. Texto

Un texto es la unión de oraciones con sentido cabal, con un propósito e intención. Dichas ideas están engarzadas de tal manera que permiten la decodificación e interpretación del mensaje inserto en él.

2.2. Desarrollo conceptual

2.2.1. La comunicación

A) Concepto

Uno de los referentes más relevantes de la antigua Grecia (Aristóteles), definió la comunicación como la búsqueda de todos los medios de persuasión que tenemos a nuestro alcance, cuya meta principal es el logro de una respuesta determinada.

De acuerdo con Fernández y Gordon (1992) “la palabra comunicación proviene del latín *communis* que significa común. Al comunicarnos pretendemos establecer algo en común con alguien o, lo que es lo mismo, tratamos de compartir alguna información, alguna idea o actitud”. Esto implica que el momento en que se comparte alguna noticia o información acerca de algo o alguien, tanto el emisor como el receptor se están sintonizando respecto a algún mensaje en particular. Esta sintonía lleva como primera intención dar a conocer un evento y sus particularidades, hacer una petición o emitir una orden; si se trata de un periódico, de una noticia televisiva o radiofónica, la finalidad será persuadir al receptor acerca del contenido de la información.

Desde nuestro punto de vista, la comunicación es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra, alterando el estado de conocimiento de la entidad receptora. El proceso de la

comunicación implica la interacción mediada por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de los signos.

B) Importancia

En los seres humanos, la comunicación es un acto propio de su actividad psíquica, derivado del lenguaje y del pensamiento, así como del desarrollo y manejo de las capacidades psicosociales de relación con el otro. A grandes rasgos, permite al individuo conocer más de sí mismo, de los demás y del medio exterior mediante el intercambio de mensajes principalmente lingüísticos que le permiten influir y ser influidos por las personas que lo rodean.

Para alcanzar el éxito en cualquiera de las actividades humanas, es necesario manejar cualquier tipo de comunicación. Esto comprende, por supuesto, el lenguaje hablado y escrito. En la actualidad se entiende que el buen funcionamiento de la sociedad depende no sólo de que estos intercambios existan, sino de que sean óptimos en cierto sentido. Es en este punto de análisis dónde se incorpora la visión pro social, que entiende la comunicación no sólo como un medio de intercambio sino cómo un sistema de apoyo y bienestar para la masa social.

C) Elementos de la comunicación

La comunicación aparece en David Berlo como un proceso reglado (no como un simple acto) que permite al ser humano negociar su posición en el entorno en el que vive. De este modo, la comunicación es un valor de interlocución, de poder, de influencia, de control. Desde el punto de vista de sus objetivos, los alcances de la comunicación son, según este autor, de dos tipos: aquellos que se satisfacen en el hecho mismo de la comunicación y los que, más allá que transmitir un mensaje, dar a la comunicación un carácter instrumental y persiguen una respuesta concreta (cambio de actitud, consumo, voto político, etc.). Berlo, a través de su

modelo denominado S·M·C·R (source-message-channel-receiver) distingue los siguientes elementos:

Fuente: constituye el origen, el punto de partida sensible a factores como las habilidades, el conocimiento, las actitudes y la posición socio-cultural.

Mensaje: es el producto físico del emisor y su estructura debe estar compuesta por un código, un contenido y un tratamiento del mensaje.

Canal: es el vehículo de transporte el cual habrá de dirigirse a uno de los sentidos o varios para su percepción.

Receptor - decodificador: Es a quien se dirige el mensaje, la decodificación se refiere a las habilidades de leer y escuchar y comprender el mensaje que se quiso enviar. La decodificación de alguna manera resulta determinada por las actividades que el receptor guarde para sí mismo, hacia la fuente y hacia el contenido por su nivel de crecimiento del código.

Por otra parte, el lingüista Roman Jakobson propone un modelo para la comunicación donde intervienen seis elementos:

Gráfico N° 1

Circuito de la comunicación verbal según Roman Jakobson



Emisor o destinador: En general, en el discurso humano el emisor corresponde al que habla, el que usa la primera persona.

Destinatario o receptor: En el discurso es la segunda persona, a quien se habla o decodifica el mensaje.

Mensaje: Es el conjunto de signos que se vehiculizan desde el emisor al receptor. Emitir un mensaje significa seleccionar y combinar signos.

Contexto o referente: Es “de lo que se habla”. Tema, objeto, persona, reales o ficticios, a los que el discurso hace referencia.

Código: El sistema de signos elegido para el mensaje. La lengua inglesa, el alfabeto Braille, los colores del semáforo son códigos. En general, en un proceso de comunicación se utilizan varios códigos a la vez.

Canal o contacto: El medio físico por donde circula el mensaje entre emisor y receptor.

D) Funciones de la comunicación

Siguiendo el modelo planteado por Roman Jakobson las funciones de la comunicación están relacionadas con sus elementos y son las siguientes:

Función emotiva: Esta función está centrada en el emisor quien pone de manifiesto emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc.

Función conativa: Esta función está centrada en el receptor o destinatario. El hablante pretende que el oyente actúe en conformidad con lo solicitado a través de órdenes, ruegos, preguntas, etc.

Función referencial: Esta función se centra en el contenido o contexto entendiendo este último en sentido de referente y no de situación. Se encuentra esta función generalmente en textos informativos, narrativos, etc.

Función metalingüística: Esta función se utiliza cuando el código sirve para referirse al código mismo. El metalenguaje es el lenguaje con el cual se habla de lenguaje.

Función fática: Esta función se centra en el canal y trata de todos aquellos recursos que pretenden mantener la interacción. El canal es el medio utilizado para el contacto.

Función poética: Esta función se centra en el mensaje. Se pone en manifiesto cuando la construcción lingüística elegida intenta producir un efecto especial en el destinatario: goce, emoción, entusiasmo, etc.

E) Competencia comunicativa

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo,

dónde, en qué forma; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si ésta: es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla; es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente; es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación; se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir».

En la didáctica de segundas lenguas, S. Savignon (1972), citado por Cassany (1999), utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite - por ejemplo- repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples. Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas han profundizado en el concepto. M. Canale (1983), citado por Cassany (1990), describe la competencia comunicativa como un conjunto

de cuatro competencias interrelacionadas: La competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

El modelo de L. Bachman, citado por Cassany (1999) es, hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación.

En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de exámenes.

Desde nuestro punto de vista, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Dentro de la competencia comunicativa adquiere gran

relevancia el concepto de destreza o habilidad lingüística que los hablantes han de poner en juego en los procesos comunicativos.

Las destrezas básicas de la comunicación oral son hablar y entender. Paralelamente, las destrezas básicas de la comunicación escrita son escribir y leer. Estas cuatro destrezas o constituyen el eje central de toda actividad didáctica: enseñar la lengua oral es enseñar a hablar (la expresión oral) y a entender (la comprensión oral); enseñar la lengua escrita es enseñar a escribir (la producción escrita) y a leer (la comprensión lectora). Estas cuatro habilidades pueden clasificarse en habilidades receptivas (escuchar y leer) y habilidades productivas (hablar y escribir).

F) Comunicación y educación

Referirse a la educación implica una visión orientada a ser formativa, suscitadora de criticidad y creatividad; por lo que, este modelo de educación debe incluir la comunicación para ser participativa, dialógica y multidireccional, donde se concibe al estudiante como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades para actuar y facultado no sólo para recibir, sino para autogenerar y emitir sus propios mensajes. La educación es vista como un proceso de comunicación, donde lo importante y significativo es que el proceso educativo se genera al emplear diversos medios; ya que, en este actuar se consolidan cadenas de interacciones, flujos comunicacionales múltiples que contribuyen a la construcción del conocimiento como un producto social.

Por otro lado, aprender significativamente supone pues modificar los esquemas de conocimiento del sujeto, reestructurar, revisar, ampliar, enriquecer las estructuras cognitivas organizadas existentes. Citando a Piaget, estas modificaciones de los esquemas se producen a través de un proceso de equilibrio-desequilibrio –reequilibrio personal. El aprendizaje

significativo tiene lugar cuando se rompe el equilibrio inicial de los esquemas existentes con relación al nuevo contenido informativo. La ruptura del equilibrio supone graduar adecuadamente el desfase entre lo ya aprendido y lo que se va a aprender, suministrando motivaciones adecuadas que canalicen y favorezcan ese desequilibrio. El reequilibrio se produce mediante la modificación de los esquemas previos del sujeto o la construcción de otros nuevos. Estos esquemas almacenados en la memoria guiarán el nuevo aprendizaje que volverá a modificar y ensanchar los esquemas preexistentes.

Piaget, citado por Casalmiglia (2002), considera que para hablar del aprendizaje significativo se debe considerar otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos.

De acuerdo a la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el ser humano realiza fundamentalmente con los esquemas que ya posee; es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Es decir, es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre dos factores: el cognitivo y el social.

G) Análisis social de la comunicación

La comunicación como disciplina social que analiza los contenidos, características y canales a través de los cuales se da la comunicación incluye a varias sub-disciplinas (semiótica de la comunicación, narrativa audiovisual, comunicación y cultura. Estructura de la información y la comunicación, etc.), entre las que se encuentra el análisis del discurso. Bajo el nombre de Análisis del discurso se hace referencia a una disciplina

cuyo objeto de estudio es el discurso, esto es, el uso que de la lengua hacen los hablantes en unas situaciones determinadas. De este modo, la totalidad de enunciados de una sociedad, bien sean orales o escritos, se convierte en objeto de estudio.

En consecuencia, el análisis del discurso puede entenderse como una designación amplia para referirse al conjunto de disciplinas cuyo objeto de estudio es el uso lingüístico de modo contextualizado. Parece haber consenso a la hora de considerar las diferentes disciplinas que pueden englobarse bajo la denominación de Análisis del discurso. Cabe destacar, entre ellas, la etnografía de la comunicación, el análisis de la conversación, así como la pragmática, la teoría de la enunciación y la lingüística textual.

El análisis del discurso ha supuesto, por un lado, un cambio en la manera de enfocar la enseñanza. Su influencia en la didáctica es tal que se materializa en el cambio de las unidades del programa, pues se habla de enunciados, textos, usos en contexto, etc. Ha influido también en la manera de enfocar el aprendizaje: la lengua se aprende usándola, lo que conlleva la necesaria contextualización de las prácticas de aula. Por otro lado, el análisis del discurso se ha convertido en una eficaz herramienta para investigar los diferentes tipos de interacción que se produce en el ámbito de la enseñanza, en el aula como microcosmos social.

2.2.2. El texto

A) Definición

El texto es la unidad de análisis de la lengua propia de la lingüística textual. Producto oral o escrito con plenitud de sentido, que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin del texto.

De acuerdo a Greimas, texto es un enunciado ya sea gráfico o fónico que nos permite visualizar las palabras que escuchamos que es utilizado para manifestar el proceso lingüístico. Mientras Hjelmslev usa ese término para designar el todo de una cadena lingüística ilimitada.

Otra noción importante según Cassany es que los textos no son sólo monologales. En lingüística, el término texto sirve tanto para producciones en que sólo hay un emisor (situaciones monogestionadas o monocontroladas) como en las que varios intercambian sus papeles (situaciones poligestionadas o policontroladas).

Un texto es un entramado de signos con una intención comunicativa que adquiere sentido en determinado contexto. Las ideas esenciales que comunica un texto están contenidas en lo que se suele denominar “macroproposiciones”, unidades estructurales de nivel superior o global, que otorgan coherencia al texto constituyendo su hilo central, el esqueleto estructural que cohesiona elementos lingüísticos formales de alto nivel, como los títulos y subtítulos, la secuencia de párrafos, etc. En contraste, las “microproposiciones” son los elementos coadyudantes de la cohesión de un texto, pero a nivel más particular o local. Esta distinción fue realizada por Teun Van Dijk en 1980. Además de responder a un conjunto de reglas y propiedades comunes a todos ellos, los textos se diversifican en una serie de tipos, caracterizados por unas propiedades diferenciales, que han dado lugar al establecimiento de tipología textual.

B) Antecedentes teóricos

El texto propiamente dicho constituye el objeto de estudio de la lingüística textual y para otros autores también guarda estrecha relación con el Análisis del discurso según lo leído líneas arriba. Con el nombre de lingüística textual se hace referencia a una disciplina cuyo objeto de estudio

es el texto, entendido como acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido, que posee una serie de propiedades.

Concebida como ciencia interdisciplinaria, la lingüística textual emerge a fines de los años 60 del siglo XX en las universidades de Europa Central, entre las que cabe destacar la Universidad de Constanza (Alemania). Se presenta como una lingüística cuyo objetivo es dar cuenta de la cohesión y coherencia de un texto, traspasando los límites de la oración.

A partir de 1970, ocurrieron varios acontecimientos en la lingüística que cuestionaron el paradigma generativo-transformacional de Chomsky. El más importante es la presuposición de que la gramática de una lengua debe dar cuenta no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones. También en la pragmática y en la sociolingüística se intensificaron las observaciones del verdadero uso de la lengua (incluyendo la variación social y dialectal), y que la lengua en uso debe estudiarse también en términos de actos de habla.

Distintas escuelas de lingüistas se han preocupado por el análisis del discurso, como la lingüística funcional británica o el estructuralismo francés. Pero, los que más lo han hecho, sin duda, son los investigadores alemanes, cualesquiera que sean sus diferencias teóricas. Ningún país ha producido tantos libros en el terreno de la lingüística del texto y estudios del discurso como la República Federal de Alemania.

Estudiosos como Werner Kummer, Thomas Ballmer y Siegfried Schmidt publicaron interesantes estudios en este terreno, que otros fueron multiplicando. Esto propició la creación de varios libros introductorios como la gramática del texto de Wehrlich (1975), y los libros de Titzmann (1976), y

Plett (1975). La gramática generativo-transformacional, mencionada anteriormente, también produjo interesados en aspectos del texto tales como la pronominalización y la presuposición; pero no llegaron a sistematizar sus conocimientos. Eugenio Coseriu impartió durante 1977-1978 en alemán un curso en la Universidad de Tubinga titulado *“Einführung in die Textlinguistik”*. Del cual se han publicado numerosas ediciones en varios idiomas.

T. Van Dijk, citado por Cassany (1990), llamó la atención sobre el hecho de que la denominación de lingüística del texto no se refiere a una única disciplina, sino que este término se utiliza para etiquetar cualquier estudio que tenga como objeto el texto. En este sentido, la retórica es la forma más antigua de interés por el estudio del texto. Asimismo, los textos han sido durante mucho tiempo objeto de investigación de los estudios literarios, en los que la lingüística textual tiene un precursor importante, por cuanto recupera esa tradición filológica y retórica. Por otro lado, aunque en un principio se interesó por las producciones escritas, sus intereses tienden a converger con la disciplina denominada análisis del discurso, orientada en sus orígenes a las producciones orales.

Aunque puede ser entendida como una disciplina auxiliar del Análisis del discurso, la lingüística textual tiene una entidad propia, y su objeto de estudio, el texto, ha sido estudiado desde diferentes ópticas:

- En su ámbito se han planteado distintas maneras de tratar el texto, como producto acabado o, desde una perspectiva cognitiva, en su proceso de producción e interpretación.
- Por otro lado, desde distintos presupuestos, se han estudiado las propiedades que definen el texto, esto es, las propiedades básicas que hacen que un acto comunicativo verbal pueda ser entendido como tal.

- Esta disciplina se plantea también el estudio de estructuras lingüísticas que trascienden los límites oracionales: la macroestructura y la superestructura, como estructuras globales del texto.
- Asimismo, la lingüística textual se interesa por la búsqueda de una clasificación de los tipos de texto. En este sentido, cabe destacar el planteamiento teórico que se basa en la combinatoria de secuencias textuales prototípicas para la elaboración de un texto, que se ha convertido en uno de los puntos de referencia más extendidos para el estudio de los tipos de texto.

C) Importancia

La lingüística tradicional se ha preocupado de investigar profundamente la oración. Sin embargo, fenómenos como la incoherencia de un texto no se pueden explicar a partir de estos estudios. Teun Van Dijk en sus series de conferencias presenta varios argumentos para el estudio de las estructuras del discurso:

- Hay propiedades gramaticales más allá de la frontera de la oración, por ejemplo, relaciones semánticas entre oraciones.
- Es una base más adecuada para una relación sistemática con otras teorías del estudio del discurso, como la estilística, la retórica, la poética, el estudio de la narrativa, etc.
- Nos da una mejor base lingüística para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, la producción y la comprensión de la lengua (y, por lo tanto, del discurso).
- Proporciona una mejor base para el estudio del discurso y la conversación en el contexto social interaccional e institucional, y para el estudio de tipos de discurso y del uso de la lengua en distintas culturas.

D) Características

Según los lingüistas Beaugrande y Dressler, todo texto bien elaborado ha de presentar las siguientes características:

- Ha de ser coherente, es decir, centrarse en un solo tema, de forma que las diversas ideas vertidas en él han de contribuir a la creación de una idea global.
- Ha de tener cohesión, lo que quiere decir que las diversas secuencias que lo construyen han de estar relacionadas entre sí.
- Ha de contar con adecuación al destinatario, de forma que utilice un lenguaje comprensible para su lector ideal, pero no necesariamente para todos los lectores (caso de los volcados de núcleo mencionados más arriba) y de forma que, además, ofrezca toda la información necesaria (y el mínimo de información innecesaria) para su lector ideal o destinatario.
- Ha de entrar en relación con otros textos o géneros para alcanzar sentido y poder ser interpretado conforme a una serie de competencias, presupuestos, marcos de referencia, tipos y géneros, pues ningún texto existe aisladamente de la red de referencias que le sirve para dotarse de significado.
- Ha de poseer información en grado suficiente para resultar novedoso e interesante pero no exigir tanta que colapse su sentido evitando que el destinatario sea capaz de interpretarlo (por ejemplo por una demanda excesiva de conocimientos previos).

Así pues, un texto ha de ser coherente, cohesionado, comprensible para su lector ideal, intencionado, enmarcado en una situación comunicativa e inmerso en otros textos o géneros para alcanzar sentido; igualmente ha de

poseer información en grado suficiente para resultar novedoso e interesante. De acuerdo al DCN, los estudiantes del VII ciclo deben ser capaces de producir textos variados con adecuación, cohesión, coherencia y corrección sobre temas de interés personal y social, teniendo en cuenta su propósito comunicativo y a los destinatarios a los que se dirige por eso es que se ha abordado estas cuatro características detalladas a continuación:

♣ **Adecuación**

La adecuación es la propiedad de los textos basada en el cumplimiento de ciertas normas y principios relacionados con el emisor, receptor, el tema y la situación, y que afecta a la estructura, pertinencia y comprensibilidad de un texto. La adecuación de un texto es el grado de respeto, por parte del autor, de las normas sociales, personales, lingüísticas y de situación presentes en la comunicación.

Nos será posible definir el grado de adecuación de un texto si nos atenemos a la observación de las siguientes variables: La adaptación del texto al tema, la extensión y la estructura del texto se adecúa a la situación comunicativa, la adaptación del emisor al receptor, creación de textos expositivos divulgativos para no iniciados en un tema, por ejemplo.

Por el objetivo que persigue esta investigación, nos centraremos en el último punto que tiene que ver con la relación entre los interlocutores y el tipo de registro que usan sea formal o informal, en este sentido podemos mencionar la división de registros, tal y como aparece en el Diseño curricular Nacional.

El lenguaje formal es el que se utiliza en situaciones que son más serias y formales, y donde los hablantes, generalmente, tienen una relación lejana. Este lenguaje no lo utilizamos diariamente, sino que sólo en ciertas oportunidades y se caracteriza por:

- Correcta escritura.
- Variado vocabulario.
- Utilización de oraciones o frases bien construidas.
- No hay repetición de palabras.
- No es redundante, se entrega la información de una sola vez.
- La información está bien estructurada y tiene un orden lógico.
- No hay omisiones, las frases están completas.

Se usa típicamente en contextos administrativos, legales, académicos y profesionales (donde además abundan los tecnicismos propios de cada campo). Ejemplo:

It is believed that a significant volume of organised financial crime goes unreported.

Se cree que un volumen significativo de delincuencia financiera organizada no se notifica.

También hay personas que para dirigirse a otras personas que no conocen, o hacia las que quieren mostrar respeto o especial cortesía. Los principales tratamientos de formalidad en inglés son Sir (para hombres), Miss (para mujeres jóvenes). Si conoces el nombre de la persona puedes anteponer al apellido los tratamientos Mr., Mrs. (para mujeres casadas) y Miss, respectivamente. Ejemplo:

Good morning, Mrs. Collins, how are you today?

Buenos días señora Collins, ¿qué tal está hoy?

Por otro lado, el lenguaje informal es utilizado con gente con la cual tenemos mucha confianza, se caracteriza por ser emotivo, lo que también

nos permite utilizar otros elementos como los apodos, los diminutivos, las estructuras simples y la expresividad del hablante. Ejemplo:

He moved to California and is now earning megabucks.

Se fue a vivir a California y ahora gana cantidad de pasta.

El peligro está en no saber distinguir este tipo de lenguaje del argot o jerga (denominado en inglés "slang") y sobre todo del lenguaje vulgar (muchas veces malsonante y ofensivo). En síntesis, el lenguaje informal se caracteriza por:

- Se repite mucho una misma idea.
- Utilización de modismos, frases o palabras que tienen significado y que se usan en un lugar determinado.
- Poco uso de vocabulario, siempre se utilizan las mismas palabras.
- Frases cortas e inconclusas.
- Las frases u oraciones no están bien organizadas.
- Mucha repetición de palabras.

♣ **Coherencia**

La coherencia es la propiedad del texto por la que se selecciona la información y se organiza la estructura de la comunicación de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.) Es una condición imprescindible para construir bien un texto; es la condición que da unidad al texto: la intención comunicativa del autor se manifiesta en la progresión textual. El texto ha de ser una reacción a la intención comunicativa. La coherencia forma parte, por tanto, de los principios generales del pensamiento del ser humano: además de la coherencia, la claridad, la eficiencia, la información nueva para el interlocutor. La comprensión global de un texto depende del grado de coherencia y, por ello, en ella suele residir la eficacia de un autor.

Para que exista coherencia en el texto a nivel global según Héctor Grajales es necesario establecer relación entre el tema y rema del texto de manera que constituyan una sola unidad. En la década de los 70, M. Halliday, continuando la perspectiva de la oración propugnada por la Escuela de Praga, emplea el concepto de tema sintáctico para referirse al constituyente situado más a la izquierda en la frase; mientras que rema es todo lo demás que sigue en la oración y que consta de lo que el hablante afirma sobre el punto inicial de la oración.

La aplicación de esta dicotomía a nivel textual ha sido ampliamente explotada por diversos autores, entre los que destacan F. Danes y B. Combettes, quienes se interesan por el modo en que la información textual va avanzando a partir de la articulación tema-rema, mediante el mecanismo que denominan progresión temática.

En didáctica de lenguas, la articulación tema-rema ha permitido analizar el avance y organización informativa del texto a nivel oracional, así como dar cuenta del porqué de la determinación/indeterminación nominal o de la creación de diferentes mecanismos de referencia en el interior del texto.

♣ **Cohesión**

La cohesión estará definida por la integración de los distintos recursos y soportes lingüísticos que sustentan la intención comunicativa; es una de las formas en las que se manifiesta la coherencia. La coherencia se exterioriza lingüísticamente por medio de la cohesión.

Coherencia y cohesión están estrechamente interrelacionadas en un texto bien escrito. Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión. Dichos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase

en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.

Entre los numerosos recursos de cohesión textual en inglés encontramos los siguientes marcadores y conectores textuales:

- Copulativos: And, not only ... but also ..., not only ... but ... as well, both ... and ..., no sooner ... than.
- Disyuntivos: Or, either ... or ..., neither ... nor ..., whether ... or ..., else, otherwise.
- Condicionales: If, whether, unless, provided, providing, as long as, in case, in case of.
- Concesivos: Although, though, even though, even if, despite, in spite of, not even if, regardless of.
- Conclusivos: Therefore, hence, thus, so, consequently.
- Continuativos: Then, moreover, furthermore, besides, in addition to.
- Adversativos: But, however, nonetheless, yet, still, on the other hand, instead, instead of, on the contrary.
- Causales: Because, for, because of, as a result of, due to, owing to, since, as.
- Comparativos: As, as ... as ..., not as ... as ..., not so ... as ..., just as ... so ..., as if, as though.
- Funcionales: So, so that, so as to, so as not to, in order to.

Según Halliday and Hasan, citados por Alturo (2010), la continuidad en las relaciones de cohesión hacen posible la continuidad semántica, que a su vez lo proporciona los patrones de cohesión, los cuales son

indispensables en el entendimiento del texto ya sea oral o escrito, por lo que es necesario ayudar a los estudiantes a identificar los diferentes tipos de cadenas cohesivas, las cuales forman la columna vertebral de los diferentes tipos de textos.

En el Diseño Curricular se propone el uso de conectores de causa y consecuencia (because, since, as a result), conectores para añadir ideas (what is more, moreover, besides), conectores de tiempo (before, while, now that), conectores de adición (furthermore, moreover), conectores de contraste (however, despite, although), y los básicos (and, so, because).

♣ Corrección

Por corrección se entiende la ausencia de errores en el uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas. El concepto de corrección, ligado esencialmente a la gramática preceptiva, está profundamente arraigado en la lingüística, tanto la lingüística teórica como la aplicada a la didáctica de las lenguas. De hecho, la primera acepción que de gramáticos es, precisamente: «Arte de hablar y escribir correctamente una lengua, y libro en que se enseña».

Dado que, generalmente, se dispone de más tiempo para procesar la lengua escrita que la lengua oral, es de esperar un grado superior de corrección, precisión, fluidez, y complejidad en la primera. En efecto, normalmente el hablante improvisa su discurso y el oyente sólo lo oye una vez en tiempo real. Por el contrario, el lector puede releer un texto tantas veces como precise, hasta llegar a comprenderlo perfectamente; el escritor, por su parte, puede ir modificando un texto hasta que el resultado le satisfaga, para lograrlo es significativo el uso de los signos de puntuación que forman parte importante de una lengua.

En efecto, es importante conocer todos los signos de puntuación en inglés, ya que estos nos ayudan a complementar una correcta redacción. Estos signos de puntuación al igual que en español, tienen sus propias reglas y usos particulares, los cuales detallaremos a continuación:

El punto, en inglés se llama *full stop*. Usamos este signo de puntuación para poner fin a una frase, siempre y cuando esta frase no sea una pregunta o una exclamación. Por ejemplo:

You are reading this blog now.

Usted está leyendo este blog ahora.

It's easy learn english.

Es fácil aprender inglés.

Los dos puntos, en inglés se llama *colon*. Este signo de puntuación es utilizado para introducir algunas citas largas, listas de objetos y detalles que hacen referencia a la frase principal. Por ejemplo:

I like the quote: "There is only one happiness in life - to love and to be loved".

Me gusta el dicho: "La única felicidad en la vida - es amar y ser amado".

Smart phones have many applications like: games, social networking, etc.

Los teléfonos inteligentes tienen muchas aplicaciones como: juegos, redes sociales, etc.

El punto y coma, es llamado en inglés *semicolon*. Este signo de puntuación es utilizado para separar dos partes o ideas bien diferenciadas

dentro una oración. También podemos utilizarlo para separar elementos de una lista cuando ya hemos utilizado la coma. Por ejemplo:

Mary wanted to go; I did not.

Mary quería ir; yo no.

I love the soccer; but My girlfriend don't.

Me encanta el fútbol; pero a mi novia no.

La coma, es llamado en inglés *comma*. Utilizamos este signo de puntuación para indicar una breve pausa dentro una frase. También lo utilizamos para citar a una persona. Por ejemplo:

Where and how, exactly, did the internet start?

¿Dónde y cuándo, exactamente comenzó el Internet?

Alex said, "I love Mary".

Alex dijo: "Yo amo a Mary".

El signo de interrogación, es llamado en inglés *question mark*. Este signo de puntuación se utiliza en frases interrogativas o preguntas. Solo se pone al final de la frase. Por ejemplo:

What's going on?

¿Qué está pasando?

Do you like this blog?

¿Te gusta este blog?

El signo de admiración, es llamado en inglés *exclamation mark*. Es utilizado para expresar sorpresa, entusiasmo, miedo, etc. Al igual que el signo de interrogación, este se pone al final de la frase. Por ejemplo:

What an amazing story!
¡Qué historia tan increíble!

How well you look!
¡Qué bien te ves!

El apóstrofo, es llamado en inglés *apostrophe*. Es utilizado para indicar que se ha omitido una letra, como el caso de las contracciones. Por ejemplo:

I'll come back.
Regresaré.

I'm going to run today.
Voy a correr hoy.

Las comillas, son llamados en inglés *quotation marks*. Son utilizados para denotar las palabras o los pensamientos de una persona. También se utiliza para el título de algún libro, de una película o alguna obra resaltante. Por ejemplo:

"Come and see", said Paul.
"Vengan y vean", dijo Paul.

I like the film "The Lord of the Ring".
Me gusta la película de "El señor de los anillos".

El guión, es llamado en inglés *hyphen*. Es utilizado para unir dos palabras que forman una unidad. También lo utilizamos para unir prefijo a una palabra y con los números compuestos. Por ejemplo:

My father-in-law is 56 years old.

Mi suegro tiene 56 años.

I always say: non-violent.

Yo siempre digo: no a la violencia.

Aprender las reglas referentes a la puntuación y la mayúscula en inglés es siempre una construcción individual, para que sea duradero el aprendizaje de lo antes expuesto se debe partir de los conocimientos, actitudes motivaciones, intereses, y experiencia previa del estudiante y así el nuevo contenido adquiere para él un determinado sentido, por lo que el aprendizaje se convierte en significativo.

E) Planificación del escrito

La actividad de escribir se puede dividir en tres procesos básicos: la planificación, la redacción propiamente dicha, y la revisión. La planificación del escrito, por tanto, es la primera fase de la escritura, en que el autor toma decisiones sobre el futuro texto y lo esboza. Esta fase sirve a tres propósitos: formular objetivos, generar ideas y organizarlas.

Una cuestión que se define en la planificación es la tipología textual y el género al que pertenecerá el texto. Según se trate de un texto argumentativo, un texto descriptivo, un texto explicativo, un texto expositivo, o un texto narrativo, el texto tendrá unas características determinadas. Asimismo, según el contenido temático, y el contexto en el que se encuentre, el texto puede pertenecer a diversos géneros. Sólo por nombrar algunos: el diálogo, el monólogo, la autobiografía, la monografía, la poesía, el guión, la noticia, la novela o el cuento. Cada uno de estos

géneros tiene unas características que el escritor debe decidir en la fase de planificación. Por ejemplo, si se trata de un texto narrativo, en esta fase se toma la decisión sobre la posición del narrador: puede narrar en tercera, segunda o primera persona.

En la formulación de los objetivos, una de las decisiones atañe a la elección del tema que se va a tratar. Una vez elegido el tema, el escritor puede recabar información para documentarse y posteriormente, organizar el material. Otra decisión del escritor es elegir el punto de vista desde donde va a narrar los hechos. Por ejemplo, el mismo acontecimiento contado por distintas personas presentará aspectos diferenciados en cada uno de los relatos. En la formulación de objetivos, el escritor tiene que decidir cuál es la finalidad del texto y qué espera conseguir del lector. Para que el texto logre el objetivo pretendido es importante que se imagine quién será el lector, qué información tiene, dónde leerá el texto, etc.

La siguiente parte de la planificación consiste en generar ideas. Este germen del texto puede tener distintas formas. Algunos escritores elaboran un mapa de ideas, o especie de boceto con los puntos principales sobre los que se va a escribir, o bien un esquema con las ideas generales que lo van a estructurar. Otros prefieren la lluvia de ideas: ir pensando varias opciones posibles, y luego descartar; y a otros les resulta más útil construir el texto avanzando con preguntas y respuestas. Hay autores que no necesitan realizar por escrito un listado de ideas, y se lanzan directamente a escribir en la página en blanco porque pueden hacer un buen esquema mental del futuro texto. Con la práctica, se adquieren los métodos propios a la hora de sentarse a escribir. Pero, si bien no es imprescindible, muchas veces ayuda hacer un esquema previo de las ideas que se van a desarrollar, sobre todo si se trata de un texto extenso o complejo.

Durante la generación de ideas, el escritor puede poner en práctica diversas habilidades, como: saber iniciar y finalizar la generación de ideas, saber concentrarse en la generación de ideas y abstraerse de cualquier otro asunto, y generar ideas nuevas a partir de las de los demás. Durante esta

lluvia de ideas se intenta que aparezca el máximo de ideas para elegir posteriormente las mejores y descartar las menos satisfactorias. También saber compartir con otras personas las ideas, dando las propias y aprovechando las ideas de los demás.

Durante la organización, el escritor ordena las ideas y las jerarquiza mediante frases, esquemas, árboles o diagramas. No obstante, conviene señalar que todos estos procesos no se realizan casi nunca de una manera secuencial. Lo importante para una buena escritura es que todos ellos se lleven a cabo. En la didáctica de la expresión escrita conviene, por tanto, tenerlos todos presentes y dedicar actividades particulares a cada uno de ellos.

F) Tipologías o secuencias textuales

Una tipología textual es una forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos. Los textos, como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables; ello no obstante, son susceptibles de ser ordenados en tipologías que los clasifiquen y agrupen a tenor de conjuntos de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. La clasificación más comúnmente aceptada en los trabajos de lingüística del texto es la que distingue entre narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Hay autores que reducen esta cantidad a otra inferior, hay quienes la amplían a otra más extensa.

Prácticamente desde el nacimiento de la lingüística del texto se percibió la necesidad de establecer tipologías de textos. E. Werlich propuso la primera en 1975, y desde entonces han aparecido otras, con ligeras variaciones entre sí: unas descansan en criterios funcionales, otras sobre esquemas organizativos, o sobre criterios lingüísticos, cognitivos, o de otra clase.

A principios de los años 90 del s. XX, J. M. Adam propone el concepto de secuencia textual pues considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales, y definir el texto como “una estructura jerárquica compleja que comprenden secuencias del mismo tipo o de tipos diferentes”.

Lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias. Para explicar cómo se combinan las secuencias en los textos, Adam propone distinguir entre secuencia dominante y secundaria, por un lado, y envolvente e incrustada, por otro.

La secuencia dominante es aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto. Si tomamos como ejemplo el relato biográfico, por más variadas que resulten sus formas de construcción, hay siempre una secuencia narrativa dominante: se presenta una sucesión de acciones encadenadas sobre un eje temporal que permite ubicar una situación inicial y una final, y una serie de transformaciones entre la primera y la segunda; pero, además, esta secuencia narrativa puede combinarse con secuencias descriptivas, dialogadas, explicativas, etc. De todos modos, como la secuencia narrativa sería el modo de organización típico al que se apela para producir y leer biografías, se considera el relato biográfico como texto narrativo. Por lo tanto, un texto será de tipo narrativo, descriptivo, explicativo o argumentativo si las secuencias dominantes lo son. La secuencia secundaria es aquella que está presente en el texto sin ser la dominante.

Por otro lado, si una secuencia constituye el marco en que otras secuencias pueden aparecer incrustadas se le llama secuencia envolvente: por ejemplo, en un artículo de opinión, pueden dominar secuencias como la narrativa o la explicativa, que serían secuencias incrustadas, porque la secuencia que enmarca y da sentido al conjunto del texto es la argumentativa, que sería la secuencia envolvente.

En el plano de la didáctica, las secuencias textuales son de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Es posible extraer de los textos formas diversas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que cada tipo de secuencia se caracteriza por unos rasgos particulares, de carácter funcional, textual y lingüístico. Algunos materiales organizan las unidades didácticas a partir de la enseñanza-aprendizaje de secuencias textuales (la argumentación, la descripción, etc.), que se caracterizan por presentar regularidades en el uso de la lengua. Además, en el nivel secuencial de un texto pueden establecerse paralelismos entre dos lenguas determinadas, igual que el que se establece en otros niveles de la descripción lingüística (el léxico, el morfológico, el sintáctico o el semántico).

En sus primeros trabajos, J.M. Adam (1992), citado por Cassany 1999, postulaba ocho tipos de esquemas secuenciales, pero progresivamente fue afinando su modelo teórico hasta reducir el número de esquemas prototípicos a cinco: La narración, la descripción, la argumentación, la exposición y el diálogo.

- La narración

Mientras que desde la perspectiva semiológica la narración se puede realizar con cualquier clase de signos, la lingüística considera que un "texto narrativo" responde a una clasificación basada en la estructura interna donde predominan secuencias narrativas. Se denomina narración al

resultado de la acción de narrar, esto es, de referir lingüística o visualmente una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado y que, normalmente, da como resultado la variación o transformación, en el sentido que sea, de la situación inicial.

Narrar implica que los hechos referidos estén relacionados, encadenados, y que se vayan sucediendo de forma más o menos lógica. Más concretamente: lo fundamental es que la sucesión de los hechos venga determinada por un principio de causalidad, esto es, que todo lo narrado tenga un 'antes' del que provenga y un 'después' al que se dirija.

Un texto narrativo es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo. En esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo.

En 1969 T. Todorov propone el término narratología para designar “la ciencia del relato”. Los trabajos en los que se inspira se encuentran muy desigualmente repartidos en el tiempo y sin conexión entre ellos, al menos hasta una época reciente. Las teorías narratológicas abordan el estudio de los textos narrativos desde distintas perspectivas: destacan los estudios estructurales de relatos literarios iniciados con los formalistas rusos (V. Propp 1928) y seguidos por la escuela francesa (A. J. Greimas 1966, G. Genette 1983), el análisis del relato conversacional llevado a cabo por W. Labov (1972) o los trabajos que desde la psicolingüística conciben la narración como un tipo de estructura mental y un mecanismo de procesamiento (W. Kintsch y T. A. Van Dijk 1978, M. Fayol 1985). En el análisis del discurso y la lingüística del texto, el texto narrativo ha sido estudiado a partir de la identificación de las categorías o partes funcionales

que aparecen regularmente en las narraciones cotidianas (T. A. Van Dijk 1978, J. M. Adam 1994).

Según T. Todorov, citado por Cassany (1990), la secuencia narrativa prototípica está constituida de la siguiente manera:

- Una situación inicial, que presenta un espacio y un tiempo determinados, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción.
- Un nudo o complicación, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga del relato.
- El desenlace, que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto.
- La situación final, que muestra el nuevo estado que resulta de las acciones sucedidas.

Los géneros discursivos que presentan como secuencia dominante la narración constituyen formas narrativas muy diversas desde un punto de vista semiótico y lingüístico: son narrativos textos como los cuentos, las películas, los chistes, las novelas, las tiras cómicas, las fábulas, las noticias periodísticas, etc. Todas estas formas textuales tienen en común el hecho de que organizan la información siguiendo una cronología y utilizan un conjunto de recursos lingüísticos propios de la narración, como las oraciones temporales, los adverbios y conjunciones de tiempo, las formas verbales de pretérito o el uso histórico del presente.

En el aprendizaje de lenguas, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios del dominio de una lengua. Se trata de una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de hablar del futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles;

quizás, junto con la conversación, es la forma más universal de expresión y comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo. Las implicaciones cognitivas, sociales y estilísticas de este planteamiento son muy rentables didácticamente. Por ello, en la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua las prácticas centradas en el diálogo y en la conversión, con base narrativa, son muy significativas para los aprendientes.

- **La descripción**

Un texto descriptivo tiene como principal objetivo informar acerca de cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno (descripción objetiva), presentados a veces desde impresiones o evaluaciones personales (descripción subjetiva). Suele definirse como una pintura hecha con palabras.

Describir es un acto lingüístico habitual y la descripción una unidad de composición textual presente en textos de ámbitos diversos: en los textos literarios, en el discurso histórico, jurídico, publicitario, político, así como en las conversaciones cotidianas. La descripción puede considerarse una forma más elemental y más antigua que muchas otras formas de discurso; la enumeración, el catálogo, el inventario, estructuras simples y utilitarias atestiguadas ya en los orígenes de la escritura, son efectivamente manifestaciones del tipo de texto descriptivo. La simple acumulación de detalles no resulta pertinente en una descripción: importan sobre todo los rasgos característicos o sorprendentes del referente descrito.

En la lingüística del texto, es analizada como secuencia dominante en determinados discursos, esto es, uno de los modos fundamentales de organización y de coherencia de los enunciados. No obstante, la descripción no ha recibido la misma atención que otros tipos de texto, como la narración o la argumentación, por ejemplo. Aunque existan distintos tipos de descripción, todos presentan un mismo funcionamiento de base, por el

que se aplica un determinado número de operaciones también básicas. Estas operaciones dan lugar a proposiciones descriptivas que se reagrupan en secuencias de extensión variable y son las siguientes, según J. M. Adam:

- Operación de anclaje. La entidad que va a ser descrita se señala generalmente con un nombre, propio o común, denominado tema-título. En el siguiente fragmento, (El parque de la Ciutadella) constituye el anclaje referencial: (El parque de la Ciutadella es una de las joyas decimonónicas de Barcelona. Muchas de sus estatuas y edificios recuerdan el espíritu romántico de la época de la Exposición Universal de 1888 que impulsó su finalización).
- Operación de aspectualización. Se presentan los aspectos relevantes para caracterizar el objeto, persona o fenómeno descrito. Puede realizarse bien por fragmentación del objeto del discurso en partes o bien por calificación o relevancia de las propiedades del todo o de las partes consideradas. La operación de calificación generalmente se realiza por medio de la estructura del grupo nominal nombre+adjetivo o por el recurso atributivo con el verbo ser: (es una de las joyas). En el caso de la fragmentación, es sobre todo la relación predicativa con el verbo tener la que realiza esta operación.
- Operación de puesta en relación, bien por contigüidad o bien por analogía. En la relación por contigüidad, el objeto descrito o persona se sitúa en relación con el tiempo (histórico o individual) o con el espacio (al relacionarse con otros elementos susceptibles de llegar a ser, a su vez, objetos de descripción). En el ejemplo presentado, observamos una puesta en relación temporal en la proposición (la Exposición Universal de 1888 que impulsó su finalización). En la relación por analogía, se lleva a cabo una asimilación comparativa o metafórica que permite describir el todo de la entidad descrita o sus partes poniéndolas

en relación con otros objetos, individuos o conceptos; en el ejemplo, la analogía se establecería con la metáfora (joyas).

- Operación facultativa de subtematización. Una parte seleccionada por aspectualización puede ser escogida como subtema y, a su vez, considerada bajo diferentes aspectos: propiedades características y subpartes. En el ejemplo, [estatuas] constituye una parte de la descripción del parque y posible objeto de un nuevo anclaje por el que se encontraría en el punto de partida de una nueva operación de aspectualización y/o puesta en relación, proceso que podría continuarse hasta el infinito.

- La argumentación

Un texto argumentativo es aquel que tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones. Aparte de su intención comunicativa, el texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis.

Si bien el estudio de la argumentación tiene sus orígenes en la retórica clásica, desde un enfoque pragmático y estructural el estudio de los textos argumentativos se ha abordado en los modelos teóricos de la lingüística del texto. Desde esta perspectiva, el texto argumentativo en la teoría de J. M. Adam (1992) es el que presenta como secuencia dominante, esto es, como esquema de base para organizar el contenido, la secuencia argumentativa. En el modelo de J. M. Adam, se plantea la siguiente estructura:

- Una presentación dando a conocer la relevancia del tema.

- Una tesis, en la que se apoya el desarrollo de las premisas en el caso de la refutación.
- Una conclusión o sugerencia.

Los textos argumentativos reales no responden necesariamente a un esquema argumentativo completo. Como señala Cuenca (1996), sería posible reconstruir la estructura completa de una argumentación, pero en el discurso no siempre se manifiesta en su totalidad.

Los géneros discursivos que presentan como secuencia dominante la argumentativa y, por lo tanto, son textos argumentativos, pertenecen a ámbitos de uso muy diversos. Predomina la argumentación en la discusión cotidiana, en las entrevistas laborales, en los artículos de opinión, en los debates, en los anuncios publicitarios, en las cartas al director, en textos jurídicos como la sentencia o la demanda, y en géneros científicos como el artículo de investigación, por ejemplo. En ellos a menudo la argumentación se combina con la explicación. Para defender la tesis sostenida en un texto se recurre a un conjunto de técnicas argumentativas características, entre las que destacan las siguientes: aportar ejemplos, generalizar, citar a autoridades, establecer analogías, hacer concesiones, definir, establecer las causas o derivar consecuencias.

- La exposición

El texto expositivo es una clase de texto cuyo objetivo es el de informar sobre un tema determinado con una estructura ordenada y jerarquizada. Es el texto habitual que se emplea para organizar el conocimiento que se presenta en obras enciclopédicas, libros de texto, manuales, exámenes, conferencias, o reportajes informativos, por ejemplo. La noción de texto expositivo en los estudios sobre el tema va muy ligada a la de discurso académico, destinado a la información y comunicación de conocimientos.

En los trabajos que buscan clasificar los textos en tipos, esto es, en conjuntos de unidades textuales con rasgos lingüísticos y discursivos comunes, las denominaciones de texto informativo, texto expositivo y texto explicativo a veces se alternan. De forma ambigua, estos términos hacen referencia a una misma categoría textual: «el tipo de texto que expone información para explicar un fenómeno». Así pues, se consideran expositivos textos como las entradas enciclopédicas, los libros de texto, los tratados científicos o los artículos de investigación; en cada uno de ellos predominará más o menos, en función del objetivo del texto, la secuencia explicativa, combinada con otras formas.

En la última década del siglo XX, J. M. Adam (1992, 1999) aborda la exposición desde su teoría de las secuencias textuales. Considera la exposición una unidad textual que presenta un esquema prototípico de estructuración del contenido. Este esquema está constituido por las siguientes proposiciones:

- Una esquematización inicial, en que se plantea una cuestión en forma de pregunta-problema, en términos de ¿por qué? o ¿cómo?;
- sigue una explicación-respuesta, que clarifica el problema planteado;
- finalmente, puede presentarse una conclusión-evaluación de la respuesta dada.

En la didáctica de lenguas, los textos expositivos han sido objeto de aprendizaje sobre todo en su manifestación oral. Los discursos académicos escritos como géneros expositivos han sido solo recientemente analizados a partir de corpus amplios de textos auténticos para poder realizar propuestas sistemáticas de actuación didáctica, como L1 y como ELE. En esta línea, existen ya descripciones y actividades que buscan ampliar el conocimiento que tienen los estudiantes de las habilidades implicadas tanto

en la comprensión como en la producción de distintos subgéneros expositivos (libros de texto, clases magistrales, exámenes, trabajos académicos, tesis doctorales, etc.). El contraste entre culturas académicas propias de cada lengua particular también ha proporcionado interesantes resultados con aplicaciones prácticas para el dominio de una L2.

- **El diálogo**

El texto dialogado se caracteriza por el intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores, de tal forma que estos participantes se turnan en los papeles de emisor y receptor. En la lingüística del texto, para J. M. Adam, el texto dialogado es una secuencia textual más (del mismo rango que la argumentación o la narración, por ejemplo), subdividida a su vez jerárquicamente en dos tipos de secuencias: secuencias fáticas de apertura y cierre del texto, por un lado, y secuencias transaccionales combinables, que constituyen el cuerpo del texto, por otro lado. Así pues, un texto dialogado elemental completo tiene la forma siguiente:

- Secuencia fática de apertura: A: Hola, ¿qué tal?
- Secuencias transaccionales: pregunta-respuesta, A: ¿Has podido acabar el trabajo?. B: Todavía no
- Secuencia fática de cierre: A: No te preocupes. Nos vemos luego

Por su parte, otros autores, como T. A. Van Dijk (1978), proponen que el texto dialogado constituye una superestructura formada por seis categorías:

- Apertura, que se dé o no depende de la situación, del grado de formalidad o de la interacción: Buenas tardes
- Preparación para establecer la comunicación : Oye, mira

- Orientación hacia el tema de la conversación: ¿Sabes qué me pasó?
- Objeto de la conversación, parte central en que se comunica un suceso, se interroga, se pide, se ordena, etc.
- Conclusión, introducida por frases de síntesis, evaluación, etc: Bueno, pues vale, quedamos así.
- Cierre, formulado con elementos lingüísticos [adiós, hasta luego] o con elementos paralingüísticos (un abrazo, un apretón de manos, etc.).

La perspectiva adoptada por la lingüística textual para el estudio de los textos dialogados es distinta a la del análisis de la conversación. Interesa a la lingüística del texto sobre todo, como hemos visto, establecer los componentes, las llamadas secuencias conversacionales que caracterizan un texto dialogado y las unidades que contribuyen a su realización y su carácter ritualizado. Así, la fase de apertura, por ejemplo, supone una serie de intercambios que permiten poner en marcha la interacción: toma de contacto (intercambio de saludos), intercambios rituales sobre la salud, y, según las situaciones, consideraciones meteorológicas y otros comentarios, condicionados por las convenciones socioculturales del intercambio. Para la secuencia de cierre, se considera en general que se inicia con la producción de un pre-cierre por el cual uno de los participantes indica que se desea orientar la interacción hacia el cierre, y continúa hasta la separación de los participantes. Esta secuencia de cierre contiene frecuentemente intercambios de saludos, de proyectos de volver a verse, etc.

La conceptualización teórica del texto dialogado como un tipo de secuencia textual o de superestructura del mismo rango que la argumentación, la descripción o la narración ha sido puesta en cuestión por algunos investigadores (Ciapuscio 1994). Parece que el diálogo como discurso oral pertenece a una dimensión distinta, en el sentido de que un

texto dialogado puede organizarse de forma argumentativa, descriptiva o narrativa, y no por ello deja de considerarse como tal.

Interesa para la didáctica de lenguas conocer el carácter ritualizado de los textos dialogados propios de determinadas actividades sociales, y también interesa conocer la conveniencia o propiedad de incorporar determinados componentes según el contexto sociocultural.

2.2.3. Producción escrita

A) Concepto

La producción escrita es una de las denominadas destrezas lingüísticas que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Una de las funciones de la lengua escrita es dejar constancia de hechos que han ocurrido,

Se trata de una actividad compleja porque se produce en este proceso lo que se denomina “sobrecarga cognitiva”, situación que podría resumirse indicando que cuando se escribe es necesario activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos, darles una organización jerárquica y luego transcribirlos en una organización lingüística lineal, lo cual exige tener en cuenta aspectos de la estructura textual, gramatical, léxica, ortográfica, etc., todos elementos constitutivos del mensaje. Al mismo tiempo, se debe tener en la mente las condiciones del contexto de escritura, como son la intención del emisor y la audiencia.

Como se puede apreciar, en este proceso se llevan a cabo tareas globales y locales, que indican que redactar no es una secuencia lineal, sino que, por el contrario, exige responder a múltiples exigencias, cada una

de las cuales apunta a un producto final. El punto está en cómo realizamos todas estas tareas, dados los límites de la memoria a corto plazo (Flower y Hayes).

B) La producción escrita y la didáctica de las lenguas

Si damos un breve repaso a la atención que las metodologías han prestado a la producción escrita nos encontramos con un cuadro parecido al que describimos a continuación:

Hasta la década de los sesenta las metodologías para la enseñanza de lenguas se basaban, como es de todo conocido, en el paradigma conductista y en el estructuralismo, lo que conocemos como método audio lingual. Durante todos estos años se considera a la escritura como un instrumento para reforzar y repetir lo que los alumnos habían aprendido anteriormente en la clase de gramática. La lengua que se estudia es homogénea porque no se tiene en cuenta ninguna variedad dialectal, de contexto o de situaciones, y prescriptiva porque deben aprender lo que es correcto, la normativa.

Esta es la razón por la que la mayoría de las actividades y ejercicios de este currículum se fundamenta en copiar frases o párrafos cortos, composiciones controladas siguiendo un modelo, normalmente literario, etc.; ninguno de ellos valora la producción de ideas propias por parte de los aprendices, ni la creatividad, ni tan siquiera se les presentan modelos comunicativos reales.

Finalmente la labor de corrección la realiza exclusivamente el profesor y corrige sólo los errores gramaticales, lo que interesa es que el producto final, el texto escrito, sea correcto según la norma establecida, dejando a un lado la originalidad, la claridad de las ideas, el éxito comunicativo o el grado de desarrollo del texto. No es hasta los años sesenta, con la

inclusión en la didáctica de conceptos como contexto y negociación, cuando empieza a cambiar el cuadro anteriormente descrito.

Según el enfoque comunicativo la lengua no es un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta comunicativa útil para conseguir una cosa: pedir un café, leer un periódico, expresar sentimientos...

Sin embargo, en un principio, estos cambios en la enseñanza de L2 no tendrán una plasmación clara en la lengua escrita, ya que se intenta cubrir con este enfoque las necesidades comunicativas orales de los alumnos, y no será hasta los ochenta cuando empiezan a desarrollarse métodos exclusivos de expresión escrita con estos planteamientos (por ejemplo Johnson, 1981). Los hallazgos más importantes son los conceptos sobre las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación...) o las tipologías de textos o los géneros del escrito.

La lengua que estudian los aprendices es opuesta a la anterior, es descriptiva; se enseña el idioma tal y como la utilizan los hablantes, con todas sus variaciones e imperfecciones. No se enseña lo que es correcto o incorrecto, sino lo que es adecuado o no adecuado a cada situación. Los ejercicios que se proponen tendrán en cuenta estos nuevos conceptos: el propósito (¿para qué escribo?) y la audiencia (¿a quién escribo?) y serán del tipo: cambiar el punto de vista de un texto, completar un texto inacabado, cohesionar frases inconexas, etc. Aunque valora la producción de ideas, sin embargo creemos que no hace demasiado hincapié en la imaginación y la creatividad, sino más bien en la efectividad de la comunicación.

En cuanto a la corrección sigue los parámetros de la comunicación, esto es, se corrigen los errores que dificultan la comprensión y no los gramaticales que no tengan valor comunicativo. Pero el profesor sigue

siendo el único receptor de los textos, con lo que los aprendices siempre pensarán en él como audiencia y se preocuparán de la corrección de la escritura, con lo que se pierde un poco el camino para desarrollar y explorar las ideas.

A partir de los años sesenta se desarrolló en Estados Unidos una serie de investigación es sobre el proceso de composición de textos escritos, el resultado de dichos estudios sugería que para escribir satisfactoriamente no es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática o con dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición, o lo que es lo mismo, pone el énfasis durante y no en la versión final del escrito, como ocurría en los enfoques anteriores.

Lo importante es mostrar y aprender todos los pasos intermedios y las estrategias que deben usarse en el proceso de creación y redacción. Desde nuestro punto de vista este enfoque resulta sumamente interesante para la enseñanza de la producción escrita, porque les ayuda a pensar, objetivo último de nuestra labor docente y a imaginar y crear, con lo que conseguimos interés y motivación ante el difícil trabajo que es ponerse delante del papel en blanco.

C) Enfoques didácticos

Los diferentes enfoques didácticos que pueden adoptarse para el tratamiento de la escritura en E/LE dependen de variables como el énfasis puesto en cada uno de los planos anteriores o la inserción de cada actividad en alguna metodología global. En otro lugar (Cassany, 1990) describimos más extensamente las características principales de cuatro enfoques básicos: el gramatical, el comunicativo, el procesual y el basado en los contenidos.

El enfoque gramatical nace en el contexto de enseñanza de la escritura en lengua materna para adaptarse a la L2. Parte del axioma que aprender una lengua requiere dominar el sistema lingüístico de la misma, de manera que el aprendiente debe asimilar las reglas y las normas gramaticales y léxicas que los lingüistas han descrito para cada idioma. Aunque los contenidos puedan variar sensiblemente de acuerdo con el modelo gramatical que se siga, ese enfoque suele relacionarse con gramáticas oracionales y prescriptivas, que presentan un modelo estándar único de lengua y que distinguen lo correcto de lo incorrecto. Un planteamiento gramatical más moderno debería integrar aportaciones de disciplinas como el análisis del discurso y adoptar el texto como unidad básica de trabajo, en vez de la oración.

El enfoque comunicativo se desarrolla fundamentalmente en Europa durante los años sesenta con la expansión del aprendizaje de L2, en el seno de las metodologías nocional-funcionales. Sintetizando aportaciones de la sociolingüística, la pragmática o la pedagogía activa, entiende que la lengua es un instrumento para hacer cosas y que su aprendizaje debe basarse en el uso. El currículum del curso se adapta a las necesidades comunicativas del aprendiente, con la elección de los actos de habla, las funciones o los tipos de texto que va a tener que comprender / producir. El modelo lingüístico con que se fundamenta es más descriptivo: presenta dialectos y registros variados y atiende a lo que es adecuado o inadecuado en cada contexto.

El enfoque procesual se desarrolla en EUA durante los años 70 y 80 a partir de la investigación sobre el proceso de composición. Se trata de un enfoque específico de la producción escrita que nace en los niveles intermedio y superior de la enseñanza de la lengua materna y que pone énfasis en el desarrollo de los procesos de composición. En el aula, el aprendiente practica las distintas técnicas asociadas con cada subproceso de escritura; una actividad de producción se convierte en una tarea

compleja compuesta de distintos pasos recursivos. De esta manera, el foco de la clase se desplaza de las propiedades del escrito a los procesos o habilidades cognitivas de composición, del producto al proceso, del escrito al escritor.

Finalmente, el enfoque basado en el contenido se desarrolla también a partir de los ochenta en *colleges* y universidades norteamericanas, en el ámbito de disciplinas lingüísticas y no lingüísticas y con estudiantes de inglés L1 y L2. Se fundamenta en el potencial epistémico de la escritura y en el hecho empírico de que esos estudiantes escriben y tendrán que escribir básicamente en situaciones académicas, laborales y/o científicas, de manera que la construcción del significado o del contenido del texto está estrechamente relacionada con los aspectos formales del mismo. De esta manera, la escritura se usa en todo tipo de disciplinas como instrumento de aprendizaje, y en la clase de lengua se trabaja asociada con la adquisición de contenidos no lingüísticos de interés del aprendiente.

En resumen, cada uno de los enfoques anteriores pone énfasis en uno de los elementos presentes en el acto de escritura: gramática, comunicación, proceso o contenido; pero parece arriesgado llevar al aula alguna de esas propuestas de manera pura y radical, prescindiendo del resto de componentes. Al contrario, creemos mucho más sensato un enfoque ecléctico que atienda a las necesidades comunicativas (tipos de texto, funciones) y cognitivas (procesos, estrategias) de los aprendientes, que plantee tareas comunicativas que exijan construir el significado del texto, que permitan desarrollar los procesos de composición y que aprovechen las reglas de gramática para revisar el producto final.

D) Estrategias para la producción escrita

A continuación se comentará con más detalle el enfoque ecléctico mencionado más arriba y citado por Cassany (1999). En este enfoque el

profesor elige personalmente los objetivos didácticos o contenidos de aprendizaje (ítems gramaticales y discursivos, funciones lingüísticas, etc.) que se van a trabajar, así como las actividades para desarrollarlos. Éstas incluyen una instrucción inicial para el aprendiente, que define lo que tendrá que hacer y que especifica con más o menos detalles el contexto de escritura en el que se inserta el escrito que se va a producir; por ejemplo: escribe una reclamación a una compañía aérea, una postal para un amigo, una redacción sobre el tema X.

Para elaborar el texto, el aprendiente generalmente trabaja solo y fuera de clase, de manera que el profesor no dispone de información sobre sus procesos de composición. El producto final escrito que presenta en clases posteriores no permite conocer las estrategias cognitivas que ha utilizado para producirlo, las decisiones lingüísticas que ha tomado o las dificultades con que ha tropezado. Nos encontramos con una auténtica caja negra, inaccesible y opaca. De esta manera, la guía del profesor sólo puede dirigirse hacia la evaluación lingüística del producto escrito, cuantificando el valor del mismo con una nota y corrigiendo los errores que pueda presentar. Es relevante destacar que la transmisión de esa información suele realizarse por escrito y de manera unidireccional: el profesor devuelve el escrito corregido a su autor y raramente habla con él del mismo. Finalmente, la forma como éste recibe y procesa esa corrección escrita resulta ser otra caja negra, puesto que el profesor carece de información al respecto. Esta secuencia interactiva se repite en cada tarea de escritura cambiando los contextos comunicativos, con el objetivo de que el alumno aprenda a reaccionar por escrito ante distintas circunstancias y con funciones variadas, además de desarrollar el dominio del código escrito. Pero no siempre el progreso de aprendizaje es tan significativo como cabría esperar; el uso sistemático de esa secuencia presenta limitaciones importantes (Cassany, 1999):

- Los objetivos didácticos se centran exclusivamente en los aspectos lingüísticos de la composición, en el dominio del código escrito. Se abandona el componente procedimental o estratégico de la composición; se describe qué tiene que hacer el aprendiente, pero no se le ayuda a conseguirlo.
- Resulta muy complejo tratar cuestiones lingüísticas profundas referidas a la coherencia del texto (enfoque y estructura, organización en párrafos, desarrollo de ideas) sólo con la evaluación única del producto final. ¿Cómo se puede explicar a un aprendiente que su texto no respeta la superestructura de un género determinado, que presenta ideas subdesarrolladas, o que los párrafos no están organizados? Ese tipo de comentarios difícilmente pueden vehicularse con las correcciones escritas encima de los estrechos márgenes de la redacción.
- Los sucesivos escritos del aprendiente repiten errores ortográficos y gramaticales que ya habían sido corregidos previamente por el profesor, de modo que la corrección no siempre consigue los limitados objetivos propuestos.

Con el enfoque ecléctico se intenta superar estas limitaciones y ofrecer un modelo alternativo de interacción. Su principal objetivo consiste en buscar formas de abrir las citadas cajas negras, para que profesorado y alumnado pueda tener información de los procesos cognitivos desarrollados por los segundos e intervenir en ellos. Comparando, podemos observar las siguientes diferencias, que corresponden a aspectos didácticos significativos:

- Profesor y aprendientes negocian la elección de tareas. La participación del alumnado en las decisiones curriculares sobre qué y cómo se enseña / aprende no sólo constituye un principio didáctico

básico de los enfoques humanistas y del desarrollo de la autonomía de aprendizaje. También resulta un axioma decisivo en la didáctica de la composición, porque tomar decisiones sobre lo que se quiere escribir (tipo de texto, tema, destinatario) y sobre cómo se quiere hacerlo (tono, estilo, procedimientos) forma parte del proceso de planificación. Las tareas que ofrecen contextos de escritura definidos previamente de manera precisa y unilateral por el profesor impiden que el aprendiente pueda representarse por su cuenta la situación de comunicación, que tome elecciones sobre lo que se va a escribir, o incluso que tenga que buscar y organizar ideas (las cuales pueden insertarse conscientemente o no en la instrucción inicial), etc.; en este tipo de tareas, el aprendiente se concentra sobre todo en textualizar y revisar su texto, porque éste ya ha sido previamente y en gran parte planificado con la instrucción. Por otra parte, conviene entender el término negociación de manera amplia: no se trata sólo de acordar entre profesor y aprendiente lo que se va escribir (tipo de texto, extensión, tema) sino también de comprobar que las representaciones mentales que ambos se han construido de un mismo contexto de escritura son iguales o muy parecidas (perfil del destinatario, estilo, etc.). Además, el proceso de planificación está estrechamente relacionado con el de revisión, de manera que la elaboración de planes y objetivos concretos permite desarrollar una conducta más fina de revisión. De acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1987), si revisar requiere poder comparar el escrito real con otro (el que se quería escribir al principio, lo que uno cree que es un texto ideal), el ejercicio de la planificación permite desarrollar ese segundo elemento, que va a ser crucial en el proceso de autorregulación y evaluación del producto escrito. En definitiva, la planificación -y, en su defecto, la instrucción inicial- incluye los criterios que permiten autorevisar el texto; si el aprendiente la realiza por su cuenta, esto le permite desarrollar una conducta de composición más personal, completa y rica.

- Los aprendientes hablan de lo que escriben. La oralidad constituye el principal recurso para abrir la caja negra de la composición escrita; cuando el aprendiente justifica lo que escribió, verbaliza sus pensamientos o explica las dificultades que tuvo, muestra al público (profesor, compañeros) lo que se esconde dentro de su mente y permite que otras personas le ayuden a desarrollar sus procesos de composición. Existen poderosas razones psicolingüísticas para utilizar el diálogo oral como instrumento de aprendizaje de la escritura. En primer lugar, de acuerdo con las tesis vygotskianas sobre el origen social del pensamiento y del lenguaje, los procesos cognitivos intrapersonales de la composición escrita se adquieren a partir de la interacción interpersonal con sujetos que ya los dominan. En segundo lugar, si aceptamos que la escritura constituye un código de comunicación diferente de la oralidad, parece lógico que el aprendiente utilice el código más potente que ya domina, la oralidad, para adquirir otro nuevo.
- Los borradores son fuente de información. Las producciones intermedias del texto (listas, esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.) constituyen otra llave de apertura de la caja negra. Su lectura y análisis muestra el trabajo que está realizando el aprendiente: sus procesos de planificación y revisión, sus dudas, etc. Por otra parte, fomentar una actitud positiva hacia la realización, lectura, revisión y conservación de borradores transmite una percepción distinta de la escritura -la que podríamos denominar una cultura del proceso de escritura-, la cual resulta mucho más positiva para el desarrollo de la composición que las actitudes, más extendidas hoy en día, que sólo valoran el producto escrito acabado -y que destruyen las producciones intermedias. El trabajo con carpetas o portafolios (Belanoff y Dickson, 1991), en los que el aprendiente guarda todos los escritos que genera en clase, fomenta actitudes constructivas respecto a la escritura: atribuye valor a las producciones intermedias, anima a la relectura, a la autovaloración y a la reutilización de escritos propios, permite la

autorregulación del autor, desarrolla conciencia sobre la propia práctica de escritura (al crear un archivo global de todas las producciones) y fomenta la confianza en la técnica de la escritura.

- Profesor y compañeros colaboran con el autor. Los roles que asumen aprendientes y profesor en la interacción oral son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los de la secuencia anterior. En ésta, el aprendiente-autor sólo interactúa con el profesor antes y después de la composición; además éste asume un rol de autoridad que dispone lo que se escribe al principio y que juzga como se ha hecho al final. En la secuencia alternativa, profesor y compañeros pueden colaborar con el autor durante todo o parte del proceso de composición y de modos sustancialmente distintos. De hecho, en esa segunda secuencia, la actividad de producción textual se convierte en un conjunto variado de subtarefas (planificación, textualización, etc.) que el aprendiente realiza paulatinamente, con la cooperación de otras personas. En ese marco, el profesor realiza diferentes funciones según la fase del proceso de composición en la que se encuentre el aprendiente. Durante la planificación, puede suministrar caudal lingüístico (estructuras, léxico, etc.) si el autor topa con lagunas de conocimiento de la lengua meta; también puede asesorar metodológicamente el proceso de trabajo, si los bloqueos que experimenta el autor son debidos a carencias en sus estrategias de composición (el profesor puede ayudar al autor a analizar el lector, a buscar ideas o a organizarlas con técnicas específicas: torbellino de ideas, mapas mentales). Durante la fase de revisión, el profesor se convierte en lector experto, con conocimiento privilegiado sobre el texto, que ofrece sus impresiones de lectura al autor para que éste mejore su obra. En conjunto, el profesor guía el trabajo global del alumno, sólo interviene cuando es necesario y fomenta en el autor conductas autónomas de autorregulación metacognitiva. Al margen, también ejerce su función docente de evaluación –o coevaluación- del proceso completo de composición que

ha seguido éste. Los compañeros pueden actuar como coautores (cuando la tarea exija escribir un texto por parejas), como lectores intermedios cooperativos (cuando la tarea sea individual), o como destinatarios (cuando la tarea sea escribir algo para los compañeros de clase). En cada caso, las funciones del compañero son diferentes; por ejemplo, si es coautor participa durante todo el proceso de composición y sus opiniones tienen el mismo valor que las del otro aprendiente-autor; en cambio, si actúa como lector intermedio, sólo participa durante la revisión y sus opiniones tienen un estatus muy diferente: son sólo aportaciones externas que el autor puede aprovechar, si así lo desea, sin ningún compromiso. En resumen, esa gran diversidad de interacciones orales, con funciones diferentes, debe utilizarse para variar las tareas de escritura, de manera que el aprendiente pueda experimentar situaciones muy variadas de escritura.

- La evaluación se centra en el proceso y en el producto. Al margen de las actividades metacognitivas y metalingüísticas internas de revisión (revisar los planes del texto, corregir un borrador, modificar el plan de trabajo, etc.), la evaluación externa del progreso del aprendiente debe incluir tanto la valoración del proceso de composición que ha seguido éste como la supervisión de la calidad lingüística del producto final. Los objetivos y los instrumentos de evaluación varían en cada caso. La valoración del proceso mide el desarrollo de las operaciones cognitivas y el crecimiento de las actitudes que muestra el aprendiente respecto a la escritura –ambas presentadas en el apartado segundo. Se basa en los datos que el profesor extrae de la observación en clase, del diálogo con el aprendiente en clase y tutorías y del análisis de las producciones intermedias, archivadas en una carpeta. Esa información puede ser sistematizada de manera continuada en una ficha individual y debe permitir valorar, por ejemplo, si el aprendiente ha adquirido estrategias de organización de ideas, si ha incrementado y diversificado sus

conductas de revisión, o si se ha habituado a usar la escritura con funciones epistémicas.

- En conjunto, este enfoque ecléctico plantea un tratamiento didáctico muy diferente de la escritura. Entre otros aspectos, exige que el aprendiente escriba en el aula durante la clase, que se socialicen sus procesos de escritura (que se hable de lo que se escribe, que se trabaje por parejas y en pequeños grupos), y que se cree en clase una atmósfera desinhibida de colaboración entre compañeros. Además, también plantea la necesidad de que las tareas de composición sean negociadas con los aprendientes, y de que se estructuren en distintas fases que permitan trabajar selectivamente diferentes procesos de composición.

2.3. VARIABLE E INDICADORES

VARIABLE	INDICADORES	SUB INDICADORES
Producción de textos escritos	Cohesión	Marcadores y conectores textuales.
	Coherencia	Relación tema-remata
	Adecuación	Registro formal e informal
	Corrección	Signos de puntuación

FUENTE: Documento Curricular Nacional DCN, pág. 365; Bachman, L. Habilidad lingüística comunicativa en Competencia comunicativa (1995). Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. pp. 105-129. Lineros Quintero, R. Comprensión y expresión de textos orales (1998). Estaire S. y Zanón J. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo (1990).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Según el análisis y alcance de resultados la presente investigación es un estudio descriptivo ya que sólo está dirigido a determinar cómo es nuestra variable y su condición actual. Además es retrospectivo de acuerdo a la ocurrencia de los hechos o eventos. Es transversal de acuerdo al momento del recojo de la información. El diseño que se asume es el descriptivo simple, cuyo esquema es el siguiente:

$$M = O_1, O_2$$

Dónde: M = Las unidades de estudio conformadas por las alumnas del nivel secundario de la IE Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa.

O₁ = La observación de las alumnas del nivel secundario de la IE Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa a través de la rúbrica de producción.

O₂ = La observación de las alumnas del nivel secundario de la IE Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa a través de la ficha de observación.

3.1. MUESTRA

I.E.	Grado	Sección	Hombres	Mujeres	Total
Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa	Cuarto grado de educación secundaria	"A"	0	25	25

Fuente: Padrón IENSLMM- 2013

La elección de la muestra ha sido de manera no probabilística, subjetiva, es decir que no se ha seguido procedimientos estadísticos para ello y no todos los integrantes de la institución educativa han tenido posibilidades de formar parte de nuestro estudio, lo cual también es pertinente en estudios con estas características.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

En el siguiente cuadro se presentan las técnicas e instrumentos utilizados durante la investigación y la recolección de información de manera que se pueda sistematizar, organizar y así de esta manera, poder reflexionar sobre los resultados obtenidos.

TECNICA	MODALIDAD	INSTRUMENTO	FINALIDAD
Observación	Directa	Ficha de observación	Describir las características en la producción de textos escritos (cohesión, coherencia, adecuación y corrección).
Observación	Directa	Rúbrica	

3.3. ESTRATEGIAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

- Solicitud de permiso dirigida a la Dirección.
- Solicitud de credencial otorgado por la Dirección General.
- Permiso de la Institución Educativa para efectuar el trabajo.
- Validación de los instrumentos de recolección de datos.
- Aplicación de los instrumentos para la investigación exploratoria.
- Aplicación de los instrumentos para la recolección de la información.
- Codificación e interpretación de los resultados.

3.4. ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Para la presente investigación se ha tomado en cuenta analizar cada uno de los resultados obtenidos utilizando tres estrategias descritas a continuación:

Descripción: Este aspecto nos indica describir de manera objetiva la realidad del problema que se está investigando. En la descripción se señalan todas las características de la problemática, los hechos y los acontecimientos que están en entorno social.

Comparación: Este aspecto busca descifrar la relación entre dos o más variables al documentar las diferencias observadas y las similitudes entre dos o más sujetos o grupos.

Interpretación: Este aspecto implica la traducción y representación de la realidad observada cuya condición básica es ser fiel al contenido original del objeto interpretado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4. RESULTADOS

En el presente trabajo de investigación se muestra los resultados obtenidos durante la recolección de información en las estudiantes que cursan el cuarto grado sección “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa. A continuación se hará una presentación de gráficos cuantitativos lo cual responde de manera observable a los sub-indicadores. También se hace uso de las estrategias de descripción, comparación e interpretación asegurando de tal forma la confiabilidad de los resultados.

4.1. EN CUANTO A LA COHESIÓN:

Cuadro N° 01

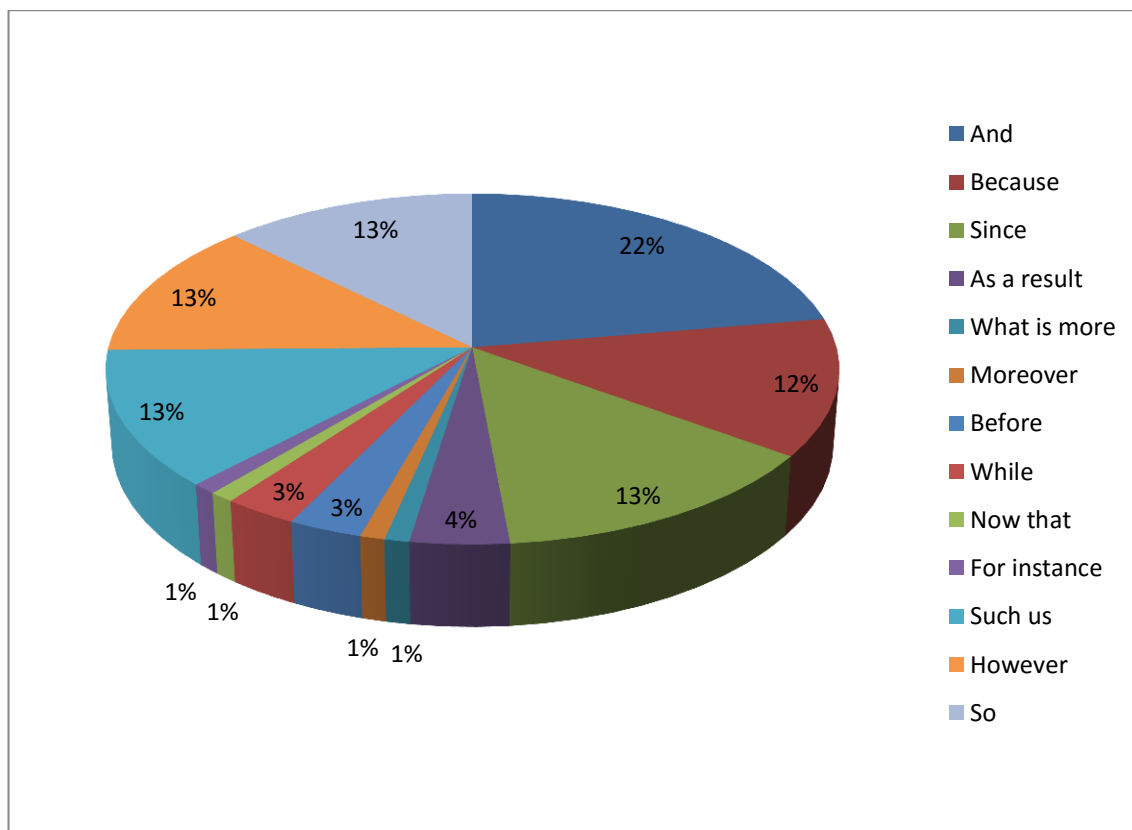
Características de cohesión evidenciadas en las estudiantes de cuarto grado de educación secundaria sección “A”.

Indicador	Sub indicador	Frecuencia (%)	Frecuencia total (%)
Marcadores y conectores textuales	And	22%	22%
	Because	12%	34%
	Since	13%	47%
	As a result	4%	51%
	What is more	1%	52%
	Moreover	1%	53%
	Before	3%	56%
	While	3%	59%
	Now that	1%	60%
	For instance	1%	61%
	Such as	13%	74%
	However	13%	87%
	So	13%	100%

Fuente: Ficha de observación y rúbrica aplicados durante la investigación a las estudiantes del 4to “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (2014).

Gráfico N° 2

Marcadores y conectores textuales propuestos hasta el cuarto grado de educación secundaria.



Fuente: Ficha de observación y rúbrica aplicados durante la investigación a las estudiantes del 4to “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (2014).

Como se puede apreciar en el gráfico anterior, las estudiantes utilizaron con más frecuencia el conector *and*, con el 13% se encuentran *so*, *however*, *such us*, *now that* y *because* con el 12%. Seguidamente en menor uso, entre 3% y 4% se encuentran los marcadores *as a result*, *before* y *while*. Mientras que los marcadores que apenas se observa en la

producción de las estudiantes con el 1% son *now that, for instance, what is more* y *moreover*.

En los resultados obtenidos apreciamos a ciertos marcadores (*and, so, however, such us, now that, because*) con más uso en los textos escritos que otros (*while, now that, for instance, what is more, moreover, result, before*). En su mayoría éstos se tratan de elementos básicos propuestos para el primer y segundo año de secundaria. Los demás conectores correspondientes al cuarto año han sido escasamente usados en la producción escrita de las estudiantes.

Ante los resultados expuestos consideramos que las estudiantes recurrieron más a unos marcadores y conectores ya que son elementos básicos, más conocidos y menos complejos que otros. Principalmente el uso del conector *and* evidencia el escaso manejo en marcadores textuales para el grado que les corresponde donde debieran elaborar textos diversos utilizando todos los recursos de cohesión disponibles y no recurrir siempre a los mismos.

Según Halliday and Hasan (1976), la continuidad en las relaciones de cohesión hacen posible la continuidad semántica, los cuales son indispensables en el entendimiento y coherencia del texto ya sea oral o escrito. Por lo tanto, sería necesario trabajar progresivamente todos estos elementos, y no sólo unos, a través de estrategias diversas tomando en cuenta las necesidades evidenciadas en la presente investigación.

4.2. EN CUANTO A LA COHERENCIA:

Cuadro N° 02

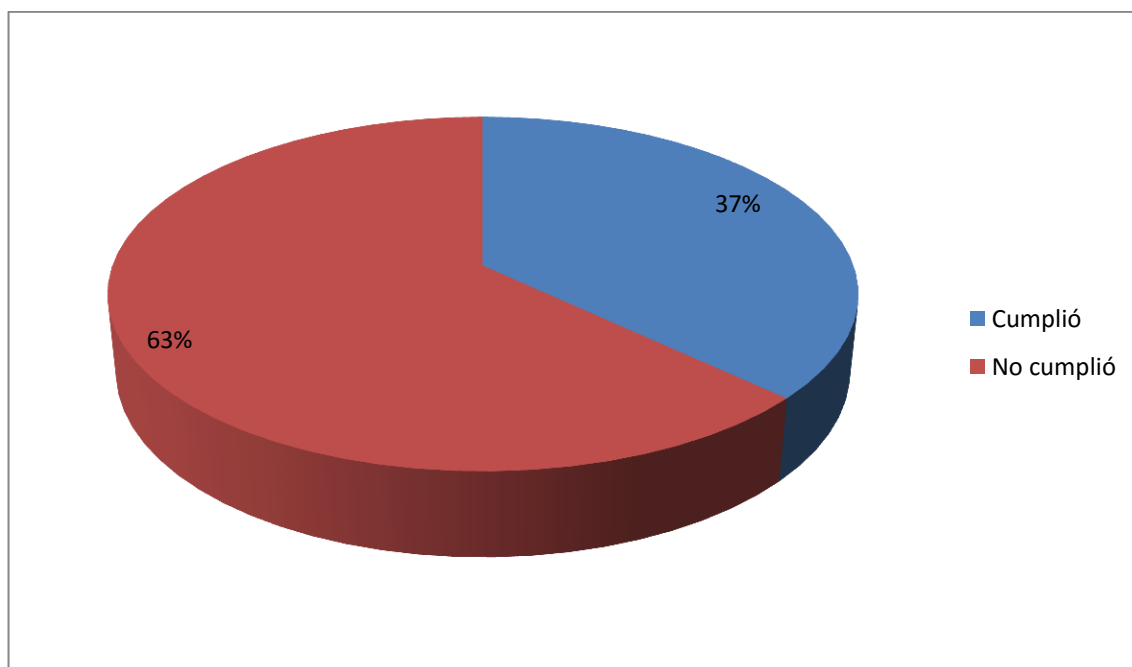
Características de coherencia evidenciadas en las estudiantes de cuarto grado de educación secundaria sección “A”.

Indicador	Sub indicador	Frecuencia (%)	Frecuencia total (%)
Relación tema-rema	No Cumplió	63%	63%
	Cumplió	37%	100%

Fuente: Ficha de observación y rúbrica aplicados durante la investigación a las estudiantes del 4to “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (2014).

Gráfico N° 3

Relación entre el tema y rema en la producción escrita de las estudiantes de educación secundaria sección “A”.



Fuente: Ficha de observación y rúbrica aplicados durante la investigación a las estudiantes del 4to “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (2014).

Se puede observar que el 63 % de las estudiantes no cumplió con la condición de relacionar el tema de su producción con el rema, como se ha visto en el marco teórico, tema se refiere al tópico del cual se habla en el texto escrito y rema a la nueva información que se agrega o acopla a éste. Por otro lado, el 37% de las estudiantes cumplió con esta característica textual.

Es cierto, que el 63% no cumple con esta consigna lo cual es preocupante, porque debería evidenciarse relación entre el tópico y la información expuesta en los textos de las estudiantes, donde se evidencia

que introducen información que no guarda coherencia ni unidad con el texto.

Desde nuestro punto de vista como observadores en la fase de producción textual, las estudiantes toman de referencia los ejemplos brindados en el libro del Ministerio de Educación, les hacen algunas modificaciones muchas veces sin entender el propósito comunicativo para el que han sido escritos. En síntesis, el 63% de las estudiantes no cumplen con relacionar el tópico y la información de su producción textual y esto se debe a que se limitan a copiar sin tomar en cuenta si lo que introducen al texto es apropiado.

Para que exista coherencia en el texto a nivel global según Héctor Grajales es necesario establecer relación entre el tema y rema del texto de manera que constituyan una sola unidad. Por lo tanto, se hace necesario hacer de conocimiento a las estudiantes de esta deficiencia y tomar medidas para mejorar la situación evidenciada en estos resultados.

4.3. EN CUANTO A LA ADECUACIÓN:

Cuadro N° 03

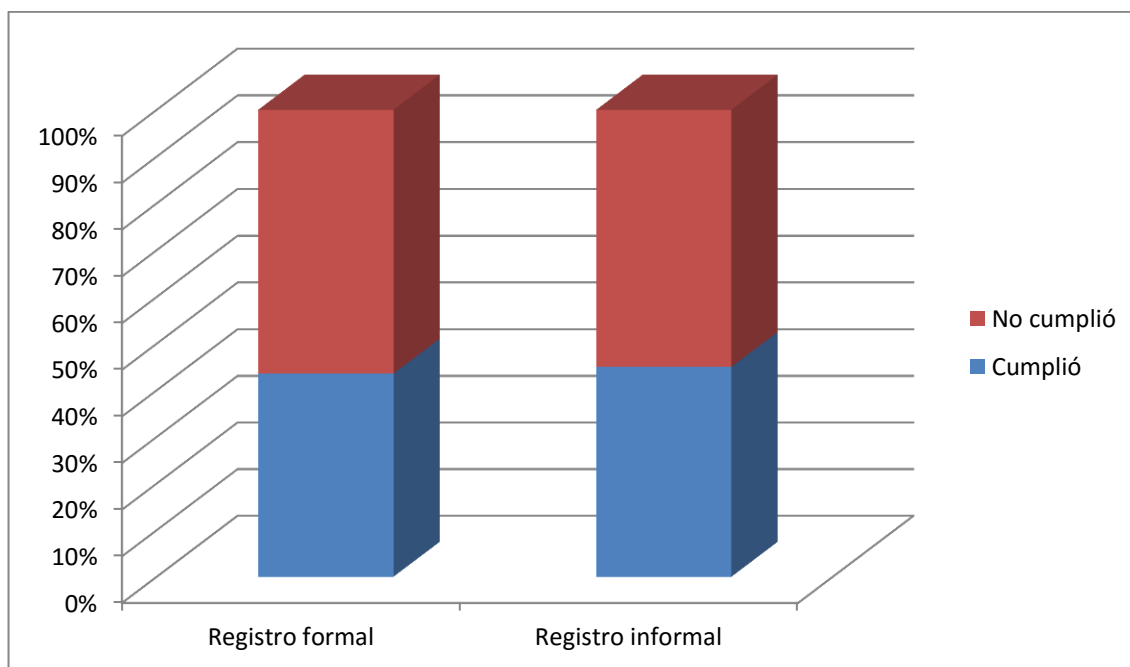
Características de adecuación evidenciadas en las estudiantes de cuarto grado de educación secundaria sección “A”.

Indicador	Sub indicador	Frecuencia (%)	Frecuencia total (%)
Registro lingüístico	Registro formal	No Cumplió: 57%	57%
		Cumplió: 43%	100%
	Registro informal	No Cumplió: 55%	55%
		Cumplió: 45%	100%

Fuente: Ficha de observación y rúbrica aplicados durante la investigación a las estudiantes del 4to “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (2014).

Gráfico N° 4

Tipos de registro lingüístico utilizados en la producción escrita de las estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.



Fuente: Ficha de observación y rúbrica aplicados durante la investigación a las estudiantes del 4to “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (2014).

En la fase de recolección de datos, se les pidió a las estudiantes producir dos tipos de texto, en el primer caso utilizando exclusivamente un registro formal y en el segundo un registro informal con el fin de describir el manejo que tienen en cada uno de ellos. Se puede apreciar que el 40% de las estudiantes diferencia el registro formal del informal, mientras que un porcentaje considerado del 60% entremezcla ambos registros.

Como se puede observar en el gráfico, los resultados en los dos casos fueron prácticamente los mismos ya que poco más de la mitad de las estudiantes siguió la consigna pero las demás y seguramente las mismas no lo hicieron, introduciendo en sus textos información con características formales e informales.

Podemos interpretar los resultados de la siguiente manera: la mayoría de las estudiantes no está en la capacidad de producir un texto sencillo tomando en cuenta a quien se dirige éste, esto constituye un factor desfavorable para lograr la adecuación; por otro lado un reducido porcentaje del salón maneja considerablemente uno y otro registros lingüísticos, los diferencia, lo cual va en favor de la adecuación.

La adecuación de un texto es el grado de respeto, por parte del autor, de las normas sociales, personales, lingüísticas y de situación presentes en un acto comunicativo. Por ello creemos por conveniente que las estudiantes distingan ambos registros en caso de producir un texto dirigido a un interlocutor formal, en el caso de textos académicos por ejemplo, o informal, si su intención es dirigirse mediante una carta, postal o mensaje a alguien más cercano.

4.4. EN CUANTO A LA CORRECCIÓN:

Cuadro N° 04

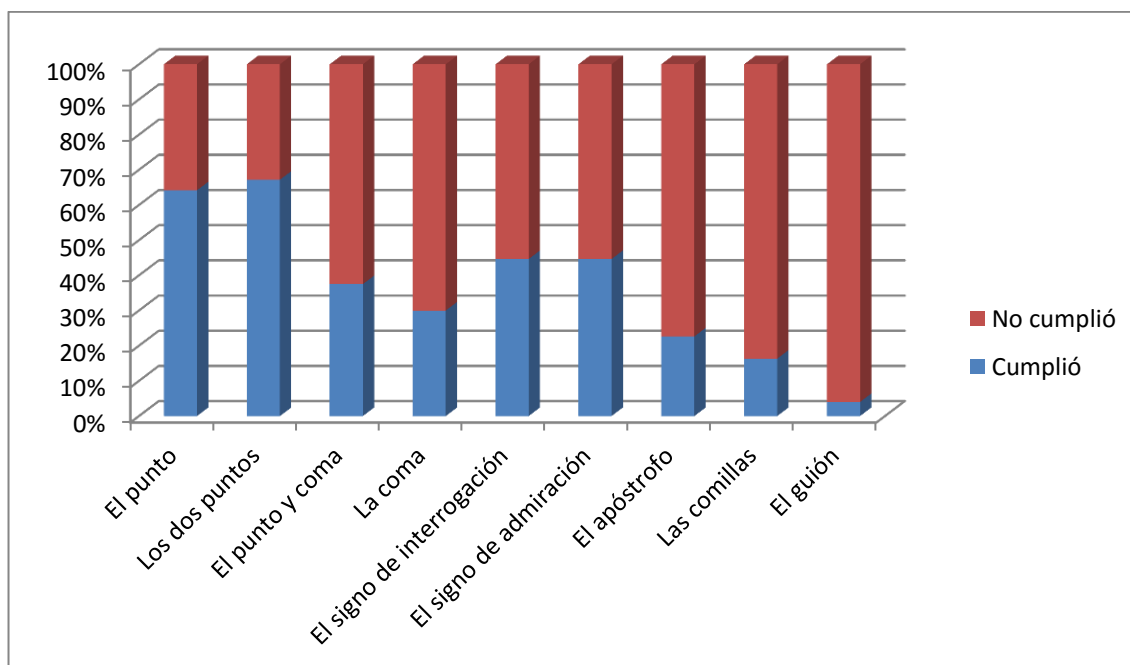
Características de corrección evidenciadas en las estudiantes de cuarto grado de educación secundaria sección “A”.

Indicador	Sub indicador	Frecuencia (%)	Frecuencia total (%)
Signos de puntuación	Punto	Cumplió: 60%	60%
		No cumplió: 40%	100%
	Dos puntos	Cumplió: 63%	63%
		No cumplió: 37%	100%
	Punto y coma	Cumplió: 34%	34%
		No cumplió: 66%	100%
	Coma	Cumplió: 26%	26%
		No cumplió: 74%	100%
	Signos de interrogación	Cumplió: 40%	40%
		No cumplió: 60%	100%
	Signo de exclamación	Cumplió: 40%	40%
		No cumplió: 60%	100%
	Apóstrofo	Cumplió: 18%	18%
		No cumplió: 82%	100%
	Comillas	Cumplió: 12%	12%
		No cumplió: 88%	100%
	Guión	Cumplió: 3%	3%
		No cumplió: 97%	100%

Fuente: Ficha de observación y rúbrica aplicados durante la investigación a las estudiantes del 4to “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (2014).

Gráfico N° 5

Signos de puntuación observados en la producción de las estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.



Fuente: Ficha de observación y rúbrica aplicados durante la investigación a las estudiantes del 4to “A” de la I.E. Nuestra Señora de la Medalla Milagrosa (2014).

En la producción de las estudiantes de cuarto grado de educación secundaria sección “A” se observaron ciertas características ortográficas expuestas en este gráfico, por ejemplo el 60% del salón cumplió con el uso correcto del punto, poco más del 60% con el punto, poco más del 30% con el punto y coma y el 40% con el uso correcto de los signos de interrogación y admiración respectivamente.

Por otro lado y en porcentaje minoritario, casi el 30% de las estudiantes cumplió correctamente con el uso de la coma, 20% con el uso del

apóstrofo, 10% con el uso de las comillas y apenas se evidencia el uso del guión.

En este gráfico podemos interpretar que la mayoría de las estudiantes no manejan las características ortográficas como debiera ser, salvo en el uso del punto y los dos puntos, donde en la mayoría del salón se observaba el uso correcto de estas dos características, sin embargo esto se debería a que las estudiantes conocen más el punto y los dos puntos al momento de concluir con un párrafo o ejemplificar respectivamente.

En relación a las otras características ortográficas, el poco uso de ellas y la comparación con la lengua materna, el castellano, afectó su uso, por ejemplo algunas estudiantes usaron exageradamente la coma, en otros casos los signos de interrogación y admiración se colocaron al inicio y final como en el castellano, se notó la ausencia del apóstrofo al igual que las comillas y en el caso del guión sólo algunos estudiantes los usaron lo que denota poco conocimiento de palabras unidas por este signo de puntuación.

Es importante conocer todos los signos de puntuación en inglés, ya que estos nos ayudan a complementar una correcta redacción. Estos signos de puntuación al igual que en castellano, tienen sus propias reglas y usos particulares, que debieran tomarse en cuenta para cumplir con todas las características propias de un texto escrito.

CONCLUSIONES

PRIMERA: En cuanto a la cohesión, los marcadores y conectores textuales más utilizados por las estudiantes son los propuestos en su mayoría para el primer y segundo año de educación secundaria, se ha notado que no hay suficiente manejo y práctica de estos elementos principalmente de aquellos que se plantean como aprendizaje esperado para el cuarto grado de educación secundaria.

SEGUNDA: En cuanto a la coherencia, la relación existente entre el tópico y la información expuesta en los textos producidos fue de mayor parte insatisfactoria, las estudiantes en gran parte no se involucran en la producción de sus textos, un porcentaje de ellas copia sin entender lo relevante para su tema de producción textual escrita.

TERCERA: En cuanto a la adecuación, se nota que en casi la mitad del salón los tipos de registro lingüístico se entremezclan, lo que se espera es que las estudiantes hagan uso independiente de cada uno de ellos tomando en cuenta al interlocutor al que se dirigen, por ello aunque más del 50% se encuentra en la capacidad de diferir entre lo formal e informal, no hay que pasar por alto al otro porcentaje que requiere de más manejo en este aspecto.

CUARTA: En cuanto a la corrección, los signos de puntuación en inglés, escasamente abordados por los docentes de aula, no han sido manejados como se debiera; las estudiantes omitieron algunos de ellos, otras de ellas confundieron su uso con los

de su lengua materna e ignoraron otros signos como en el caso del apóstrofo, signo predominante en el idioma inglés, estas características ortográficas obstaculizaron la corrección, característica fundamental que no se puede dejar de lado en el texto escrito.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Es recomendable trabajar el texto escrito desde una perspectiva ecléctica, de manera que ésta le permita al docente tomar lo que le conviene de cada estrategia o enfoque, ya que la realidad educativa es heterogénea y es tarea del docente buscar el medio y los instrumentos para lograr la competencia comunicativa y por ende la habilidad escrita de acuerdo con lo propuesto para los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria.

SEGUNDA: Es importante reconocer que estudiantes del mismo nivel tienen diferentes fortalezas y personalidades, es importante no esperar el mismo progreso en todo el grupo. Ur (2002) recomienda que para entender las actitudes de los estudiantes, es importante pensar en nuestras propias experiencias pasadas como alumnos o maestros.

TERCERA: Es necesario informar a los estudiantes que aprender un idioma requiere de esfuerzo y práctica, la persistencia en estos aspectos los ayudará a alcanzar sus metas, es importante motivar al estudiante a intentar y aventurarse a nuevos retos.

BIBLIOGRAFÍA

Alturo, N. *Coherencia discursiva: dimensiones contextual, conceptual y gramatical* (2010). Universidad de Barcelona. España.

Calsamiglia Blancáfort, H. y Tusón Valls, A. *Las cosas del decir* (2002). Editorial Ariel. Barcelona, España.

Campos, S. *¿Formal o informal? He ahí la cuestión... Las formas de tratamiento en la clase de LE* (1998). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Documento extraído de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0178.pdf

Cassany, D. *La composición escrita en LE* (1999). Barcelona, España. Artículo extraído de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf

Cassany, D. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación* (1990). Documento extraído de http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm

Fernández, M. *Comprensión de textos y progresión temática. Incidencia de las funciones interrogativas* (2006). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina.

Malcuori, M. *La Secuencia Textual. En Tipología* (1997). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General. Montevideo, Uruguay. Documento extraído de http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/05/Cuarto/546TeoGramIV/lecturas/lectu12_un2.pdf

Peñarrieta Bedoya, L. *Desarrollo de habilidades comunicativas (2010)*.
Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo. Artículo extraído
de http://www.comunicacionunap.com/articulos_1/Liceli.pdf

Sánchez, D. *La expresión escrita en la clase de ELE (2009)*. Gobierno de
España. Octava edición. España.

White, E. y Luppi, S. *La producción escrita en lengua extranjera (2010)*.
Ministerio de Educación de Argentina.

ANEXOS

Anexo 1

CÉDULA DE ENTREVISTA

La presente entrevista es de manera anónima, por favor contesta sinceramente a las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que es importante aprender inglés?

2. ¿Consideras que es difícil producir textos escritos en inglés? ¿Por qué?

3. ¿Qué características debería tener un texto escrito?

4. ¿Qué pasos sigues para producir un texto escrito?

5. ¿Qué fortalezas y debilidades encuentras en tu producción escrita?

6. ¿Qué factores te impiden mejorar en tu producción escrita?

7. ¿Qué factores te motivan a producir un texto escrito?

Anexo 2

RÚBRICA

EVALUACION PRODUCCION DE TEXTOS	Excelente 5	BUENA 4	REGULAR 3	DEFICIENTE 2
PLANIFICAR	Organiza la información con las ideas dadas mostrando coherencia, identificando el tipo y tema del texto.	Organiza la información estableciendo conexión con coherencia.	Organiza la información estableciendo conexión.	Organiza la información.
REDACTAR	Crea un texto coherente identificando el tipo de formalidad.	Crea un texto ordenando sus ideas con coherencia	Crea un texto ordenando sus ideas.	Crea un texto.
APLICAR	Escribe un texto aplicando correctamente los signos de puntuación y conectores.	Escribe un texto aplicando correctamente los signos de puntuación.	Escribe un texto respetando el orden lógico.	Escribe un texto corto.
EVALUAR	Evalúa la adecuación, coherencia, cohesión y corrección del texto	Evalúa la coherencia en la estructura del texto.	Revisa el texto en su estructura.	Revisa el texto.
TOTAL				

Anexo 3

FICHA DE OBSERVACIÓN

Estudiante	Criterios			
	Aplica en forma correcta los signos de puntuación.	Las ideas que se presentan tienen relación con el tópico.	Utiliza apropiadamente los marcadores y conectores textuales.	Crea un texto tomando en cuenta el tipo de registro lingüístico.
	0-5	0-5	0-5	0-5

Observaciones: