UNIVERSIDAD DE JAÉN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

TESIS DOCTORAL

METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA EN BACHILLERATO

PRESENTADA POR:
MARÍA ELENA GARCÍA IDÁÑEZ

DIRIGIDA POR:
DR. D. ANTONIO BUENO GONZÁLEZ

JAÉN, 17 DE NOVIEMBRE DE 1998

ISBN 84-8439-281-3

Nombre y apellidos del autor

María Elena García Idáñez

Título de la Tesis Doctoral

Metodología para el aprendizaje de la expresión escrita en lengua inglesa en Bachillerato

I.S.B.N.

84-8439-281-3

Fecha de Lectura

17 de Noviembre de 1998

Centro y Departamento en que fue realizada la lectura

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Filología Inglesa

Composición del Tribunal/Dirección de la Tesis

Dirección de la Tesis	Dr. D. Antonio Bueno González
Presidente/a del Tribunal	Dr. D. Fernando Serrano Valverde
Vocales	Dr. D. Neil Adaren
	Dr. D. Jenaro Ortega Olivares
	Dr. D. Alfonso Rizo Rodríguez
Secretario/a	Dr. D. Jesús M. Nieto García

Calificación Obtenida

Sobresaliente Cum Laude por unanimidad



Universidad de Jaén

tesis doctoral

Resumen

En la sociedad actual, donde la transmisión de ideas y experiencias personales y colectivas se produce a través de la palabra, del uso del lenguaje, debiera ser un objetivo educativo prioritario la adquisición de un nivel adecuado en la expresión y comprensión de los mensajes, tanto de textos orales como escritos; no ya sólo en niveles superiores, sino también, y por su propio carácter, en los niveles obligatorios. La paradoja a que nuestra sociedad nos tiene acostumbrados, y que la realidad de la didáctica de la expresión escrita alimenta –la del analfabetismo funcional: escasísimo uso del nivel escrito no ya sólo para la comprensión de mensajes, sino fundamentalmente para la expresión–, refleja una actitud pasiva del ciudadano, que, en todo caso, 'consume' mensajes pero que muy raramente los produce, en el nivel escrito, hacia otros individuos y hacia la colectividad (v. Gutiérrez, 1997: 25-26).

Por otra parte, debemos considerar que, según Thornton (1980: 16), el éxito o el fracaso de un alumno dentro del sistema educativo se basará con toda certeza, en su habilidad para escribir, tanto en lengua materna como extranjera, por lo que la maestría en esta destreza es la mejor aportación que un estudiante puede recibir a lo largo de su proceso educativo. Escribir siempre supone una de las actividades más complejas con las que un estudiante se enfrenta desde que comienza sus estudios.

Debemos reconocer también que la enseñanza de la expresión escrita no tiene una larga tradición didáctica en nuestro país y, como consecuencia, muchos estudiantes y profesores se enfrentan a las actividades de redacción sin ningún trabajo preparatorio. En este sentido, Graves (1991: 23) afirma que, así como el escritor no puede entrar en un aula para trabajar con los alumnos si no está capacitado para enseñar, tampoco ningún profesor que no tenga experiencia propia como escritor puede enseñar con eficacia a escribir.

Ésta son las razones que justifican el objetivo principal de nuestro estudio: aplicar una metodología concreta para el aprendizaje de la expresión escrita en inglés como lengua extranjera dentro de un contexto académico real. La experiencia didáctica que presentamos ha sido llevada a cabo en el IES «San Juan Bosco» de Jaén, al objeto de observar en el aula el desarrollo de la citada metodología y, a partir de ella, poder obtener conclusiones útiles para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en Inglés como lengua extranjera.

Nuestro estudio consta de cuatro capítulos y un anexo, cuyo contenido a continuación explicamos:

— El primer capítulo recoge el estado de la cuestión de la expresión escrita. Presenta las diferencias y puntos en común entre el registro oral y el escrito. Estudia

las consideraciones generales de la escritura en lengua materna y en lengua extranjera, presentando los distintos tipos de enfoques para la enseñanza de la expresión escrita y su integración con las restantes destrezas. Trata las características del texto escrito en su dimensión discursiva, destacando la distinción entre tema y rema, la división en párrafos, los elementos de enlace, los mecanismos referenciales y el orden lógico de razonamiento, así como sus rasgos más destacables. Ofrece también una revisión de las tareas que un escritor experto desarrolla cuando escribe, en contraposición con el que tiene menos experiencia. El proceso de composición supone un aspecto importante del estudio, que incluye las actividades principales de pre-escritura, escritura, re-escritura y edición de los textos escritos.

También trata este primer capítulo la escritura como vehículo de comunicación y transmisión de mensajes que se centra en la finalidad del escrito y en el lector. Por último, presenta las consideraciones generales sobre la enseñanza de la expresión escrita.

— El segundo capítulo estudia de manera general la didáctica de la escritura en inglés como lengua extranjera. Además del papel del alumno y del profesor, revisa las fases del proceso de escritura, haciendo un seguimiento que discurre desde la oración al texto y de la escritura guiada a la libre. Señala los recursos lingüísticos necesarios de la escritura, y estudia, asimismo, los distintos tipos de textos o géneros y su metodología.

Seguidamente, se presenta una serie de actividades para la práctica de la expresión escrita, que se engloban dentro de la escritura controlada, la guiada y la libre. La revisión ocupa un apartado importante, por ser el factor principal y eje central del proceso de escritura para mejorar el contenido, la organización y el estilo de un texto. Finalmente, se incluye una sección acerca de la corrección del material escrito, además de los distintos sistemas para calificar un escrito y su aplicación didáctica.

— En el tercer capítulo se plantean los diferentes tipos de investigación, los objetivos del estudio, así como la descripción general de la experiencia, donde se analiza la situación de la expresión escrita en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y la prueba de Acceso a la Universidad en el sistema educativo español. A continuación se detallan las características de la experimentación: dónde se llevó a cabo, fechas en que fueron recogidos los escritos de los alumnos, sujetos participantes, así como los materiales usados y las actividades realizadas a lo largo del proceso de experimentación. Por último, ofrecemos todos los detalles del desarrollo de nuestra experiencia.

— En el capítulo cuarto se recogen las conclusiones más significativas de la experiencia e implicaciones didácticas, destacando los factores más relevantes del estudio, así como la evolución general de los alumnos. Para finalizar, presenta también el grado de consecución de los objetivos.

El anexo expone los resultados del estudio mediante tablas y gráficas de los escritos de los alumnos de segundo de Bachillerato y de tercero de Peluquería de Segundo Grado como grupo de contraste.

Abstract

Writing has been a neglected area of English language teaching for some years. It is a language skill which is very difficult to acquire. Learning to write in English, when is not your first language, has its own problems. It presents difficulties to the teaching profession as well.

For this reason, the aim of this study has been to find a methodology for teaching writing in order to help our students with their written texts, by developing proper writing strategies.

The experience took place in a Spanish Secondary School with students in their second year of Bachillerato. They studied a number of text types, which follow different types of organization. Therefore, they practised the four mayor styles; that is, descriptive, narrative, expository and argumentative texts, which have different disciplines with different criteria and intentions.

It is important to point out that students were taught to write through a process of writing with a number of operations going on simultaneously.

A relevant aspect of the experience was the use of a making code (set of symbols) for correcting written texts providing a responsible learning process to our students. This marking code let the students know the strengths as well as the weaknesses with the aim of helping them write more effectively in the future. The positive approach to writing is very important; if the only feedback they receive is negative, they may become discouraged. Students need positive feedback on the way their writing is improving.

As a result, writing becomes an ongoing process of discovery. The text can be viewed by the teacher not a as a final product but as the raw material that the student is in the process of shaping.



UNIVERSIDAD DE JAÉN

METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA INGLESA EN BACHILLERATO

MARÍA ELENA GARCÍA IDÁÑEZ

tesis doctoral

A Curro

Deseo mostrar mi agradecimiento a mi marido, Francisco Gutiérrez García, por sus consejos y su continuo estímulo. Su colaboración ha sido, además, de gran ayuda para el tratamiento informático de los datos obtenidos durante la experimentación.

También quiero expresar mi sincero reconocimiento a D. Antonio Bueno González por su tarea de dirección de este trabajo. Sus valiosas indicaciones han guiado el desarrollo de esta investigación en sus distintas fases y han hecho posible la culminación de esta Tesis Doctoral.

Índice

INTRODUCCIÓN 8
1 *LA EXPRESIÓN ESCRITA* 12
1.1 Registro oral y escrito 13
1.2 La escritura en lengua materna 17
1.3 Escribir en una lengua extranjera 26
1.4 Diferentes enfoques 30
1.4.1 Enfoque basado en el texto controlado 31
1.4.2 Enfoque basado en el texto escrito libre 32
1.4.3 Enfoque basado en el modelo de párrafo 32
1.4.4 Enfoque gramático-sintáctico y organizativo 33
1.4.5 Enfoque comunicativo 33
1.4.6 Enfoque basado en el proceso de elaboración del texto 34
1.5 Características del texto escrito 35
1.5.1 Dimensión discursiva 35
1.5.1.1 Tema y rema 36
1.5.1.2 División en párrafos 36
1.5.1.3 Elementos de enlace 39
1.5.1.4 Mecanismos referenciales 42
1.5.1.5 Orden lógico de razonamiento 45
1.5.2 Rasgos de un buen texto escrito 46
1.6 Qué hace el escritor experto cuando escribe 49
1.7 El proceso de composición 51
1.8 La escritura como vehículo de comunicación 63

2 *METODOLOGÍA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN INGLÉS, LENGUA EXTRANJERA* 67

2.1 Adquisición y aprendizaje 68
2.2 Consideraciones generales sobre la enseñanza de la expresión escrita . 75
2.3 Papel del alumno y del profesor 78
2.4 La escritura como proceso: fases 81
2.5 De la oración al texto 85
2.6 De la escritura guiada a la libre 88
2.7 Recursos lingüísticos necesarios 89
2.8 Distintos tipos de textos: los géneros y su metodología 92
2.8.1 Texto descriptivo 95
2.8.2 Texto narrativo 96
2.8.3 Texto expositivo 97
2.8.4 Texto argumentativo 98
2.9 Actividades para la práctica de la escritura 100
2.10 Estrategias de revisión de los textos 104
2.11 La corrección del material escrito 109
2.11.1 Sistemas de corrección 116
2.11.2 Aplicación didáctica 122

3 *EXPERIENCIA PRÁCTICA* 129
3.1 Tipo de investigación 130
3.2 Objetivos 133
3.3 Contextualización 135
3.3.1 La expresión escrita en la Educación Secundaria Obligatoria 135
3.3.2 La prueba de Acceso a la Universidad 136
3.3.3 Contexto específico 140
3.4 Sujetos 141
3.5 Materiales 142
3.6 Actividades 143
3.6.1 Descripciones 145
3.6.1.1 Descripciones de persona 145
3.6.1.2 Descripciones de lugar 146
3.6.1.3 Descripciones de objetos 148
3.6.2 Textos narrativos 150
3.6.2.1 Información biográfica 150
3.6.2.2 Relato de una historia 151

3.6.2.3 Informe de un acontecimiento 159
3.6.2.4 Informe sobre un proceso 161
3.6.2.5 Reseña de un libro 162
3.6.3 Texto expositivo 164
3.6.4 Texto argumentativo 165
3.6.4.1 Texto de opinión 165
3.6.4.2 Cartas al director 170
3.7 Desarrollo de la experiencia 171

4 *EXPOSICIÓN DE RESULTADOS* 184
4.1 Grupo Experimental 187
4.1.1 Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores absolutos: aspectos y números de palabras 187
4.1.2 Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores relativos: aspectos y notas 195
4.1.3 Tablas y gráficas de aspectos 203
4.1.4 Tabla general de promedios de aspectos y notas de cada escrito 211
4.1.5 Tabla y gráfica de errores 212
4.1.6 Tabla y gráfica de aciertos 213
4.1.7 Tabla y gráfica de errores y aciertos 214
4.1.8 Tabla y gráfica de notas 215
4.1.9 Alumnos: tablas de resultados y gráficas 216
4.2 Grupo de Contraste 236
4.2.1 Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores absolutos: aspectos y números de palabras 236
4.2.2 Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores relativos: aspectos y notas 242
4.2.3 Tablas y gráficas de aspectos 248
4.2.4 Tabla general de promedios de aspectos y notas de cada escrito 256
4.2.5 Tabla y gráfica de errores 257
4.2.6 Tabla y gráfica de aciertos 258
4.2.7 Tabla y gráfica de errores y aciertos 259
4.2.8 Tabla y gráfica de notas 260

4.2.9 Alumnos: tablas de resultados y gráficas 261

5 DISCUSIÓN E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS 271

6 BIBLIOGRAFÍA 283
APÉNDICES 299
Apéndice I: Writing Materials (Writing skill development) 300
Apéndice II: 325
Escritos de los alumnos del grupo experimental corregidos 327
Prueba inicial 328
Descripción de persona 335
Descripción de lugar 342
Relato de una historia 349
Reseña de un libro 356
Texto expositivo 363
Texto de opinión 370
Cartas al director 377
Escritos de los alumnos del grupo de contraste corregidos 384
Prueba inicial 385
Descripción de persona 387
Descripción de lugar 389
Relato de una historia 391
Reseña de una película 393
Texto de opinión 396

Introducción

La enseñanza de la expresión escrita no tiene una larga tradición didáctica en nuestro país y, como consecuencia, muchos estudiantes y profesores se enfrentan a las actividades de redacción sin ningún trabajo preparatorio. En este sentido, Graves (1991: 23) afirma que, así como el escritor que conoce el arte de escribir no puede adentrarse en un aula para trabajar con los alumnos si no entiende de algún modo el arte de enseñar, tampoco ningún profesor que no tenga experiencia propia como escritor puede enseñar eficazmente el arte de la escritura.

En nuestra sociedad, en que la transmisión de ideas y experiencias personales y colectivas se produce a través de la palabra, del uso del lenguaje, debiera ser un objetivo educativo prioritario la adquisición de un nivel adecuado en la expresión y comprensión de los mensajes, tanto de textos orales como escritos; no ya sólo en niveles superiores, sino también, y por su propio carácter, en los niveles medios y obligatorios.

«La paradoja a que nuestra sociedad nos tiene acostumbrados, y que nuestro sistema educativo alimenta –la del analfabetismo funcional: escasísimo uso del nivel escrito no ya sólo para la comprensión de mensajes, sino fundamentalmente para la expresión–, refleja una actitud pasiva del individuo, que, en todo caso, 'consume' mensajes pero que muy raramente los produce, en ese nivel escrito, hacia otros individuos y hacia la colectividad» (Gutiérrez, 1997: 25-26).

Por tanto, el éxito o fracaso de un alumno dentro del sistema educativo se basará con toda certeza, según Thornton (1980: 16), en su habilidad para escribir, tanto en lengua materna como extranjera, ya que la maestría en esta desteza es la mejor aportación que un estudiante puede recibir a lo largo de su proceso educativo.

Desafortunadamente, no se cumplen dichas expectativas y, como veremos, los resultados de la prueba inicial efectuada a los sujetos de nuestra experiencia presentan unos niveles de desarrollo de la expresión escrita que no les capacitan para elaborar correctamente textos escritos de cierta complejidad.

Por esta razón, el objetivo principal de nuestro estudio consiste en aplicar una metodología concreta para el aprendizaje de la expresión escrita en inglés como

lengua extranjera dentro de un contexto académico real, con un grupo de alumnos de segundo de Bachillerato LOGSE y otro, de tercero de Formación Profesional de Segundo Grado de la Rama de Peluquería, como grupo de contraste. Esta experiencia ha sido llevada a cabo en el IES «San Juan Bosco» de Jaén, al objeto de observar en el aula el desarrollo de la citada metodología y, a partir de ella, poder obtener conclusiones útiles para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

Nuestro estudio consta de seis capítulos y dos apéndices, cuyo contenido a continuación explicamos:

El primer capítulo recoge la situación de la expresión escrita, presentando las diferencias y puntos en común encontrados entre el registro oral y el escrito. Estudia las consideraciones generales de la escritura en lengua materna y en lengua extranjera, así como los distintos tipos de enfoques para la enseñanza de la expresión escrita y su integración con las restantes destrezas.

Trata las características del texto escrito en su dimensión discursiva, destacando la distinción entre tema y rema, la división en párrafos, los elementos de enlace, los mecanismos referenciales y el orden lógico de razonamiento, así como sus rasgos más destacables. Se hace también una revisión de las tareas que un escritor experto desarrolla cuando escribe, en contraposición con el que tiene menos experiencia.

El proceso de composición supone un aspecto importante del estudio, que incluye las actividades principales de pre-escritura, escritura, re-escritura y edición de los textos escritos.

Por último, se refiere a la escritura como vehículo de comunicación y transmisión de mensajes, que se centra en la finalidad del escrito y en el lector, elementos esenciales que nos conducen al canal comunicativo.

El segundo capítulo estudia de manera general el estado de la cuestión sobre la metodología para el aprendizaje de la expresión escrita en inglés, lengua extranjera.

Destaca las diferencias entre adquisición y aprendizaje, presentando las consideraciones generales sobre su enseñanza. Además del papel del alumno y del profesor, revisa las fases del proceso de escritura, haciendo un seguimiento que discurre desde la oración al texto y de la escritura guiada a la libre. Señala los recursos lingüísticos necesarios de la escritura, y estudia, asimismo, los distintos tipos de textos o géneros y su metodología.

Seguidamente, se presentan una serie de actividades para la práctica de la expresión escrita, que se engloban dentro de escritura controlada, guiada y libre.

La revisión ocupa un apartado importante, ya que se la considera el factor principal y eje central del proceso de escritura para mejorar el contenido, la organización y el estilo de un texto.

Finalmente, se incluye una sección acerca de la corrección del material escrito, además de los distintos sistemas para calificar un escrito y su aplicación didáctica.

En el tercer capítulo se plantean los diferentes tipos de investigación, los objetivos del estudio, así como la descripción general de la experiencia, donde se analiza la situación de la expresión escrita en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la prueba de Acceso a la Universidad en el sistema educativo español.

A continuación se detallan las características de la experimentación: dónde se llevó a cabo, fechas en que fueron recogidos los escritos de los alumnos, sujetos participantes, así como los materiales usados y las actividades realizadas a lo largo del proceso de experimentación. Por último, ofrecemos todos los detalles del desarrollo de nuestra experiencia.

El capítulo cuarto constituye la exposición de resultados del estudio mediante tablas y gráficas de cada uno de los escritos de los alumnos de segundo de Bachillerato y de tercero de Peluquería de Segundo Grado como grupo de contraste.

El capítulo quinto recoge las conclusiones más significativas de la experiencia e implicaciones didácticas, destacando los factores más relevantes del estudio, así como la evolución general de los alumnos. Para finalizar, presenta también el grado de consecución de los objetivos e incluye una serie de sugerencias para futuras investigaciones.

En el capítulo sexto se citan las distintas referencias bibliográficas que han nutrido las reflexiones previas y apoyado la configuración y desarrollo de nuestra experiencia. Por último, presentamos dos apéndices. El primero contiene el material didáctico que elaboramos para uso de los alumnos que participaron en nuestra experiencia. El segundo apéndice ofrece una selección de textos de los alumnos corregidos, que muestran las claves de corrección y sus valores.

I. La expresión escrita

1.1 REGISTRO ORAL Y ESCRITO

Hablar y escribir son maneras de expresar los mismos significados lingüísticos, pero más importante que el lenguaje oral o el lenguaje escrito es el propio lenguaje, ya que en los dos casos lo fundamental es el mensaje que queremos emitir.

La expresión escrita no incorpora todo el significado potencial del lenguaje oral, que utiliza los gestos, las expresiones de la cara, el movimiento del cuerpo y la entonación, y a su vez presenta las barreras de las frases y párrafos propias de un texto escrito. Una persona cuando habla puede aclarar o revisar ideas según las racciones del que escucha.

Widdowson (1983: 39-40) señala que al hablar los interlocutores alternan los distintos significados que hacen posible una conversación y existe una interacción entre ellos. Sin embargo, el escritor está solo, la persona a la que quiere transferir la información está ausente, lo que significa que el propio escritor tiene que asumir los papeles de ambos participantes. Y añade:

«Since there is no possibility of immediate reaction the writer has to anticipate what is likely to be and provide of any possible misunderstanding arising from a lack of shared knowledge».

Rosen (1981), citado por Hedge (1988: 5), destaca también lo siguiente:

> «The writer is a lonely figure cut off from the stimulus and corrective of listeners. He must be a predictor of reactions and act on his predictions. He writes with one hand tied behind his back, being robbed of gesture. He is robbed too of the tone of his voice and the aid of clues the environment provides. He is condemned to monologue; there is no one to help out, to fill the silences, put words in his mouth, or make encouraging noises».

Un escritor, sin embargo, tiene que compensar estas desventajas. Para esto, debe tener en cuenta la organización de las ideas y su adecuado desarrollo, mucha

precisión para que el significado de las palabras no sea ambiguo, también debe recurrir a recursos gramaticales complejos para centrarse o dar énfasis a un tema y, por supuesto, debe contar con una cuidada selección de vocabulario y estructuras gramaticales para crear un estilo apropiado al texto y al lector.

Ambos lenguajes se usan en contextos diferentes, ya que hay distintas funciones para los que cada uno de ellos es apropiado. Además, pueden crear realidades diferenciadas: escribir crea un mundo de cosas, hablar crea un mundo de acontecimientos.

Tribble (1996: 9) señala que, mientras que al hablar el énfasis principal se centra en la construcción de relaciones, al escribir el énfasis se centra en «recording things, on completing tasks, or on developing ideas and arguments».

Porte (1997b: 207) sugiere que para mejorar la expresión escrita nos basemos en el mismo sistema en que un estudiante aprende a hablar en un país extranjero:

> «The more students are free to work with that language (target language), the better they learn about it and gain confidence in its use. We might see a parallel here in the kind of improvements that are often appreciated in speaking a foreign language as a result of an extended stay in a target-language country. A student in this situation is free to use or misuse the target language as much as he or she wishes. Once out of the classroom, the student gradually becomes conscious of the fact that there will be no restriction imposed on the amount or type of English received, nor external limits placed on what he or she says or how it is said. The amount and type of feedback received from native-speakers may vary, of course, but the point is that the student begins to perceive that the opportunities to experiment are limitless, and that these can be increasingly taken advantage of as the student's confidence grows. The positive outcome of all this is often a general consciousness-raising on the part of the student, who begins to care more about the target language and the uses to which it can be put. Rarely is foreign-language writing given a similar status, yet it is susceptible to the same treatment.»

Según Raimes (1983a: 4), «writing is not simply speech written down on a paper». Aprender a escribir no es una extensión natural de aprender a hablar una lengua. Aprendemos a hablar nuestra primera lengua en el seno de la familia sin ningún tipo de instrucción sistemática, mientras que a la mayoría de nosotros nos tienen que enseñar en la escuela cómo escribir esta misma lengua. Los dos procesos, hablar y escribir, no son, pues, idénticos: hablar es una acción espontánea y no se planifica previamente; escribir, sin embargo, lleva tiempo.

Tribble (1996: 11) asegura también que:

> «Effectively, everybody learns to speak at least one language fluently, but many are unable to write with confidence. ... Writing normaly requires some form of instruction. It is not a skill that is readily picked up by exposure».

A propósito de las dificultades que supone el uso de la expresión escrita[1], Bereiter y Scardamalia (1987) proponen cinco objetivos de adquisición, distintos de los que dominan en la expresión oral e imprescindibles para que la composición escrita tenga lugar:

1. *Aprender a mantener la producción activa a continuar diciendo cosas, generando texto en ausencia de un interlocutor.*

Cuando las personas hablamos unas con otras, seguimos el esquema propio de la conversación para decidir si hemos de decir algo y en qué medida. Hablamos por turno y nuestra producción se ajusta a lo que se considera apropiado en función de las indicaciones (verbales y no verbales) que recibimos del interlocutor. Cuando escribimos, sin embargo, no contamos con tales indicaciones. Por ello necesitamos desarrollar esquemas cerrados, que nos sirvan de guía para regular nuestra producción escrita.

2*. Aprender a buscar información en la memoria en ausencia de los indicios procedentes de la conversación.*

En la conversación, la búsqueda de información en la memoria se ve facilitada por la interacción del interlocutor. En el texto escrito, en cambio, debe hacerse una prospección individual, consciente y sistematizada, para procurar que esa información aflore.

3. *Desarrollar 'esquemas' o 'planes' que sirvan de guía y criterio para evaluar la adecuación de lo que se va escribiendo.*

Los escritores expertos realizan una planificación global del texto. Para realizar esta tarea, el individuo debe ser capaz de utilizar dos tipos de estrategias:

[1] En relación con las diferencias entre lengua oral y lengua escrita, Gutiérrez (1997: 48) sugiere las siguientes referencias bibliográficas: Beaman (1984), Chafe (1982), Levelt (1989), Nystrand (1986), Redeker (1984), Rubin (1980), Tannen (ed.) (1982a) y (1982b).

a) *Capacidad para pensar en términos de medios y fines*: el escritor debe pensar en las metas del escrito y en los medios que ha de disponer para llegar a ellas.

b) *Conocimiento de los elementos de las estructuras textuales*, es decir, de los 'tipos' de elementos que hacen que composiciones pertenecientes a distintos géneros literarios sean de calidad, así como el orden o lugar que tales elementos deben ocupar.

4. *Aprender a actuar como lector crítico del propio texto.*

Los textos de los escritores inexpertos tienen un carácter 'egocéntrico': el autor no tiene en cuenta el punto de vista del posible lector, lo cual afecta a uno de los componentes del proceso de composición, la revisión del escrito. Quien no tiene conciencia de que algo va mal, difícilmente puede intentar corregirlo. El sujeto debe desarrollar, pues, un sistema interno de autoinformación, que le permita detectar y subsanar los fallos que pueda tener la composición en función de los objetivos perseguidos.

5. *Aprender a no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito,* para poder remodelarlo si es preciso en función del propósito perseguido y de los criterios de adecuación establecidos. Para el escritor inexperto el texto ya redactado parece constituir un estímulo dominante frente a las posibles alternativas aún no escritas. La revisión se ve obstaculizada por el estímulo concreto presente, que posee un predominio claro sobre cualquier otro posible. El sujeto debe tomar conciencia de que el texto es revisable y mejorable usando diferentes estrategias (tratando conscientemente de sustituir términos, de reordenar frases, etc.), lo cual facilita la autorregulación del proceso de revisión. Además, debe aprender a identificar las condiciones en que ha de intentarse la revisión del texto en diferentes niveles (de la estructura general del texto, de la corrección sintáctica, de la adecuación al lector al que va dirigido, etc.).

En cuanto a la consideración que la expresión escrita recibe con respecto a la expresión oral, dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, Porte (1997a: 13) afirma que:

> «A wide definition of the term 'learning a foreign language' might include the claim that it is perfectly possible to be fluent in that language whilst being considerably less proficient in its writing than its speaking -or even without learning to write it at all. Indeed, if we wanted to compare the relative importance to the average EFL student of dominating the skills

> of writing and speaking, we might not be too surprised to find that EFL writing, whilst not wholly rejected as of intrinsic value to learning, would be unlikely to be seen as a priority to the majority of students of EFL. Perhaps guided by the perceived demands of a job market where much store is set by oral communication in the foreign language teaching methodologies have inevitably tended to assert the primacy of speaking, above all for the student concerned with acquiring what might be referred to as a communicatively-based competence».

Para Halliday (1989: 94), hablar está «nearer the bone»; en cambio, escribir está más conectado con la metáfora gramatical, con las formas más complejas que son normalmente características del lenguaje escrito y que nos hacen alcanzar una densidad léxica mayor. Pero, de cualquier forma, tanto un lenguaje como otro son fundamentales y complementarios: «the powers of spoken and written language complement each other»

En el siguiente cuadro podemos observar las diferencias que Tribble (1996: 18) presenta con las características más destacables de los dos lenguajes:

	Spoken	*Written*
Grammar	incomplete utterances	complete sentences
	'incorrect' grammar	complete statements
	hesitation	
	reduced word forms	full word forms
Vocabulary	informal	formal (latinate/polysyllabic)
	phrasal verbs	
	common words	rare words
		conventional abbreviations

Para concluir, el mismo Tribble (1996: 22) señala que conocer las diferencias entre lenguaje escrito y el lenguaje hablado es esencial para los escritores, ya que escribir en la variada gama de textos y estilos mejora la efectividad del texto según los diferentes lectores o tipos de audiencia a quien vaya dirigido.

1.2 LA ESCRITURA EN LENGUA MATERNA

Escribir siempre ha supuesto una de las actividades más complejas con las que un estudiante se enfrenta desde que comienza sus estudios. La dificultad de adquirir esta destreza constituye un esfuerzo grande porque en ella confluyen diferentes factores.

Muchos estudiantes deben afrontar la redacción como autodidactas, ya que el profesor no proporciona ninguna norma específica. Sommers (1992: 28) nos habla de su experiencia negativa en la escritura:

> «I, like so many of my students, was reproducing acceptable truths, imitating the gestures and rituals of the academy, not having confidence enough in my own ideas, not trusting the native language I have learned. I had surrendered my authority to someone else, to those other authorial voices».

Aprender a escribir significa, según Serafini (1993: 181-182), adquirir gradualmente la capacidad de hacerlo, es un trabajo como otro cualquiera, que requiere mucha técnica y mucho esfuerzo. Según su propuesta metodológica que se encuadra en el enfoque funcional, aunque con elementos del procesual, cada texto nace por esfuerzo y por aproximaciones sucesivas a la escritura. Distingue seis 'aproximaciones didácticas':

1. La aproximación por *imitación* sostiene que una buena manera de aprender a componer es la de seguir el ejemplo de los que escriben bien. Se le proponen al estudiante algunos modelos de escritura para cada género textual, modelos que él debe tratar de reproducir.

2. La aproximación a la composición como *proceso* destaca las operaciones necesarias para realizar los escritos, en lugar de las características finales de éstos (los cuales se ponen en evidencia en la aproximación por imitación). La composición se ve como una serie de fases sucesivas que incluyen actividades de lectura, de búsqueda y conexión de los datos que se tienen a disposición, de realización de esquemas y borradores, de una versión y de revisión.

3. La aproximación por experiencia, o *expresiva*, acentúa que el resultado de un texto está ligado al uso de experiencias y sentimientos personales por parte del autor. Su presuposición es la existencia de una completa relación entre experiencia, lengua y pensamiento. Esta aproximación subraya la importancia de dejar libre al estudiante en la elección de los temas y del género textual, insistiendo particularmente en la importancia de los escritos creativos.

4. La aproximación *retórica* subraya la importancia del contexto comunicativo, entendido como el complejo equilibrio entre las exigencias del escritor, del destinatario, del tema y de la finalidad del escrito. Presta una particular atención a la posibilidad de cambiar un mensaje en relación con los valores y los gustos del destinatario.

5. La aproximación *epistémica* ve la actividad de componer como un instrumento para organizar sensaciones, ideas y hechos y, por lo tanto, para conocer y entender. Su presuposición es que el conocimiento del mundo se da gradualmente, en interacción con el uso del lenguaje; escribir sobre un tema contribuye a su comprensión.

6. La aproximación por *conversación* subraya la importancia de una relación directa de discusión verbal entre el estudiante y el profesor, que sustituya la escasa relación que existe en la corrección del trabajo de los escritores habituales. La discusión entre profesor y alumno facilita al estudiante la determinación de lo que quiere expresar y la forma más apropiada de lograrlo.

Para Serafini estas seis aproximaciones no deben ser consideradas aislada, sino complementariamente. Por ejemplo, en una fase es posible llamar la atención sobre la finalidad del escrito y sobre la estrategia de realización del mismo (aproximación retórica). En otra fase se pueden proponer modelos de buena escritura (aproximación imitativa). Aunque la autora privilegia la aproximación a la escritura como proceso.

Considera Serafini (1993: 183-186) que estas seis aproximaciones pueden determinar a su vez los principios pedagógicos y metodológicos fundamentales de la didáctica de la composición, que a su juicio son los siguientes:

1. *Un escrito es el producto de operaciones elementales*

Las actividades propias del proceso de la escritura pueden ser agrupadas en estas cinco fases:

a) El *predesarrollo*, que incluye todo tipo de ejercicio, experiencia o actividad cuyo objetivo sea estimular la creación, la selección y organización de hechos y de ideas, antes de comenzar a escribir el borrador.

b) El *desarrollo verdadero*, que implica un delicado trabajo de transformación de las ideas en un texto que respete las convenciones de la lengua y del género textual.

c) La *reunión de reacciones y comentarios* sobre el desarrollo no sólo por parte del profesor sino también de los compañeros y familiares.

d) La *revisión*, que incluye reescrituras totales o parciales teniendo en cuenta los comentarios recibidos.

e) La *redacción*, que consiste en la presentación final del escrito.

2. *El aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección*

Los estudiantes aprenden a escribir más rápidamente y con mayor éxito si se les ayuda a realizar en orden esas tres fases. Al comienzo deben superar el bloqueo de la página en blanco escribiendo sin ligazón todo lo que quieran (fase de fluidez). En un segundo momento deben ser estimulados a ser coherentes (fase de coherencia). Sólo cuando se les ve verdaderamente cómodos en la actividad de escribir se puede empezar a corregirles (fase de corrección).

3. *Se deben usar muchos tipos de escritos*

El estudiante debe familiarizarse con las técnicas de realización de muchos tipos de escritura, que incluyan textos que estén presentes en el mundo real y de ejercicios escritos que ayuden, por ejemplo, a la adquisición de una capacidad narrativa, descriptiva o expositiva.

4. *Se deben considerar destinatarios y fines diversos*

Los estudiantes deben realizar escritos con destinatarios y fines diferentes. Destinatarios como el profesor, los compañeros y los lectores de un periódico; fines diferentes como divertir, informar y persuadir.

5. *Se debe escribir frecuentemente*

Sólo se aprende a componer escribiendo frecuentemente, si bien la capacidad de escribir no mejora de forma significativa sin instrucciones adecuadas, consejos y reacciones sobre los productos creados. No se debe escribir para salir al paso de las exigencias de clase, se debe profundizar en cada estilo de texto, conociéndolo y practicándolo .

6. *Se deben usar temas y contextos reales*

Se debe motivar a que los estudiantes escriban procurando que lo hagan sobre temas acerca de los que hayan tenido experiencia y en un contexto en el que haya lectores efectivos (creando, por ejemplo, diarios escolares).

7. *Se deben usar modelos de escritos*

Es muy útil ofrecer a los estudiantes modelos adecuados a su capacidad, modelos sobre los cuales ellos puedan ejercitarse haciendo operaciones de imitación.

8. *Es poco útil el estudio sistemático de la gramática fuera de contexto*

Una enseñanza sistemática de la gramática tiene muy poca utilidad para el desarrollo de la capacidad de escribir de los estudiantes cuando tal enseñanza está separada de la actividad concreta de escribir. En cambio, es muy útil aprender algunas reglas gramaticales y de uso de la lengua cuando se presenta la necesidad de hacer un trabajo determinado.

9. *Es necesario hacer varias versiones de un escrito*

Hay que tener presente la forma de trabajar de los escritores profesionales, que con frecuencia llegan a los textos que se publican a través de versiones y correcciones sucesivas. En la escuela los estudiantes también deben llegar al texto final de sus escritos por etapas sucesivas, utilizando los consejos y los comentarios del profesor, de los compañeros y de los adultos. Por lo tanto, la actividad tradicional de corrección debe ser ampliada y transformada.

10. *Es necesario equilibrar las correcciones y los elogios*

Sólo es posible corregir un escrito cuando el estudiante ha alcanzado una cierta familiaridad con la escritura, ya que intentarlo antes significa bloquearlo en lugar de ayudarlo a mejorar. Por otra parte, un elogio de lo que el estudiante haya hecho bien, ayuda mucho más que una crítica y una corrección de aquello en que se haya equivocado.

En la expresión escrita, según Cassany (1989: 17-18), intervienen operaciones diferentes para seleccionar información, organizar los datos dentro de una estructura ordenada y comprensible, crear y desarrollar ideas en un lenguaje al que el lector tenga fácil acceso. Por tanto, considera que «un escritor debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias de redacción». Cuando hablamos de conocer el código escrito nos referimos a conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe, es decir, la gramática, los mecanismos de cohesión, las diversas formas de coherencia según el tipo de texto, el registro adecuado o, incluso, las convenciones sobre la disposición espacial del texto. En cuanto a las estrategias que se deben dominar para componer un texto tenemos que pensar en el tipo de lectores y en cómo se van a organizar las ideas sobre el tema para planificar la estructura global del texto. Se realizarán varios borradores que tendrán que revisar y corregir más de una vez. En resumen, el escritor debe desarrollar un buen proceso de composición para producir textos con los signos y reglas del código escrito.

La Educación Primaria debe proponerse como objetivo que el alumno adquiera las técnicas elementales que lo guíen en las distintas fases de elaboración de un

texto, y que, según Serafini (1993: 28), serían las siguientes: planificación, reunión y organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final.

A este respecto, Cassany et al. (1994: 268, p. 268 y ss.), partiendo de las aportaciones de Shih (1986) y de su propia reflexión sobre el modelo compositivo de Flower y Hayes (1980 y 1981), elaboran una clasificación de las microhabilidades de la expresión escrita, que definen como aquellos 'pequeños átomos' en que pudiera descomponerse el proceso global de producción de textos escritos, o, dicho de otro modo, todo lo que debería saber ese escritor ideal. Son los siguientes:

PSICOMOTRICES:

Posición y movimiento corporales

- Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión.
- Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.) de manera idónea.
- Saber sentarse para escribir.
- Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.
- Saber mover la muñeca.
- Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.
- Saber presionar con el lápiz encima del papel.

Movimiento gráfico

- Reproducir y copiar la forma de una letra.
- Distinguir el cuerpo de la letra del enlace.
- Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas.
- Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes, etc.

Aspectos psicomotrices

- Dominio de la lateralidad.
- Superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficos.

Otros factores

- Adquirir la velocidad suficiente de escritura.

- Adquirir el ritmo caligráfico adecuado.
- Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción.
- Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúscula, subrayado, colores, tipografías variadas, etc.

COGNITIVAS

Situación de comunicación

- Saber analizar los elementos de la situación de comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.)
- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita: *¿qué espera conseguir?*
- Dibujar el perfil del lector del texto.

Planificar

1. *Generar*

- Saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación se ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso.
- Potenciar las siguientes capacidades:
    - No valorar las ideas generadas.
    - Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto, etc.) para generar ideas más libremente.
    - Generar ideas para objetivos específicos.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
    - Dar ideas a los demás.
    - Aprovechar las ideas de los demás.
    - Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.

- Saber consultar fuentes de información diversas: enciclopedias, diccionarios, etc.

2. *Organizar*

- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.

- Utilizar soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.).

- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicos, árboles, ideogramas, corchetes, diagramas en V, palabras clave, tramas conceptuales, etc.)

3. *Formular objetivos*

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir:

    - Determinar cómo será el texto (extensión, tono, presentación, etc.).

    - Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).

- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.

- Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto.

Redactar

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada.

- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.

- Buscar un lenguaje compartido con el lector.

- Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.).

Revisar

1. *Leer*

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.

- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).

- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: *skimming, scanning,* anticipación, pistas contextuales, etc.

2. *Rehacer*

- Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).

- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras en el margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global, etc.

- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.

- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.

- Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:

    - Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos, etc.

    - De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

Monitor

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.

- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.), usando los procesos más rentables.

- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.

- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.

- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.

- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividadd del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.

- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe.

Según esto, los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etc. Por el contrario, los escritores aprendices componen sus escritos de una manera mucho más pobre y rápida. Reflexionan menos, por no decir nada; prescinden del futuro lector; no releen lo que escriben; les da pereza revisar y rehacer el texto; se obsesionan por la corrección gramatical y por llenar la hoja en blanco.

Para concluir, Gutiérrez (1997: 17) destaca la importancia de la expresión escrita, dado que a través de ella se transfiere el conocimiento:

> «La expresión escrita tanto en su faceta comprensiva como en la productiva es, además, fundamental en el conjunto de las capacidades que ha de adquirir un individuo durante su etapa de instrucción, ya que la mayor parte de los saberes significativos en el mundo del conocimiento se transmite a través de este medio de comunicación humana».

1.3 ESCRIBIR EN UNA LENGUA EXTRANJERA

Muchos de nuestros alumnos detestan escribir, llegan a la universidad sin experiencia en redactar en lengua extranjera, ya que lo que han hecho hasta ese momento han sido traducciones escritas de frases y párrafos, que no enseñan a escribir, sino que les adiestran en una manipulación relativamente mecánica de las formas. Tampoco enseñan a escribir las clases magistrales de un profesor, sólo muestran sus opiniones sobre la expresión escrita.

En cambio, escribir una y otra vez sí enseña a escribir. Es la práctica lo que hace falta: la expresión escrita es aprendida más que enseñada (cfr. Lewit, 1990: 2). Lo mismo opinan Raimes (1987: 41) y Fernández de la Torriente (1993: 7) cuando señalan que escribir bien, si se tiene la conciencia de lo que se está haciendo, es el resultado de escribir mucho, ya que esta capacidad, como la de hablar bien es en gran medida cuestión de oficio: los estudiantes aprenderán a redactar mejor si escriben mucho, porque hasta ahora el alumno ha asumido muy poca responsabilidad en el proceso global del trabajo.

Por su parte, Rubin (1975) destaca cómo los seres humanos aprenden con éxito su primera lengua, mientras que pocos consiguen aprender una segunda lengua con eficacia, y sugiere una serie de estrategias, centrándose en sus propias observaciones en clase, entrevistas a profesores y su propia experiencia, que variarán según el tipo de aprendizaje, la edad del estudiante, el contexto y su nivel.

En cuanto a la dificultad que supone la expresión escrita, Rivers (1978: 263) asegura que «to write is an art that requires conciously directed effort and deliberate choice in language». De la misma opinión es Tribble (1996: 3) cuando destaca que «an ability to speak well fluently, persuasively, appropriately is something that most of us would hope to achieve in our first language. It is also an objective for many learners of a foreign 0language. [...] An ability to write appropriately and effectively is, however, something which evades many of us, in our mother tongues or in any other languages we may wish to learn, and this in spite of the many years which are frequently devoted to the development of the skill».

Así mismo, Pincas (1982a: v) puntualiza que los objetivos de la expresión escrita son diferentes cuando se aprende una lengua extranjera y cuando se aprende la lengua materna:

> «Most people, however, especially when writing in a foreign or second language, use it primarily to communicate with other members of their own community or the wider world. Our main task is therefore to teach effective functional writing rather than creative self-expresion.»

Arapoff (1969: 298) y Freedman, Pringle y Yalden (eds.) (1983: 186) así lo afirman y constatan. Estos últimos señalan:

> «Learning to write in English when it is not your first, but a second o third language poses its own problems. It presents difficulties (of a peculiar nature) to the teaching profession as well and until recent years has been the neglected child in the family of the 'four skills': listening, speaking, reading and writing».

Nuestros estudiantes, según Hedge (1988: 8), necesitan una serie de habilidades para poder escribir:

«- getting the grammar right
- having a range of vocabulary
- punctuating meaningfully
- using the conventions of layout correctly, e.g. in letters
- spelling accurately
- using a range of sentence structures
- linking ideas and information across sentences to develop a topic
- developing and organizing the content clearly and convincingly.»

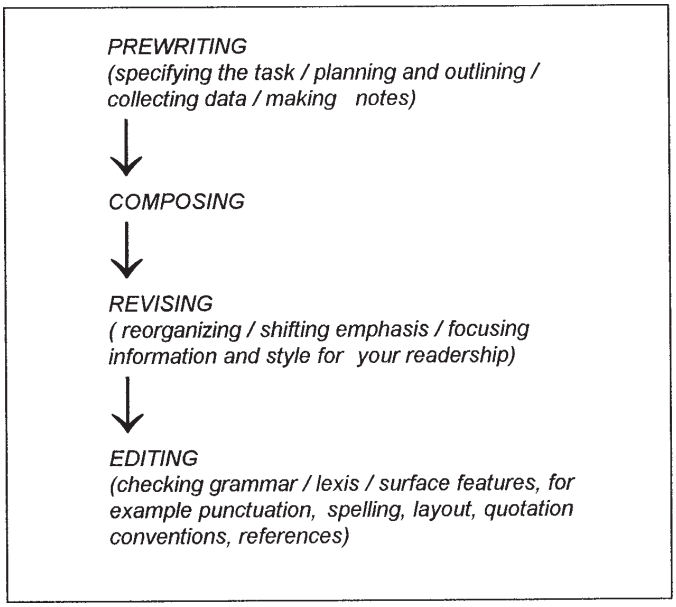
Muchos estudiantes que escriben bien en su lengua materna no pueden trasvasar sus conocimientos al escribir en inglés, porque las lenguas funcionan de manera diferente, así que se debe aprender a formar y construir párrafos y, progresivamente, pequeños textos añadiendo detalles y elaborando la información que se desea ofrecer, es decir, organizando los pensamientos (cfr. Raimes, 1983a: 115).

Raimes (1983a: 3) asegura que la escritura es el instrumento que sirve para desarrollar las demás destrezas que ayudan al aprendizaje de una lengua. Se refiere a ello en los siguientes términos:

> «First, writing reinforces the grammatical structures, idioms, and vocabulary that we have been teaching our students. Second, when our students write, they also have a chance to be adventurous with the language, to go beyond what they have just learned to say, to take risks. Third, when they write, they necessarily become very involved with the new language; the effort to express ideas and the constant use of eye, hand and brain is a unique way to reinforce learning. As writers struggle with what to put down next or how to put it down on paper, they often discover something new to write or a new way of expressing their idea. They discover a real need for finding the right word and the right sentence. The close relationship between writing and thinking makes writing a valuable part of any language course».

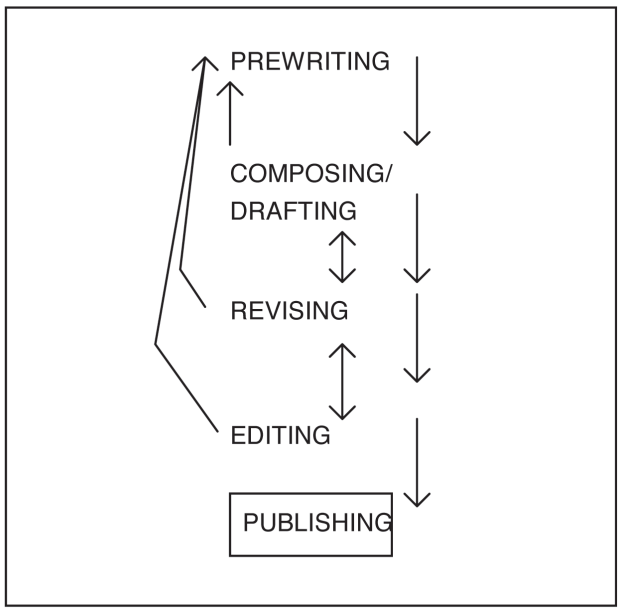
No podemos asumir que la habilidad que un escritor tiene en su lengua materna se transfiere con éxito en la lengua extranjera; los estudiantes necesitan ayuda en el aspecto lingüístico, en la organización del texto y en el proceso de composición.

En cuanto a lo que los especialistas consideran que son las etapas necesarias en la composición de un texto, Tribble (1996: 38-39) nos presenta un cuadro con las distintas etapas que se deben seguir para que el texto pueda darse por concluido:



Tribble (1996: 38)

Este proceso lineal, sin embargo, ha sido criticado por profesores e investigadores (véase Zamel: 1983 y Raimes: 1985) que consideran que el proceso de escribir es complejo y se repite una y otra vez. Es decir, que, aunque hay pasos muy definidos en la composición de textos extensos, los escritores volverán a estas etapas muchas veces antes de que un texto quede culminado. Es probable que los diferentes pasos aparezcan más de una vez, y en diferentes secuencias, porque es evidente que la simplicidad lineal del cuadro anterior es más compleja; tal y como lo muestra el siguiente cuadro, donde se puede ver que el proceso completo no es una secuencia fija, sino un proceso dinámico e imprevisible.



Tribble (1996: 39)

Raimes (1985: 229) se refiere a este aspecto en los siguientes términos:

> «Contrary to what many textbooks advise, writers do not follow a neat sequence of planning, organizing, writing and then revising. For while a writer's product -the finished essay, story or novel- is presented in lines, the process that produces it is not linear at all. Instead, it is recursive...».

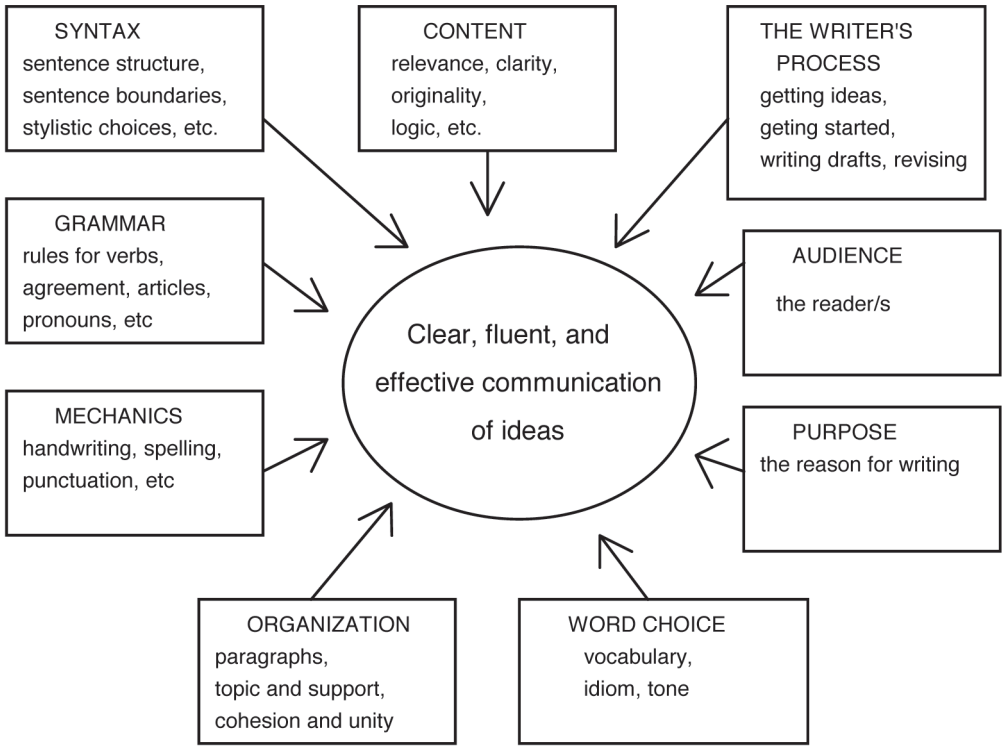
Como conclusión, y refiriéndonos a ese proceso activo y dinámico, Porte (1997b: 208) afirma que:

> «amongst its many virtues, writing is essentially a recursive activity in any language which, because of this recursiveness, rewards constant review and provides an ideal tool for the foreign-language student to practise with increasing confidence and experiment without fear».

1.4 DIFERENTES ENFOQUES

Como anteriormente decíamos, tradicionalmente la expresión escrita, en el contexto de la enseñanza de segunda lengua, aparte de servir de vehículo para comprobar el progreso que el alumno había realizado en los aspectos gramaticales de una lengua, quedaba relegada al encargo de una redacción para completar una nota, en la que la expresión oral tenía la supremacía. Pero desde hace ya bastantes años se ha tomado conciencia de que hay que enseñar a escribir, que ya no basta con poner sobre el papel todo tipo de ideas tal y como van surgiendo en nuestra cabeza, presentando en numerosas ocasiones mucha cantidad, pero poca calidad.

Ante la pregunta de cómo enseñar expresión escrita, Raimes (1983a: 5) afirma que hay tantas respuestas, tantos enfoques, como profesores y formas de enseñar o como estudiantes y formas de aprender. Raimes nos presenta una serie de aspectos con los que los escritores tienen que enfrentarse cuando producen un texto escrito: el contenido, el proceso compositivo, la finalidad, la audiencia, etc.; todos ellos con el objetivo último de ofrecer un acto comunicativo eficaz, en el que las ideas se presenten con claridad y fluidez.



Raimes (1983: 6)

Cuando los profesores hacen hincapié en diferentes aspectos del cuadro y los combinan para obtener la fórmula que ellos creen que debe ser usada para aprender la expresión escrita, desarrollan distintas tendencias o enfoques para la enseñanza de la expresión escrita.

Así, podemos contar con los siguientes enfoques basados en Raimes (1983a: 5-11):

1.4.1 Enfoque basado en el texto controlado

En los años 50 y principios de los 60, la tendencia audio-lingüística dominó el aprendizaje. El lenguaje oral era primordial y escribir servía para reforzar la lengua en cuanto que hacía hincapié en las formas gramaticales y sintácticas. La tendencia basada en el texto controlado proponía al alumno trabajar con operaciones estrictamente delimitadas, tenía que cambiar frases afirmativas a interrogativas, pasar de presente a pasado, de singular a plural, etc. Este tipo de ejercicios y textos controlados son relativamente fáciles para los estudiantes y, aunque escriban bastante, el error es mínimo. El trabajo de corrección del profesor es rápido y fácil. Sólo en los niveles intermedios y avanzados se permite a los alumos escribir algunas

redacciones libres en las que puedan expresar sus propias ideas. Los aspectos del cuadro que refuerzan este enfoque son gramaticales, sintácticos y mecánicos. Es más importante la precisión que la fluidez o la originalidad.

Baskoff (1981: 2) señala que la escritura guiada o controlada es importante para iniciar a los alumnos en la escritura de una lengua extranjera. Él mismo aconseja que se escriban composiciones siguiendo otros modelos de párrafos.

Kunz y Viscount (1973) y Paulston y Dykstra (1973) son referencias útiles para ver ejemplos y completar la información sobre composiciones controladas.

Para concluir, digamos que Bueno (1990: 132) señala que, incluso los autores que rechazan este enfoque, consideran que la escritura guiada o controlada es muy útil en clase, sobre todo como un paso intermedio para llegar a la escritura libre.

1.4.2 Enfoque basado en el texto escrito libre

Algunos profesores e investigadores prefieren cantidad de escritura a calidad (véase Brière, 1966: 141-152). Tienden a enseñar la expresión escrita a base de proponer a los alumnos redacciones libres sobre temas ya decididos. Se hace una corrección mínima de errores, puesto que el énfasis en este enfoque reside en que los alumnos de nivel intermedio se centren más en el contenido y la fluidez y no se preocupen de la forma (cfr. Jacobs, 1986: 228). Una vez que las ideas estén sobre el papel, vendrá la precisión gramatical, la organización, etc.

Los profesores no corrigen estos textos, ellos simplemente los leen y quizás comentan las ideas expresadas por el escritor.

Los aspectos importantes en este enfoque serían los concernientes a posibles lectores y contenido, especialmente porque estos textos libres giran alrededor de temas en los que están interesados los alumnos.

1.4.3 Enfoque basado en el modelo de párrafo

En vez de precisión en gramática o fluidez de contenido, este enfoque está centrado en otro aspecto del cuadro: la organización. Los estudiantes copian párrafos, analizan la forma de estos párrafos que les sirven de modelo y los imitan. Ordenan frases desordenadas, eligen o inventan el tema apropiado, insertan o suprimen frases. Este enfoque se basa en el principio de que en diferentes culturas la gente construye y

organiza su comunicación con otros de forma distinta. Por tanto, aunque los estudiantes organicen sus ideas bien en su primera lengua, ellos aún necesitarían practicar las características particularmente inglesas, en nuestro caso, de un texto escrito.

Raimes (1983: 156) nos propone a Kaplan (1966 y 1983) y Dehganpisheh (1979) como referencias valiosas para ampliar información acerca de las implicaciones del proceso de escritura y la conexión entre escritura controlada y libre.

1.4.4 Enfoque gramático-sintáctico y organizativo

Algunos profesores han hecho hincapié en la necesidad de trabajar simultáneamente en más de un aspecto del cuadro. Estiman que los estudiantes deben prestar atención a la organización mientras trabajan también los aspectos gramaticales y sintácticos.

Los estudiantes ven la conexión entre lo que intentan escribir y lo que necesitan para escribirlo. Este enfoque une, pues, la finalidad de un texto a las formas que se necesitan para materializar el mensaje. Sin embargo, tendríamos que puntualizar que ellos no escriben empezando por la forma, sino por el contenido; por tanto, llegan a la organización partiendo del significado.

Raimes (1978a y 1978b), Taylor (1976) y Bueno (1990) aportan referencias bibliográficas de enorme interés a este respecto.

Pica (1986: 7) lo denomina «Integrated Approach» en cuanto que «it offers students opportunities to recognize and manipulate rhetorical and grammatical devices of the written target as it draws their attention to the communication of meaning.»

1.4.5 Enfoque comunicativo

Este enfoque se centra en la finalidad de la escritura y en los lectores del texto. A algunos estudiantes se les pide que se comporten como escritores reales y que se hagan las preguntas cruciales sobre finalidad y audiencia: '¿Por qué estoy escribiendo esto?', '¿Quién lo leerá?'

Nuestro esfuerzo debe centrarse en que los alumnos confieran veracidad a sus textos, que sepan comunicar a su audiencia y que conecten verdaderamente con sus lectores.

Tradicionalmente sólo el profesor ha sido el lector de los escritos del estudiante. Pero se considera que los escritores lo hacen mejor cuando la escritura es realmente un acto comunicativo. Los profesores que usan este enfoque hacen que la audiencia se extienda a otros estudiantes de la clase, que no sólo leen el texto sino que responden a él, lo reescriben, lo resumen o hacen comentarios, pero no lo corrigen.

Son referencias interesantes a este propósito las siguientes: Johnson y Morrow (1981), McKay y Rosenthal (1980) y Bueno (1990).

1.4.6 Enfoque basado en el proceso de elaboración del texto

Recientemente, la enseñanza de la expresión escrita ha empezado a pasar de una concentración en el producto escrito a centrarse en el proceso de la escritura. Los aprendices de escritores no sólo se preguntan por los posibles lectores y la finalidad del texto, sino que también se cuestionan: '¿Cómo escribo esto?', '¿Cómo empiezo?'

Todos los escritores toman decisiones sobre cómo empezar y cómo organizar sus textos. Los estudiantes en particular necesitan darse cuenta de que lo primero que plasman en el papel no es necesariamente su producto terminado sino justo el principio, una exposición de las primeras ideas, un borrador.

Muchos profesores de inglés ofrecen a sus alumnos la oportunidad de que exploren en un tema a fondo con actividades de preescritura, tales como la discusión, la lectura, el debate y el torbellino de ideas («*brainstorming*»), actividades éstas que pueden dar lugar a la producción de palabras, frases o ideas, conforme surgen, sin excesivo orden, sin que sean demasiado apropiadas o precisas. Estas operaciones suelen hacerse en clase, en voz alta, en grupo o individualmente sobre un papel. Este primer texto no se corrige. El profesor-lector considera sólo las ideas expresadas.

Por tanto, en este enfoque, los estudiantes no escriben sobre un tema asignado en un tiempo restringido y se lo entregan al profesor para que lo corrija (lo que usualmente significa encontrar errores). Más bien exploran un tema a través de la escritura, mostrando al profesor el borrador y usando lo que escriben para releer, pensar o plasmar nuevas ideas.

Este enfoque es muy útil para los que aprenden una lengua extranjera y motiva la elaboración de situaciones en las que intervienen las distintas reglas y esquemas de la expresión escrita.

Los profesores que siguen este enfoque dan a sus alumnos dos apoyos cruciales: *tiempo* para sus ideas y *respuesta* (*'feedback')* al contenido de lo que escriben en sus borradores.

El proceso de escribir llega a ser un proceso donde los alumnos descubren nuevas ideas y nuevas formas lingüísticas para expresar esas ideas.

Son de interés en este sentido las aportaciones de Taylor (1981) y, especialmente, la de Raimes (1983b).

Por último, Manuel Cuenca y Fernández Carmona (1986: 40-42) proponen un enfoque más para completar los planteados anteriormente. Nos referimos al «enfoque imaginativo para enseñar expresión escrita», basado en la *Grammatica della Fantasia* de Rodari (1973), donde se trata de motivar a los alumnos para que escriban y progresen en su proceso de aprendizaje de la escritura, centrándose en la imaginación.

En definitiva, todos los enfoques se superponen. Es raro encontrar un profesor que sólo use un único enfoque. Todos coinciden en que escribir significa confeccionar un texto conexo, que los escritores escriben con una finalidad y un lector y que el proceso de escribir es una herramienta de trabajo muy valiosa para todos nuestros estudiantes.[2]

1.5 CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO ESCRITO

1.5.1 Dimensión discursiva

El discurso es todo el proceso complicado de interacción entre las personas que emiten y comprenden textos. Estudiar el lenguaje como discurso requiere, según Fowler (1989: 86):

[2] Raimes (1991) nos ofrece una visión general de la enseñanza de la expresión escrita en los últimos años. Nos presenta distintas épocas con las diferentes tendencias metodológicas centrándose en diversos aspectos: enfoque en la forma (1966 en adelante), donde se refuerzan los modelos orales, ejercicios de repetición (drills) y reglas gramaticales; enfoque en el escritor (1976 en adelante), donde se hace hincapié en el proceso, el significado, la invención y los borradores múltiples; enfoque en el contenido (1986 en adelante), donde se subraya el énfasis en el contenido más apropiado; enfoque en el lector (1986 en adelante), que se centra en las expectativas del lector fuera de la clase de lengua y con fines académicos. Hoy día no encontramos un enfoque único a la hora de enseñar expresión escrita; se tiende a un método ecléctico donde se selecciona lo más útil de cada uno de los enfoques.

> «Attention to facets of structure which relate to the participants in communication, the actions they perform through uttering texts, and the contexts within which discourse is conducted. All of these 'extra-linguistic' factors are systematically reflected in the structures of the sentences (and thus texts)».

La función del texto es darnos una visión crítica que determina cómo se ha de organizar la información en párrafos para así desarrollar el texto completo.

1.5.1.1 Tema y rema

En un texto se pueden distinguir dos tipos de información: lo que ya conoce el receptor y, en consecuencia, sirve como base o punto de partida (el tema o 'topic'), y lo que en realidad es nuevo (el rema o 'comment'). El equilibrio entre lo que se sabe y lo desconocido comporta la comprensión y el interés de la comunicación. Siempre que la relación tema/rema se ajuste la comunicación tendrá éxito.

El tema y el rema van modificándose conforme el receptor descodifica el texto, porque lo que es desconocido (rema 1) pasa a ser sabido (tema) y, a su vez, hace de puente para presentar nuevos datos (rema 2). Este fenómeno se llama 'tematización' y es la base de la progresión de la información en el texto. (Cassany et al., 1994: 321-322).

Por su parte, Kaplan (1983: 140) señala que en las distintas lenguas se usan diferentes recursos para presentar la información, para establecer la relación entre las ideas y para mostrarlas de la manera más efectiva. Así, el tema/'topic' normalmente comunica lo más familiar, lo mencionado previamente. Por el contrario, el rema/'comment' expresa las ideas nuevas, lo que no se puede deducir de lo anteriormente dicho; se centra, en definitiva, en la información nueva, confiriéndole claridad, consistencia y eficacia.

1.5.1.2 División en párrafos

El párrafo es un concepto básico en el escrito. Se trata de una unidad significativa y visual: desarrolla una idea única y completa, distinta de la de los otros párrafos, y está marcada gráficamente (en la hoja) con puntos y aparte y con espacios en blanco. Agrupa las oraciones entre sí por temas y puede separar las distintas partes de un texto: la introducción, las conclusiones, los argumentos, etc. Además, un

párrafo puede tener diversos tipos de estructura: idea/ matización/ ejemplo, tesis/ argumentos, orden cronológico, etc.

Desde un punto de vista didáctico, el párrafo es importante. A menudo, según Cassany et al. (1994: 322), «los escritos de los alumnos son desordenados o inconexos, precisamente porque no se apoyan en buenos párrafos: los puntos y aparte parecen aleatorios, las ideas no se agrupan por núcleos temáticos, hay temas que de improviso quedan mutilados o que se repiten aquí y allá, etc. El paso de la frase al texto es muy largo y difícil si entre ambos no existe un puente como el párrafo. Este puede y debe ser un buen instrumento para enseñar/aprender a ordenar las ideas y, en definitiva, para elaborar el texto completo».

Onieva (1991:99) señala que un párrafo bien redactado debe reunir las siguientes características:

1 Desarrollar una sola idea o tema sin introducir oraciones que se aparten del propio tema (*unidad*)

2 Enlazar las oraciones que constituyen el párrafo de forma que cada una de ellas sea consecuencia lógica de la anterior (*coherencia*)

3 Combinar oraciones cortas y largas, simples o compuestas, y alternar la construcción lógica y la psicológica (*variedad y armonía*)

La idea central (*Ibidem*: 105) marcará el camino para desarrollar el párrafo. Según el tema y las preferencias personales se pueden seleccionar distintos métodos:

1. *Desarrollo por medio de detalles*

   Se usa en la descripción, en la narración y en el reportaje periodístico.

2. *Desarrollo por medio de datos*

   Se utiliza en los textos expositivo-argumentativos, informes y noticias.

3. *Desarrollo por medio de definiciones*

   Se emplea en diccionarios, libros científicos o didácticos y otro tipo de informes.

4. *Desarrollo por medio de anécdotas*

   Puede usarse en cualquier tipo de narración (novela, cuento, biografía...).

5. *Desarrollo por medio de razonamientos*

Es característico de textos ensayísticos y humanísticos.

Según Pincas (1982b: 51), lo primero que un escritor tiene que hacer es desarrollar la habilidad de poner las oraciones juntas para crear un párrafo que tenga sentido, haciendo una clara presentación de las ideas. En segundo lugar, el escritor ha de asegurarse de que ofrece los suficientes recursos de conexión para que el lector pueda observar la relación de una oración con otra, además de la relación de un párrafo con otro y, por último, debe considerar las distintas formas de abrir o cerrar un párrafo para que resulte más facil su lectura. Sugiere las siguientes maneras, que no se presentan por orden de prioridad, excepto el número uno por ser probablemente la más común.

OPENINGS

1 Statement of main point (topic).
2 False statement (set up to be argued against).
3 Question (to be answered).
4 Quotation.
5 Definition of something related to main point (topic).
6 Anecdote to lead into subject.
7 Division of subject into parts.
8 Initial characterisation of something by shape, size, use, association, etc. (to be followed by more discussion).
9 Two sentences in parallel, eg 'Ali is from India. Britt is from Norway'.
10 Two sentences in contrast, eg 'Electric cars are essential. Gasoline has had its day!'
11 Startling fact.
12 Statistics.
13 Historical information.
14 A pun, eg 'Keep the home fires burning!' as the start of an article on effective heating. (The quotation is a pun because it is a slogan meaning 'Keep the country strong and morale high', used in times of war or other trouble).
15 Figurative language, eg this opening to an essay on 'Sleep' by J Krishnamurti, *Commentaries on Living*, Victor Gollancz, London, 1956. 'It was a cold winter and the trees were bare... There were very few evergreen trees, and even they felt the cold winds and the frosty nights... The earth

was dormant and fallow... What would happen if sleep were denied to us?

ENDINGS

1 Statements of main point (topic).
2 False statement (which can now be dismissed in the light of what has been said in the paragraph).
3 Question (pointing in a new direction, or clinching the argument)
4 Quotation.
5 Summary of main points.
6 Anecdote.
7 Two sentences in parallel.
8 Two sentences in contrast.
9 Dramatic or starting conclusion.
10 Poetry (as an interesting summing-up, eg 'A little learning is a dangerous thing'. A Pope, *Essay on Criticism).*
11 Figurative language.
12 Re-statement of opening, either in same words or in paraphrase.

Para terminar, habría que insistir en que se deben enseñar y practicar los distintos conectores ('linking devices') además de profundizar en una presentación lógica de las ideas para que el párrafo sea efectivo (cfr. Porte (1997a)).

1.5.1.3 Elementos de enlace

Halliday y Hassan (1976: 5) destacan cómo la lógica interna de las ideas descubre la estructura de superficie en el orden de las frases, en la relación implícita que hay entre ellas y en el sistema gramatical y léxico: en pronombres, artículos, demostrativos, omisiones, sustituciones, conjunciones y vocabulario. Categorizan los tipos de mecanismos cohesivos, mostrando que la cohesión es parte del sistema de una lengua, que se expresa a través de la gramática y del vocabulario.

Estos autores presentan los siguientes mecanismos de cohesión:

A *Referencia*

Una forma común de unir ideas en las frases es por medio de referencias anafóricas ('*back reference*') y catafóricas ('*forward reference*'). Los pronombres y los demostrativos son las palabras de referencia más usuales en inglés. Los adverbios también pueden crear nexos.

B *Conjunción*

Es difícil clasificar estos mecanismos de cohesión por el hecho de que muchos tienen funciones gramaticales al igual que funciones lógicas. No sólo unen partes del texto sino que también hacen clara la naturaleza lógica de la conexión. Los alumnos aprenden a reconocer que el uso de diferentes conjunciones requiere una estructura y puntuación de la frase diferentes.

C *Sustitución*

A veces una palabra o frase citada anteriormente en el texto es sustituida para evitar repetición.

D *Elipsis*

Se refiere a la omisión de palabras y frases.

E *Relaciones léxicas*

La repetición de palabras y frases o la cuidada elección de sinónimos o expresiones similares pueden crear unidad en un texto escrito.

Raimes (1983: 53) señala que cuando los estudiantes observan un escrito de cerca, pueden hacer descubrimientos sobre los mecanismos que el escritor ha usado para conectar una frase con otra, para hacer el texto cohesivo. Escribir un texto, un escrito conexo, es diferente a escribir una serie de frases en un ejercicio. En un texto hay nexos lógicos y lingüísticos entre las frases. Aprender a usar esos conectores es una parte importante para aprender a escribir una lengua. A su vez, cuando los alumnos estudian un texto escrito detenidamente pueden descubrir las reglas de puntuación y gramática que el escritor emplea. Y se refiere a los conectores en los siguientes términos:

> «Connecting words, in particular, cause problems. When students have been speaking in class and speaking for the most part in single sentences, they have no familiarity with the connecting words that are so necessary in a piece of writing. These are the words and phrases that we use to add an idea (such as also, in addition, furthermore), to show sequence (first, then, after that, next, finally), to show result (so, therefore, as a result, consequently), and to show contrast (but, however, nevertheless, on the other hand). So our students need to be made aware of how these connecting words are used in a piece of writing.»[3]

[3] Véase también las siguientes referencias, que apoyan el mismo concepto: Pincas (1982b: 55-59) y Hedge (1988: 91-92).

Tan pronto como los estudiantes desarrollan sus habilidades en expresión escrita y son capaces de escribir sus propias frases en vez de seguir un modelo o transformar una serie de frases proporcionadas al efecto, entonces están preparados para escribir una secuencia de frases. Esta secuencia constituye la escritura libre. Ahora ellos tienen que pensar sobre lo que van a escribir, qué palabras y frases elegir, cómo organizar las ideas, etc.

Para Teberosky (1993:108) la cohesión es la unidad estructural del texto. Es el medio por el que se asegura la compatibilidad y unión del conjunto. Es una propiedad estrictamente lingüística del texto, donde unos elementos hacen referencias a otros: los adjetivos y pronombres, los conectivos de relación o de modelización, las diversas conexiones léxicas, las relaciones de coordinación, de subordinación, de citación o de expansión entre partes del texto, son elementos cohesivos del discurso.

A este aspecto se refiere Fowler (1989: 61) en los siguientes términos:

> «We expect texts not to repeat the same point constantly but to present a developing argument or narrative. That is, we expect the propositions in a cohesive text to be arranged to make a progressive sequence of ideas.[...] Cohesion distinguishes well-formed texts, focusing on an integrated topic, with well-signalled internal transitions, from arbitrary and inconsequential strings of sentences».

Serafini (1994: 173-191) destaca cómo el estilo cohesionado respecto al estilo segmentado, presenta periodos más largos y una sintaxis más articulada, que dan mayor número de informaciones en un menor número de periodos, por lo que resultan más densos y concisos.

En los escritos de principiantes, el estilo segmentado es el más frecuente, siendo el típico de la lengua hablada, con el que se crea un texto inconexo y redundante. Los escritores más expertos adquieren con el tiempo un estilo más cohesionado, en especial en los textos más formales. El estilo segmentado utiliza preferentemente la coordinación, en la que las frases que forman el texto mantienen su autonomía sintáctica y semántica. La coordinación se puede conseguir por medio de conjunciones coordinativas y también con yuxtaposición (no existe ninguna conjunción, las frases aparecen separadas por un signo de puntuación). En cambio, con la subordinación, las frases que constituyen el texto están situadas en una relación jerárquica: una de ellas (la principal) es autónoma; las otras (las subordinadas) dependen de ella, tanto desde el punto de vista gramatical como desde el semántico.

Para lograr un texto más denso y cohesionado se intentará no sólo pasar de la coordinación a la subordinación, sino también por medio de otras técnicas como el

uso de complementos en lugar de preposiciones o frases enteras, que abrevian y simplifican los periodos largos, y también se logra cohesión coordinando elementos para fundir frases, resultando un trabajo de síntesis que elimina las redundancias y, por tanto, da mayor cohesión al texto.[4]

1.5.1.4 Mecanismos referenciales

Un texto no es una mera sucesión de oraciones reunidas al azar. La conexión o interrelación de los elementos de un texto es fundamentalmente un asunto de significado y referencia. Las conexiones de un texto las encontramos en lo que Leech y Short (1994: 244) denominan '*cross-reference*' y *'linkage'*. Por *'cross-reference'* entendemos los distintos y variados medios que el lenguaje usa para indicar que 'la misma cosa' es referida o mencionada en diferentes partes del texto. Por otra parte, *'linkage'* es el uso de conectores como conjunciones coordinantes y subordinantes, además de adverbios de conexión ('linking adverbials').

Estos mismos autores nos muestran una lista de los recursos de cohesión más importantes en Inglés, que, aunque no exhaustiva, sirve de referencia:

A: Cross-reference

1 Definite reference(a) personal pronouns: *he, she, it, they*, etc.(b) the definite article *the*(c) deictics: *this, that, these, those,* etc.(d) implied: *same, different, other, else, such, etc.*

2 Substitution: pro-forms such as *one, ones, do,* and *so* which substitute for other linguistic expressions.

3 Ellipsis: omission or deletion of elements whose meaning is 'understood' because it is recoverable from the context.

4 Formal repetition: repeated use of an expression (morpheme, lexical item, proper name, phrase, etc.) which has already occured in the context.

5 Elegant variation: use of an alternative expression (not a pronoun or a substitute) as a replacement for an expression in the context.

[4] Véase Quirk (1979: 294) y Hayward y Wilcoxon (1994: 20-23), donde también se habla del papel de los conectores.

B: Linkage

6 Coordinating conjunctions: *and, or, but, both ... and, neither ... nor, etc.*

7 Linking adverbials: *for, so yet, however, meanwhile, for example*, etc.»

Por su parte, Quirk (1979: 302) señala que existe un número de signos que marcan la identidad entre lo que se está diciendo y lo que se ha dicho con anterioridad. Estas referencias las denomina anafóricas (por ejemplo: that, the foregoing, ...) o catafóricas (por ejemplo: as follows, the following, thus, ...), según se refieran a elementos anteriormente mencionados o que aparecen a continuación de lo que se está exponiendo.

A este respecto, Cassany et al. (1994: 223-228), con referencia a la enseñanza de la escritura en español, presentan las principales formas de cohesión o sistemas de conexión:

1. *Anáfora* (también llamada *referencia* o *repetición*)

Consiste en la repetición de un mismo elemento en oraciones sucesivas. Los mecanismos de que disponemos para tratar las anáforas, para evitar las repeticiones, son lo siguientes:

a) Sustitución léxica por sinónimos (*alumno-aprendiz, escuela-colegio-centro escolar,* etc.).

b) Pronominalización: por pronombres lexicales (*hacer, cosa, elemento, dar,* etc.), pronombres gramaticales (*yo, tú, mí, éste, ése, aquél, suyo, él*, etc.) y pro-adverbiales (*allí, allá, aquí,* etc.).

c) Elipsis: supresión de un elemento conocido que aparece muy cerca del original en el texto y que el receptor puede reconstruir (sujetos, complementos, etc.)

d) Determinantes: artículos, demostrativos, posesivos, etc. Los determinantes de un texto establecen varios tipos de relaciones entre las palabras y las referencias: desconocido/conocido, emisor/receptor, cercano/lejano, etc.

Estos ejemplos, válidos para el español, pueden también adaptarse y aplicarse al inglés.

2. *Deixis* (referencias al contexto)

El discurso se relaciona con el contexto o la situación comunicativa mediante los *deícticos*, como los pronombres y adverbios que indican los referentes reales del discurso circunscritos a las personas, el tiempo y el espacio. De ahí que se distingan tres tipos de deixis: *personal* (emisor: *yo, nosotros, etc.*; receptor: *tú, vosotros*, etc.); *espacial* (*aquí, ahí, allí*) y *temporal* (*ahora, antes, después*).

3. *Conexión* (enlaces, *conectores* o *marcadores textuales*)

Las diversas oraciones de un texto mantienen numerosísimos tipos distintos de relación (coordinación/subordinación, oposición significativa, ordenación lógica, temporal, etc.), que se expresan mediante diversos tipos de enlace. Algunos vocablos están especializados en conectar frases (conjunciones, preposiciones), otros hacen esta función entre otras (adverbios).

4. *Entonación*

Es uno de los mecanismos de cohesión más importantes de la lengua oral.

5. *Puntuación*

Los signos de puntuación más importantes (coma, punto y coma, punto y seguido, punto y aparte, punto final) señalan los diversos apartados del texto escrito y conforman un auténtico esqueleto jerárquico del mismo.

Cassany et al. (1994: 327) destacan que «desde un punto de vista didáctico, hay que tener en cuenta que la puntuación siempre ha sido un punto débil de la clase de Lengua. El hecho de que las reglas de puntuación no sean siempre normativas u objetivas y la falta de investigación y de material didáctico sobre el tema, hasta hace muy poco, han llevado a la confusión de los maestros y consiguientemente de los alumnos, y a la negligencia de este capítulo tan importante del escrito».

6. *Relaciones temporales* (tiempos verbales)

Los verbos del texto deben mantener una correlación lógica y estrecha durante todo el discurso. El uso del tiempo y del modo verbal viene determinado por factores como las intenciones del emisor, el contexto comunicativo, el significado que se transmite, y también por la interrelación entre las diversas formas que aparecen o desaparecen en el texto.

7. *Relaciones semánticas entre palabras*

Las palabras que aparecen en un texto suelen mantener diversos tipos de relaciones semánticas por el simple hecho de designar significados de un mismo

campo o de temas afines. También es posible que las palabras de un texto no tengan, en principio, ningún tipo de relación, pero que el *conocimiento del mundo* de los interlocutores las relacione.

8. *Mecanismos paralingüísticos*

Son toda clase de elementos no verbales que pueden realizar eventualmente funciones de enlace entre frases. En el escrito, la disposición del texto en la hoja en blanco (columnas, márgenes, esquemas, etc.), la tipografía o algunos signos de puntuación.

Muchas de las ideas aplicadas a la enseñanza de la escritura en español que aquí aparecen son, a nuestro juicio, extensivas a la escritura en inglés, lengua extranjera, donde los mecanismos referenciales juegan un papel igualmente importante. Por citar algunos ejemplos, en el caso del inglés podríamos incluir los pronombres personales *he, she, they*, los adverbios *here, there, then* o *'pro-forms'* como *do, so do.., do that, do it*.

1.5.1.5 Orden lógico de razonamiento

Siempre que comenzamos a leer un texto esperamos que éste comunique algo, que tenga sentido lo que en él encontramos, es decir, que sea coherente, que tenga, en definitiva, unidad de significado.

Para Teberosky (1993: 108) «un texto es coherente cuando el que lo recibe o el que lo produce tiene en la mente mecanismos para integrar información conocida.[...] Hablar de coherencia es hablar de una representación mental».

Debemos asumir que un texto no es coherente si no hay una finalidad al escribirlo, si en él no se describe nada, si no hay argumento. Un escritor debe producir o crear interés en el lector, anticipándose y creando cierta expectación en él. A esto respecto, Hoey (1983: 170-171) destaca lo siguiente:

> «The writer initiates his discourse with a first sentence. ...The reader scans the first sentence and forms expectations as to the information that might follow. No harm is done by representing these expectations as questions. The writer then offers a further sentence as an answer to one or more for his or her questions (or expectations). If something in the sentence signals that the question being answered is not one on the reader's short list, then the reader retrospectively has to re-create the

question that it must be answering, and if this is in turn impossible, the reader assumes that the sentences are in fact unrelated and seeks a relation elsewhere in the discourse».

Los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual, según Cassany et al. (1994: 319-322), son los siguientes:

1. *Cantidad de información*. La selección de información para un texto depende de factores contextuales: el propósito del emisor, los conocimientos previos del receptor, el tipo de mensaje, las convenciones y las rutinas establecidas, etc.

2. *Calidad de información.* Las ideas expuestas en el texto deben ser claras y comprensibles, estar expuestas de forma completa, progresiva y ordenada, con los ejemplos apropiados, la terminología específica y las formulaciones precisas. A este respecto, podríamos hablar de ideas completas y subdesarrolladas. Una idea es clara y madura cuando tiene una formulación lingüística precisa, cuando se puede comprender autónomamemte, sin la ayuda de ninguna otra información. En cambio, una idea está subdesarrollada cuando no se expresa de forma completa y sólo se puede entender por medio de ayudas externas al texto (otras informaciones, conocimiento del autor, del tema, etc.). En estos casos el rerceptor reconstruye el significado y hace hipótesis para comprenderlo.

3. *Estructuración de la información*. En cualquier texto la información debe estar organizada: los datos se estructuran lógicamente según un orden determinado. Debe presentarse una introducción y un resumen final, administrando la información de manera progresiva. Cada idea se desarrolla en una unidad independiente o párrafo, concepto fundamental en este apartado (véase 1.5.1.2).

Otros conceptos importantes son la macroestructura, que se refiere al contenido semántico de la información; la superestructura que es la forma como se presenta en un texto determinado esta información; y, por último, la relación tema/rema (véase 1.5.1.1)

1.5.2 Rasgos de un buen texto escrito

Los estudiantes no pueden de repente crear textos complejos que a la vez tengan propiedad. Para conseguir esto deben saber cómo se elabora un texto y qué características tiene. A este respecto, Cassany et al. (1994: 316), siguiendo a Bernárdez (1982), Van Dijk (1983), Halliday y Hassan (1986) y Stubbs (1987), nos

presentan las seis propiedades fundamentales para construir un texto: *adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, estilística y presentación.* Estas seis propiedades textuales conforman el conjunto de características o reglas a que debe responder un texto para poder actuar como mensaje en la comunicación. Cada una de ellas se corresponde con un nivel de análisis linguístico o extralinguístico y remite a las diversas reglas o principios que ha de cumplir el texto en tal nivel. Así, en términos generales, la *adecuación* se encarga del dialecto y del registro; la *coherencia*, de la información o del contenido; la *cohesión*, de las conexiones entre frases; la *gramática*, de la formación de las frases; la *estilística*, de los recursos retóricos o literarios utilizables; y la *presentación,* de la ejecución del texto.

Cassany et al. (1994) justifican esta clasificación, frente a otras, por considerarla más útil para la enseñanza/aprendizaje de la lengua materna. Esta clasificación, advierten estos autores, pierde precisión científica, pero gana en claridad y utilidad didácticas.

La frontera entre estas propiedades resulta, según Cassany, difusa y, en parte, engañosa, porque los seis apartados se refieren a la misma realidad, el texto, y sólo tienen sentido en su conjunto global. Así, a veces es difícil clasificar un fenómeno en un apartado o en otro. Es muy normal que un error en un texto afecte tanto a la coherencia como a la cohesión y a la gramática a la vez.

Veamos, a continuación, el desarrollo de estas propiedades:

Adecuación: Es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro (general/específico, oral/escrito, objetivo/subjetivo y formal/informal) que hay que usar en un texto.

Cualquier lengua presenta variaciones: todos los miembros de la comunidad lingüística no hablan ni escriben de la misma forma, tampoco utilizan la lengua del mismo modo en las diferentes situaciones comunicativas.

Cada persona puede escoger entre usar su variedad dialectal o la estándar. Y cada situación requiere el uso de un registro particular, determinado por el tema del que hablamos o escribimos, por el canal de comunicación, por el propósito perseguido y por la relación entre los interlocutores.

Ser adecuado significa saber escoger, entre las soluciones lingüísticas que ofrece la lengua, la más apropiada para cada situación de comunicación.[5]

[5] A propósito de la adecuación son de utilidad las siguientes referencias : De Beaugrande (1980), De Beaugrande y Dressler (1981), Brown y Yule (1993), Van Dijk (1980a), Halliday (1982), Hymes (1972), Macdonell (1986), Nystrand (1986), Tannen (ed.) (1982a) y (1982b).

Coherencia: concepto al que ya hemos hecho referencia en 1.5.1.5, es la propiedad textual que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). Un texto es incoherente cuando la exposición del tema es desorganizada, cuando se repiten las ideas y se mezclan, en definitiva, cuando no existe un esquema previo. Para cada situación hay un número determinado de informaciones pertinentes; es decir, hay informaciones *relevantes*, que son apropiadas para el texto, y otras *irrelevantes*, que son superfluas e innecesarias.[6]

Cohesión: A ello nos hemos referido en 1.5.1.3, es la propiedad textual que conecta las diferentes frases entre sí mediante distintos medios (*formas de cohesión*): repeticiones, relaciones semánticas entre palabras, enlaces o conectores (entonación, en el caso de registro oral, y puntuación, en el escrito, conjunciones), etc. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás, asegurando así la comprensión del significado global del texto.[7]

G*ramática*: Constituye lo que exactamente es la construcción de la oración. Incluye todo lo que tradicionalmente se ha entendido que es la lengua (morfosintaxis, léxico, pronunciación y ortografía).

***Estilística*:** Da cuenta de la capacidad expresiva general de un texto, es decir, la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico, etc. Remite a los diversos recursos verbales de carácter retórico, literario y comunicativo que se utilizan para producir textos, desde el uso maduro de la sintaxis hasta las metáforas o cualquier otra figura poética; también, a los diversos recursos literarios o retóricos que utiliza el periodismo, la publicidad, e incluso la literatura científica.[8]

***Presentación*:** Abarca las convenciones sociales de cada tipo de texto (formato, diseño, tipografías, etc.). Muchos tipos de escritos tienen unas convenciones sociales que determinan cómo se han de presentar.

---

[6] Para el estudio de la coherencia véase: De Beaugrande (1980), De Beaugrande y Dressler (1981), Brown y Yule (1993), Van Dijk (1980a), Heydrich, Neubauer, Petöfi y Sözer (eds.) (1989), Halliday y Hasan (1976), Samet y Schank (1984), Sanders (1992), Sanford y Garrod (1981), Tannen (ed.) (1984).

[7] Las siguientes referencias amplían el estudio de la cohesión: De Beaugrande (1980); De Beaugrande y Dressler (1981), Bosch (1983), Brown y Yule (1993), Bühler (1951), Van Dijk (1980a), Ehlich (1982), Fillmore (1971), Grimes (1975), Heydrich, Neubauer, Petöfi y Sözer (eds.) (1989), Halliday y Hasan (1976), Levinson (1989), Lyons (1979), Redeker (1991), Reinhart (1982), Sanders (1992), Sanford y Garrod (1981), Samet y Schank (1984), Warner (1985).

[8] En lo que al estilo se refiere, podemos ampliar nuestra bibliografía con las siguientes referencias: Bennet (1986), Crystal y Davy (1969), Enkvist (1973), Gray (1974), Mann y Thompson (1987) y (1988), Van Peer y Renkema (1984), Spillner (1979), Ullmann (1968) y (1979).

Algunos de los aspectos más importantes de la presentación son: la caligrafía, la limpieza del texto, la correlación entre espacio blanco y texto, la disposición de las diversas partes del texto, la tipografía y la presentación de documentos extensos.[9]

1.6 QUÉ HACE EL ESCRITOR EXPERTO CUANDO ESCRIBE

Tribble (1996: 43) nos presenta cuatro categorías del conocimiento que los escritores deben tener en cuenta a la hora de escribir para llevar a cabo una tarea específica. Estos requisitos se refieren al conocimiento del contenido, del contexto, del sistema lingüístico, así como del proceso de escritura. Nos lo resume en el siguiente cuadro:

Content knowledge	Knowledge of the concepts involved in the subject area
Context knowledge	Knowledge of the context in which the text will be read
Language system knowledge	Knowledge of those aspects of the language system necessary for the completion of the task
Writing process	Knowledge of the most appropriate way of preparing for a specific writing task

Un escritor que aspire a comunicarse eficazmente por escrito tiene que conocer y saber utilizar tanto el código como las estrategias de composición necesarios para desarrollar textos escritos. En cuanto a lo primero, debe tener suficientes conocimientos del código de escritura, es decir, conocer las reglas, principios y convenciones de la lengua en que escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias, etc.), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (estructura general, información relevante), la variedad y el registro adecuados (diversidad sociolingüística

[9] Sugerimos las siguientes referencias bibliográficas respecto a la presentación: De Beaugrande (1980), De Beaugrande y Dressler (1981), Cerezo Arriaza (1994), Gregory y Carroll (1978), Núñez Ladevéze (1991).

reflejada por la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (márgenes, espacios en blanco, etc.). Es decir, todo lo referente a las propiedades consideradas anteriormente.

En cuanto a lo segundo, las estrategias de composición[10], ha de saber aplicar las que sean necesarias en cada momento, en cada situación de comunicación por escrito. Para componer un texto que resulte eficazmente comunicativo, el autor debe dominar un variado conjunto de procedimientos, debe poder crear cierto plan estratégico que le permita aplicar los conocimientos mencionados arriba, generales y abstractos, en cada situación concreta: ser consciente del contexto comunicativo en el que surgirá y actuará el texto que va a crearse; ser capaz de generar y ordenar ideas sobre el tema, para planificar la estructura global del texto; y redactar, revisar y corregir varios borradores. En resumen, debe desarrollar, en el proceso de comunicación, un grado suficiente de dominio que le permita componer textos con signos y reglas del código de expresión escrita. La composición depende en el escritor experto no tanto o no sólo de saber qué decir, cuanto de los conocimientos sobre la naturaleza y el proceso de composición (véase Alonso Tapia, 1994: 218).

Según Cassany (1987), los escritores expertos acostumbran a leer o releer, a corregir o retocar el texto, y se centran en aspectos de contenido y de forma, según el momento, mucho más de lo que lo hacen los escritores aprendices, que no se detienen a revisar y corregir y se preocupan más por la forma que por el contenido.

Para aprender a construir buenos escritos es necesario saber considerar que cada texto es el producto de una serie de operaciones.

Perl (1979: 317-336), por su parte, asegura que la diferencia más destacable entre un escritor experimentado y otro que no lo es radica fundamentalmente en que los escritores inexpertos dedican menos tiempo a planificar el texto y esa planificación es menos flexible que la de los escritores con experiencia.

Raimes (1983: 21) presenta las actividades que los escritores suelen llevar a cabo cuando escriben:

> «They identify why they are writing;
> They identify whom they are writing for;
> They gather material through observing, brainstorming, making notes or lists, talking to others, and reading;

[10] Véase también Porte (1995: 19) que señala que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el estudiante construye y que afecta directamente a ese aprendizaje.

They plan how to go about the task and how to organize the material;
They write a draft;
They read the draft critically;
They revise;
They prepare more drafts and then a final version;
They proofread for errors».

Los alumnos no realizan necesariamente todos estos procedimientos, y tampoco siguen el mismo orden lineal propuesto; a veces cambian su planificación a pesar de estar ya escribiendo un borrador o reescriben secciones.

1.7 EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

Hay una tendencia excesivamente generalizada, según Rivers y Temperly (1978)[11], a producir frases demasiado largas y muy mal estructuradas. Se debe aconsejar a los alumnos que descompongan una idea compleja en una serie de frases afirmativas simples para más tarde reconstruirla en oraciones compuestas que respondan a las reglas de organización y conexión de un texto.

Por tanto, para poder apreciar las habilidades que se necesitan a la hora de organizar un escrito con éxito, según Hedge (1988: 89), es útil observar textos para ver cómo se unen y se desarrollan las ideas. Analizar el 'producto' de un texto escrito nos ayudará a entender aspectos como:

1 Qué características tiene el texto, es decir, qué se espera que escriban los alumnos.

2 Cómo son los distintos tipos de textos, puesto que es diferente querer escribir una carta personal o un artículo académico

3 Cómo puede variar la organización de un texto según sea el tipo de escrito, ya que es diferente describir un proceso o debatir un tema, por ejemplo.

En opinión de Raimes (1983b: 261 y 263), la precisión gramatical y la retórica tienen poca fuerza si el texto escrito no expresa las ideas del escritor claramente y con fuerza, junto con una imaginación implícita. Componer conlleva expresar ideas que contengan significado, contenido; significa pensar. Estas dos acciones (pensar

[11] Citados por Hedge (1988:93).

y expresar) se interfieren continuamente. Las acciones de pensar y escribir deberían ser inseparables siempre que nuestros alumnos componen.

Cuando los estudiantes aprenden a escribir están aprendiendo a organizar sus mentes, adquieren la destreza de conjugar sus propias ideas, de saber colocarlas donde corresponde.

Asignar una tarea de producción textual requiere algo más que seleccionar un tema sobre el que los alumnos escriban. Exige también dar sugerencias sobre cómo escribir. Se les debe pedir que presten atención al proceso de escritura y al de revisión. Se les debe dar tiempo para trabajar primero el contenido, después la organización y sólo al final la gramática.

Hedge (1988: 20-23) sostiene a este propósito que el proceso de escribir consiste en tres actividades principales:

1 Pre-escritura

Antes de ponerse a escribir, el escritor con experiencia considera dos cuestiones importantes:

A ¿Cuál es la finalidad de este escrito?

Este primer aspecto tiene que ver con la función. Hay que tener claro qué tipo de texto nos han pedido que escribamos: un informe, una carta, un trabajo académico, etc. La finalidad del texto influirá en la elección de la organización y el lenguaje.

B ¿Para quién escribo este texto?

Este segundo aspecto tiene que ver con la audiencia. El lector puede ser un individuo que conoces bien, un grupo de colegas, una institución, un profesor, etc.

Pensar en el lector ayuda al escritor a seleccionar qué decir y cómo presentar el escrito con el estilo más apropiado (formal, amistoso, serio, etc.)

Como acabamos de ver, la finalidad y el lector son dos aspectos muy importantes que influyen en gran medida en la primera etapa del proceso de composición, porque en esta fase se trata de explorar el contenido posible y los esquemas con los planes posteriores. El buen escritor genera planes para escribir en esta etapa, aunque en el proceso de escritura y muchas veces sobre la marcha, va remodelando y cambiando estos planes.

En cambio, un escritor más inexperto se suele ceñir a planes muy rígidos sin salirse de ellos. Estos escritores no se permiten una interacción entre escribir y

pensar que les pueda crear nuevas ideas o les pueda llevar a mejoras considerables en sus escritos.

Hedge (1988: 26-58) propone una serie de ejercicios de pre-escritura muy interesantes. Estos ejercicios o actividades, que contienen técnicas distintas recogida de información y su selección, torbellino de ideas, escritura libre y creativa, confección de informes, realización de entrevistas se presentan para alumnos con distintos niveles, desde elemental hasta avanzado.

Por su parte, Ike (1990: 41-43) presenta un interesante método, cuando el profesor se enfrenta a la enseñanza de la expresión escrita en clases muy numerosas. El método, que ofrece al estudiante la oportunidad de asumir responsabilidades, de corregir de manera constructiva y que asegura una participación activa de todos los alumnos, se desarrolla en cinco pasos fundamentales: selección del tema de la redacción, preparación para escribir, escritura en grupo, revisión por grupos del texto, reescritura del texto.

También Dixon (1986: 2) propone actividades de expresión escrita y estrategias de «peer-group» para la corrección de textos en grupos numerosos.

Otra propuesta interesante es la que hace Oluwadiya (1992:12), que presenta una serie de técnicas de preescritura, a las que se refiere en los siguientes términos:

> «Prewriting can be defined as any structural experiences that influence active student participation in thinking, talking, writing, and working on the topic under focus in a writing lesson. Such activities or experiencies, which can be group work or individual effort, may be oral, written, or experiential in nature. They include the following: oral group, brainstorming, looping, cubing, debating, outlining, oral reading, interviewing, visits to places of interest in the school locality, clustering, dialogue writing, freewriting, fantasising, oral compositions, classical invention, silent reding extensive or intensive , lecturing, use of pictures to stimulate students».

La autora concluye afirmando que la etapa de pre-escritura es crucial para tener éxito en la composición del escrito, ya que en esta fase los aciertos estimulan y motivan a los estudiantes.

En esta misma línea teórica, Serafini (1993 y 1994) distingue también la misma fase de pre-escritura, en la que sugiere que, antes de ponerse a escribir sobre cualquier asunto, es preciso realizar un buen trabajo preparatorio. Se necesita trazar un plan, es decir, prever a grandes rasgos el tiempo que hará falta para

plasmar lo que se quiere poner por escrito. Además, habrá que decidir el tono o nivel del escrito en función de su destinatario. Y después es importante recoger, analizar y organizar las propias ideas.

Onieva (1991), también en esta línea, presenta la *pre-redacción* como la fase en que han de ser considerados el *propósito* o *fin* de la redacción y el destinatario de la misma, así como la *actitud* y el *tono* del escrito.

Shih (1986), por su parte, aunque se refiere a lengua materna y con fines académicos,describe las habilidades que necesitan habitualmente los jóvenes universitarios norteamericanos para componer los diversos textos de tipo académico e incluye en esta etapa los siguientes pasos:

1. Saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de un curso de una materia determinada (explicaciones y discusiones en clase, apuntes, lecturas complementarias, manuales, etc.). Son útiles para hacer exámenes, trabajos, comentarios, etc.

2. Saber leer críticamente un texto (literario, periodístico, etc.): identificar los problemas de interpretación, caracterizar el estilo lingüístico, la estructura, etc.

3. Saber obtener y organizar información a partir de otros textos: escoger y delimitar un tema de investigación, localizar referencias bibliográficas, valorar su interés y utilidad, *skimming* (lectura rápida superficial) y *scanning* (lectura atenta de fragmentos), tomar apuntes, etc. Para trabajos basados en bibliografía.

2 Escritura y re-escritura

La segunda fase es la escritura en sí. Se trata de hacer un primer borrador. Pero la redacción del primer borrador es a menudo interrumpido cuando el escritor se para a leer y repasar para tener una visión de cómo se está desarrollando el texto; se para a revisar planes, exponer nuevas ideas o hacer nuevos arreglos en expresiones ya plasmadas. Los buenos escritores tienden a concentrarse en recoger primero el contenido y dejar los detalles como la corrección de ortografía, puntuación y gramática para más tarde. En resumen, podemos considerar que el proceso del primer borrador se centra principalmente en *lo que* el escritor quiere decir, mientras que los siguientes borradores se van centrando progresivamente en *cómo* decirlo de la manera más efectiva.

Hedge (1988: 101-143) propone una serie de actividades para la organización del texto, el uso de conectores, la selección y secuenciación de ideas, y la exposición de argumentos. Estas actividades presentan también distintos tipos de análisis textual que pueden ayudar a mejorar el texto.

Por su parte, Márquez (1981: 14-17) nos sugiere que las estructuras gramaticales pueden ser enseñadas simultáneamente con la estructura y desarrollo de un párrafo. Esta actividad es propuesta para alumnos de cualquier nivel.

Crewe (1990: 89-101) también presenta un estudio sobre el mal uso y abuso de los conectores lógicos, donde muestra los pasos que deben seguirse en la composición escrita: comentario y planificación, borradores (centrados en la organización, la coherencia, el contenido y la presentación del texto), revisión (que se centra en la cohesión, la gramática, la puntuación y la presentación definitiva).

Nos parece muy interesante destacar algunas propuestas de Porte (1997a: 25-144) para la práctica de la expresión escrita, orientadas para su aplicación en clases numerosas. El principal objetivo de su estudio es procurar la mejora en la precisión y fluidez, partiendo de 'pre-sentence, sentence and paragraph' hasta llegar a la composición de textos. Los alumnos aprenden a planificar, seleccionar, organizar y revisar sus textos, así como a presentar sus ideas en los formatos más comunes y efectivos.

Raimes (1983a: 115-138) desarrolla distintas técnicas para enseñar a organizar un texto escrito. Éstas permiten que los alumnos perciban las oportunidades que a un escritor se le presentan para llegar al lector y para delimitar claramente la finalidad y el significado de su texto.

Serafini (1993 y 1994)) destaca que tras haber reunido y organizado las ideas y haber creado un esquema para el escrito, empieza el proceso de producción textual. Mientras que en la pre-escritura es posible diferenciar las fases y, para cada una de ellas, algunas actividades muy concretas que llevan a la realización de distintos productos, en la redacción del texto resulta mucho menos fácil separar los momentos y describir las operaciones básicas: la generación del escrito es un proceso unitario.

Esta consideración justifica, según Serafini, la principal dificultad de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura: si el texto es considerado no el fruto de una serie de actividades sucesivas, sino un objeto unitario, se podrá ofrecer al aspirante a escritor algunos modelos, pero no consejos operativos ni técnicas concretas. Así, al estimar que no es posible un método *por fases*, la autora propone un método de escritura *por problemas*: la redacción del texto es considerada un problema complejo,

en el que resulta posible diferenciar varios subproblemas específicos. La solución de cada uno de ellos requiere habilidades concretas que pueden desarrollarse separadamente por medio de los ejercicios adecuados.

Onieva (1991) en esta etapa propone los siguientes pasos:

a) *Redacción del borrador:*

Consiste en expresar las ideas del escritor en oraciones y párrafos.

b) *Evaluación:*

En ella se juzgarán el contenido, la organización y el estilo del borrador.

c) *Revisión:*

En esta fase el escritor mejorará el contenido, la organización y el estilo del texto.

d) *Corrección:*

Consiste en comprobar la versión revisada y corregir los errores gramaticales, ortográficos y léxicos.

Por último, Shih (1986) presenta una interesante propuesta para la elaboración de un texto, una vez finalizada la fase de pre-escritura:

a) *Escribir el primer borrador*

1. Aplicar un proceso de composición eficiente y productivo: estar dispuesto a escribir más de un borrador, a alterar los planes iniciales, etc.

2. Controlar los pasos del proceso: primero generar ideas, dejar la corrección gramatical para el final, etc.

3. Tener conocimientos léxicos y semánticos y fluidez: transferir los conceptos y las ideas a palabras.

4. Tener conocimientos morfosintácticos y fluidez: construir frases bien formadas, cohesionarlas, etc.

5. Conocer las convenciones del discurso: variedad y registro, coherencia, estructura, disposición, etc.

6. Conocer las convenciones mecánicas: ortografía, mayúsculas, puntuación, tipografía, etc.

b) *Revisar*

1. Evaluar y revisar el contenido: qué dice el texto y qué quisiera el autor que dijera, cómo reaccionaría el lector y cómo quisiera el autor que éste reaccionara, etc.

2. Evaluar y revisar la estructura: adaptarse a la audiencia, buscar prosa de lector, etc.

3. Corregir la gramática: aplicar las reglas de gramática aprendidas conscientemente.

4. Corregir el vocabulario y el estilo: utilizar los conocimientos léxicos y las obras de consulta (diccionarios, *thesauri*, etc.).

5. Corregir los aspectos más mecánicos: ortografía, separación de palabras, abreviaturas, mayúsculas, puntuación, etc.

La autora agrupa los puntos de este apartado en dos bloques:

a) La *revisión interna* o *revisión de las intenciones*, que afecta al contenido y a la organización.

b) La *revisión externa* o *revisión de las convenciones*, que afectan a la forma: la gramática, los aspectos mecánicos, etc.

3 Edición

La fase de post-escritura consiste en leer y tratar de aplicar la perspectiva del lector para comprobar si los lectores pueden seguir todas las ideas con claridad. El proceso de editar conlleva los reajustes finales y comprueba la precisión para que el texto sea lo más accesible posible al lector.

Serafini (1993 y 1994) y Onieva (1991) la denominan *post-escritura o versión definitiva* del texto. Una vez finalizada la redacción, existen amplias posibilidades de mejorar lo escrito. Puede hacerse un balance de la organización del texto, sus objetivos, la legibilidad, la fluidez, etc.

Muchos escritores inexpertos interpretan que sus escritos están claros para otros porque están claros para ellos. Concentran todo el proceso de escritura en una gran precisión en gramática, puntuación, etc., sin considerar si la estructura global está clara.

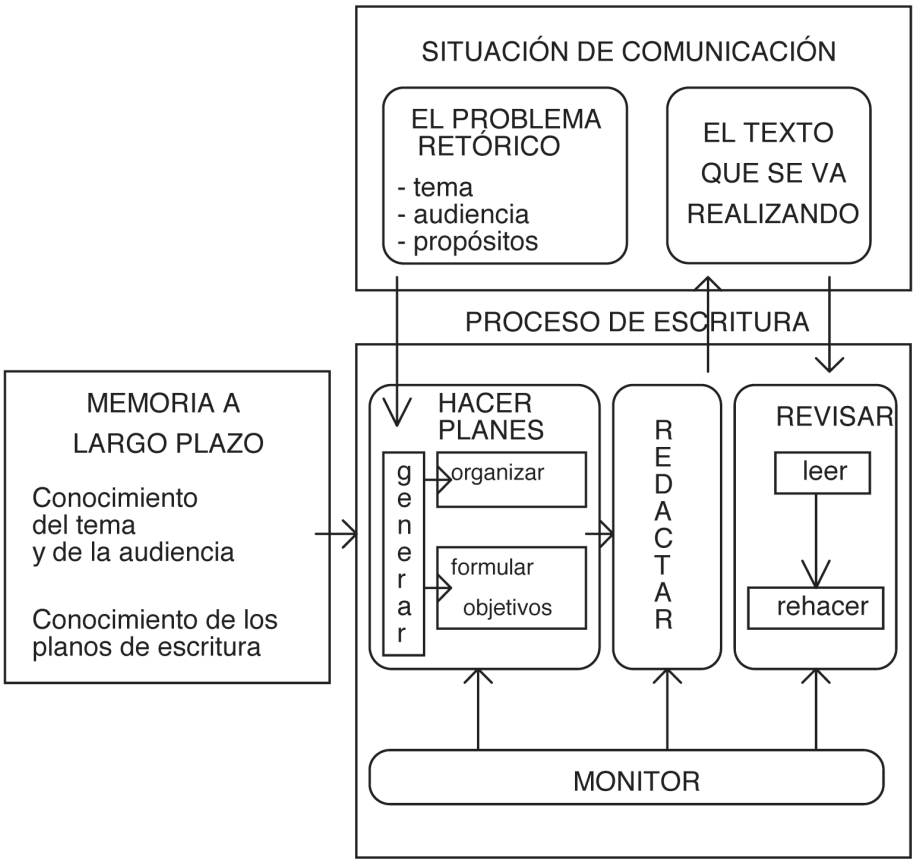
Van Dijk (1980 y 1983) presenta las habilidades productivas como un conjunto de procesos de *reproducción, reconstrucción y elaboración* de las informaciones ya memorizadas.

Este autor desarrolla el concepto de *macroestructura*, como el conjunto de las informaciones más importantes, ordenadas de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto. Para elaborar y desarrollar las macroestructuras, el individuo utiliza unas macrorreglas lingüísticas de dos tipos:

a) De comprensión, que le permiten elaborar la macroestructura de un texto ya escrito: sacar del mismo las informaciones más importantes, prescindir de los detalles, generalizar, etc.

b) De producción, que le permiten desarrollar una macroestructura memorizada para construir un texto nuevo: concretar ideas generales, completar una idea básica con detalles y ejemplos, etc.

El modelo más difundido y aplicado a la enseñanza y la teoría que «*describe con más precisión el fenómeno de la composición del texto escrito*» (Cassany, 1989: 128) es el de Flower y Hayes (1980 y 1981), reflejados en el siguiente esquema:



Flower y Hayes (1980 y 1981), adaptado por Cassany (1989: 128)

Repasemos cada uno de sus componentes siguiendo los argumentos que utiliza Cassany (op. cit.):

a) *El problema retórico*

Es el elemento más importante al principio del proceso de composición. Está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los papeles del emisor y del receptor, el tema de que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor.

b) *Proceso de escritura*

El acto de escribir se compone de tres procesos básicos: *hacer planes, redactar* y *revisar*, y de un mecanismo de control, el *monitor*, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno de ellos.

c) *Hacer planes*

Durante el proceso de *hacer planes* configuramos una representación mental, más o menos completa y esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo queremos proceder. El subproceso de *generar* es la puerta de entrada de las informaciones de la memoria; solemos activarlo repetidas veces durante la composición, en distintos momentos y con varios propósitos (buscar otro argumento más para el texto, recordar la estructura del modelo, seleccionar un sinónimo, etc.). El subproceso de *organizar* clasifica los datos que emergen de la memoria. El de *formular objetivos* establece los propósitos de la composición: imagina un proyecto de texto con todas las características que tendrá (objetivos de contenido) y un método de trabajo (objetivos de proceso). Todos estos procesos se pueden realizar mentalmente o también con apoyo escrito.

d) *Redactar*

Mediante el proceso de *redactar* se transforma este proyecto de texto en un discurso verbal lineal e inteligible, que respete las reglas del sistema de la lengua, las propiedades del texto y las convenciones socio-culturales establecidas. Se trata de un proceso muy complejo, ya que debe atender varias demandas a un tiempo: los propósitos y el contenido del texto, la ejecución manual, mecánica o informática de la letra, etc. Los escritores suelen resolverla escribiendo, revisando y planificando parcialmente fragmentos de texto, de manera que los tres procesos básicos de la escritura interactúan constantemente.

e) *Revisar*

En los procesos de revisión el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y, así, mejorarlo. En el apartado *leer*, repasa el texto que va realizando y en el apartado *rehacer* modifica todo lo que sea necesario.

f) El *Monitor*

Es un cuadro de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición. Por ejemplo, en un momento determinado activa la generación, después detecta que se ha agotado y deja paso a la redacción hasta que convenga leer, revisar e incluso generar nuevamente.

g) La *memoria a largo plazo*

Es el espacio donde el escritor ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, la audiencia y las distintas estructuras textuales que puede utilizar. Está en el cerebro del autor y también en otros espacios que sirven para almacenar datos como, por ejemplo, soportes escritos, filmes, grabaciones, discos de ordenador, etc.

Las consideraciones que Flower y Hayes (1980, 1981) proponen sobre la base del funcionamiento de este modelo pueden agruparse en cuatro puntos:

1. *Los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro*; es decir, en un momento determinado el autor puede activar cualquier proceso o subproceso y enlazarlo a otro, aunque lo más corriente es estimular procesos individuales cuando se necesitan. Un escritor puede tener algún problema con un párrafo y, para solucionarlo, puede llamar al proceso completo de composición en una versión condensada (puede generar algunas ideas nuevas, puede organizarlas, redactarlas y revisarlas o evaluarlas al final). Así, pues, los procesos no son etapas compactas e indivisibles que actúan sólo en un punto de la composición.

2. *La composición es un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos. El mismo escritor crea y desarrolla esta red*, que va de ideas abstractas de planteamiento del texto (por ejemplo, 'Adoptar un punto de vista intelectual amplio') a formulaciones concretas sobre los aspectos más diversos del proceso (por ejemplo, 'Dos páginas de longitud').

Las redes de objetivos tienen tres características importantes:

a) No se crean durante la etapa de pre-escritura, sino que se desarrollan durante todo el proceso de composición.

b) Los objetivos que componen la red no sólo formulan las metas de la composición, sino también puntos de partida, o caminos para conseguir determinados objetivos.

c) Esta red dirige el proceso de composición, marca la dinámica con que avanza la elaboración del texto. Los escritores resuelven paso a paso los objetivos locales que se plantean y *consultan* los más globales, que son los que dan coherencia a la composición.

3. *Los planes del texto que diseña el escritor compiten con los conocimientos de la memoria a largo plazo y con el texto que se va gestando, para dirigir el proceso de composición.*

   Estos tres elementos imponen restricciones al escritor, que deberá saber coordinarlas. Precisamente en este punto aceptar e integrar los distintos condicionantes debidos a la situación de comunicación reside una parte sustancial de la dificultad de la composición.

4. *Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje, que el escritor utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto.*

El autor empieza el texto con unos objetivos iniciales y durante la generación y la organización de la representación del texto aprende cosas que le permiten reformularlos. El escritor primero formula un objetivo para generar ideas. Mientras dura este subproceso, explora los conocimientos que tiene del tema sobre el que va a escribir y genera un conjunto variado de ideas. A continuación y éste es el paso esencial regresa al objetivo formulado inicialmente y desde este punto de vista reconsidera todas las ideas que ha generado. Es en este paso donde el escritor puede elaborar conceptos nuevos o construir pensamientos más complejos que los anteriores. Finalmente, estos nuevos conceptos que ha formulado y ha aprendido sustituirán a los objetivos iniciales y el proceso continuará bajo sus directrices.

Investigadores como Raimes (1983b) o Hedge (1988), consideran igualmente que el proceso no es lineal (cfr. 1.3). No siempre se sigue el modelo de preescribir, escribir y revisar (*'prewriting', 'writing', 'revising').* Estas actividades son inseparables y están entrelazadas, se mezclan todo el tiempo en el proceso. Cuando asignamos

un texto escrito al alumno, necesitamos evitar que los alumnos realicen estas tres actividades por separado.

Escribir es, pues, un proceso complejo con un número de operaciones simultáneas. Smith (1982: 104) se refiere a este aspecto en los siguientes términos: «pre-writing, writing and rewiting frequently seem to be going on simultaneously». Respecto a esto, Raimes (1983b: 263) nos presenta lo que sus alumnos hacen. Empiezan con una lista de ideas, escriben sobre las palabras que aparecen en ella, observan, describen, definen y clasifican objetos, acciones y conceptos de esa lista. Escriben un párrafo, después lo desechan y escriben otro. Mientras componen el escrito, la preescritura, la escritura y la revisión están, pues, entremezcladas una con otra en un proceso unitario. Por último, cuando componen, tienen que controlar la gramática junto con los nexos o conectores entre frases, con cohesión, lo que conlleva a que los alumnos deban ser instruidos en una gramática de cohesión.

Sin embargo, Raimes (1983a: 115) insiste en que la organización de un texto no surge desde un principio, en cambio las ideas sí lo hacen, aunque no en su totalidad. Así, comprobamos que organizar los pensamientos al escribir es un proceso que va adelante y hacia atrás, alternando la lectura y la escritura. Se mueve desde frases generales a detalles específicos, que trata de encontrar los detalles más apropiados, más relevantes, y odenarlos de la manera más efectiva.

Como resumen, Hedge (1988: 93) confirma, a propósito de la elaboración de una composición con éxito que

«Successful crafting requires the skills of organizing sentences into paragraphs, using linguistic cohesive devices, punctuating meaningfully, selecting appropriate vocabulary, and organizing ideas into a coherent piece of discourse.»

Para concluir, Tribble (1996: 114), haciendo referencia al proceso de composición, señala lo siguiente:

> «Successful composing only happens after a writer has built up an extensive experience of written texts, has developed a range of skills as a writer, and has then done work in specific preparation for the text in hand. Both long-term and immediate preparation supports writers during composition and makes it possible for them to monitor and evaluate what they are writing at the moment of production. Composing is thus a series of moments in which writers are in dynamic interaction with:
> - the argument they are trying to develop or the perception they are trying to share

- their understanding of the expectations of their probable reader
- their appreciation of all the other similar texts that precede the one they are currently composing».

1.8 LA ESCRITURA COMO VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN

Escribir implica comunicación, transmisión de mensajes. Escribir en la vida real responde a una demanda de algún tipo: académico, profesional, social, de amistad, etc. Porte (1997a: 14) asegura:

> «Writing, even in the mother-tongue, is (or should be) much more than merely a way of putting one's immediate needs into appropriate words. Necessity is not always the mother of all communicative invention. By relegating writing to the status of, at best, a somewhat purposeless exercise in using a rather more formal lexical register or, at worst, a mere reinforcement activity of previously-taught and orally-practised communicative functions, we may be inadvertently further strengthening the idea in many students' minds that writing is principally to be used as a support to speaking and then only to serve specific communicative ends.»

Pincas (1983: 32-33) estima que la elección del tema para escribir influye en la comunicación y es muy importante preparar a los alumnos «not only with appropriate grammar and vocabulary, but also to fulfil the communicative aims normally associated with the subject area in question».

Cuando contamos con lectores reales (amigos, familiares, compañeros...) nuestros escritos adquieren autenticidad, se establece una comunicación porque existe motivación y el contexto determina el mensaje y el estilo concreto que esa comunicación requiere.

Es mucho más conveniente, según Leki (1991: 9), que los estudiantes escriban sobre temas en los que estén interesados y conozcan; en especial, acerca de aquello que quieran comunicar, lo que quieran que otro sepa. Es mucho más difícil escribir sobre temas acerca de los que no se tiene particular interés o suficiente información. De la misma opinión es Raimes (1983a: 16), cuando afirma:

> «The writer will put more thought and effort into a piece of writing that communicates his own interests and opinions to a reader, and a reader,

> whether the teacher or another student, will certainly be able to respond to a piece of writing if he or she is made interested in the content. The subject matter of the topics should, as far as possible, involve writers and readers in the communication of real meaning».

Bueno (1996: 290) señala que los textos escritos que solicitamos a nuestros alumnos serán más ricos y coherentes si están dentro de un contexto real, especialmente si los temas son auténticos y relevantes para la vida (la familia, el colegio, la ciudad, los amigos, el tiempo libre, las aficiones, etc.). Además, y éste es un factor de importancia, los textos deben adaptarse a los distintos formatos que usamos al escribir en nuestra propia lengua (diarios, notas, mensajes, postales, cartas, informes, artículos de un periódico,etc.)

Es fundamental conseguir que el alumno sepa a quién dirige su escrito, quiénes son sus posibles lectores.También es esencial tener en cuenta la finalidad del escrito, pues surgirán muchos problemas si el estudiante no sabe por qué está escribiendo.

Por esta razón, cuando nos centramos en la finalidad y la audiencia, la escritura esencialmente nos conduce a un canal comunicativo, igual que en la vida real: escribimos para responder a una demanda o finalidad particular y con un lector en mente.

Hedge (1988: 61-64) insiste en la importancia de que haya otra audiencia, otro lector distinto al profesor: los compañeros de clase, otros estudiantes del instituto, visitantes, organizaciones. Si se escribe sólo para el profesor, los textos escritos pueden llegar a ser irreales.

Por tanto, es fundamental que el estudiante adquiera y desarrolle 'sentido de audiencia', para que sus textos sean más apropiados y correctos. En este sentido, cabría destacar también un 'sentido de finalidad', ya que es esencial que el alumno sepa por qué está escribiendo y para qué, lo que evitará muchos problemas que surgen al escribir.

A este respecto, Sampson (1981: 10-13) nos presenta la motivación, la atención, el uso de formas lingüísticas y el desarrollo de las habilidades específicas de la lengua como los pasos fundamentales a seguir para aprender una segunda lengua dentro de un enfoque funcional. A su vez , indica que las tareas (*tasks*) deben ser claras porque juegan un papel central en la enseñanza de la metodología desarrollada dentro del enfoque funcional. Todo ello debe aplicarse también a la escritura.

Finalmente, presentamos una serie de experiencias que algunos profesores han llevado a cabo para favorecer la comunicación entre los alumnos cuando escriben.

Lo hacen por medio de diarios y cartas, actividades que les motivan y procuran una mejora en su escritura.

De esta manera, Ho (1992: 40-42) destaca que la escritura de diarios ha sido usada no sólo como una actividad para ayudar a los estudiantes a mejorar su expresión escrita, sino para que los alumnos aprendan. El procedimiento utilizado es el siguiente: al final de cada semana el estudiante reflexiona, escribe y comenta sobre lo que ha aprendido. Los texos son corregidos y devueltos antes de escribir su siguiente redacción. Este tipo de procedimiento se considera útil para el aprendizaje porque es un canal de comunicación efectivo, privado y a la vez abierto al profesor.

Stanulewicz (1992: 44-46), por su parte, considera que en la actualidad escribir cartas es una necesidad profesional que requiere un aprendizaje y presenta los procedimientos que permiten la comunicación entre alumnos, consiguiendo una motivación importante para escribir y leer cartas en clase.

También Dhaim (1992: 51-52) destaca la utilidad de que alumnos de distintas clases mantengan correspondencia. Escribir fuera de clase les motiva porque les interesan las cartas como medio de comunicación diferente al de redactar un escrito y ofrecerlo al profesor. Los alumnos escriben una carta a un compañero de la otra clase comentando la charla que han mantenido sobre un tema elegido por ellos mismos, resumiendo ideas y mostrando su punto de vista. El compañero contestará por escrito dando su opinión.

Para concluir, Fernández de la Torriente (1993: 12-13) propone las cualidades o requisitos que toda comunicación escrita debe reunir:

Claridad	Se debe redactar con sencillez para lograr un fácil entendimiento del texto, usando palabras correctas y de manera natural.
Brevedad	Se deben expresar el máximo de ideas con el mínimo de palabras.
Precisión	Se debe escribir sin rodeos, situándose en el lugar del receptor o destinatario de la comunicación.
Corrección	Se refiere tanto a la presentación formal del escrito como a las reglas gramaticales o la adecuación del tono.

Totalidad	Se debe transmitir un mensaje completo, incluyendo todas las ideas vinculadas al tema con frases debidamente articuladas.
Originalidad	Se debe procurar que el mensaje tenga un sello personal, lo que logrará una comunicación más efectiva.

II. Metodología de la expresión escrita en ingles, Lengua Extranjera

2.1 ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

Dentro de la teoría de Krashen (1981), una de las hipótesis esenciales denominada 'comprehensible input´(entrada de información comprensiva), establece una distinción entre la adquisición, un proceso inconsciente parecido al que sigue un bebé al adquirir la primera lengua, y el aprendizaje, el estudio consciente y organizado de la lengua. La adquisición es el proceso que nos permite llegar a usar la lengua, tanto receptiva como productivamente, y el aprendizaje sólo sirve para controlar y corregir, con muchas limitaciones, los textos que producimos. El autor considera que la adquisición es un proceso mucho más poderoso que el aprendizaje y que, en definitiva, es el responsable del dominio que alcanzamos de la lengua. Adquirimos el código mediante el 'input comprensivo', es decir, la comprensión de mensajes elaborados con el código que queremos dominar, fijándonos sobre todo en lo que dicen, en el contenido, y no tanto en cómo lo dicen, en la forma. Un conjunto de funciones cerebrales (el 'organizador') estructura y memoriza subconscientemente el sistema de la nueva lengua (el segundo idioma/el código de expresión escrita). Otro dispositivo, que Krashen denomina 'monitor' sería el encargado de sistematizar y almacenar todos los aprendizajes conscientes que recibe el individuo. Ciertas circunstancias (como angustia, falta de interés, de motivación, etc.), a las que Krashen denomina, 'filtro afectivo', serían las responsables de que el 'input comprensivo' no garantice siempre la adquisición satisfactoria del código en su totalidad.

Si comenzamos a redactar un escrito de un modo intuitivo, apuntando palabras y frases tal y como se nos ocurren, sin reflexionar, estamos utilizando el sistema *adquirido*. Cuando, antes de escribir la versión definitiva, repasamos nuestro borrador y lo corregimos, aplicamos las reglas de gramática o las convenciones de estructura o disposición del texto que hemos *aprendido*.

De acuerdo con esto, Krashen (1984, p 9) considera que los ejercicios típicos de expresión oral o escrita en los que el estudiante practica unas estructuras gramaticales y el profesor corrige los errores, no son demasiado efectivos: la adquisición se produce cuando nos fijamos sobre todo en el contenido del texto.

La teoría para el desarrollo de la expresión escrita podría conectar con la del aprendizaje como formación y desarrollo de estructuras cognitivas, elaborado por Ausubel et al. (1987: 37-71). A continuación reseñamos esta teoría, a través del análisis que de la misma realizan Ontoria et al. (1993: 14-30).

El aprendizaje es un proceso de desarrollo de estructuras significativas, que se identifica con 'conocer', en este caso definido como 'comprensión del significado'. Las modificaciones que se producen en la estructura cognitiva acaecen por el movimiento de reajuste que en ella provoca la fuerza que tienen en el 'aquí y ahora' las necesidades, motivaciones, deseos, tensiones, aspiraciones, etc. de alguien. Estos cambios se producen mediante un proceso reflexivo, que implica aceptar el aprendizaje desde la perspectiva del alumno y relacionado con ámbitos específicos. Por tanto, se trata de un aprendizaje para desarrollar la actitud crítica y la capacidad de toma de decisiones. Éstas son las dos características que definen el proceso de aprender a aprender.

La *estructura cognitiva* está constituida por construcciones supuestamente hipotéticas que tanto explican la unidad, cierre y homogeneidad individual, como las semejanzas y coincidencias de determinados modos de comportamiento. Ausubel defiende que las estructuras cognitivas son las que conforman el conocimiento de un tema determinado y le otorgan una organización clara y estable.

La estructura cognitiva es la referencia en función de la cual alguien decide sobre la significación de material nuevo y su adquisición y retención. Las ideas nuevas sólo pueden aprenderse y retenerse útilmente si se refieren a conceptos o proposiciones ya disponibles, integradas significativamente en la estructura cognitiva, que proporcionan las anclas conceptuales. Así, cuanto más se propicie la dinamicidad de la estructura cognitiva del alumno, tanto más se facilita la adquisición y retención de conocimientos nuevos. En este proceso no hay que perder de vista que, si el nuevo material entra en fuerte conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida. En cualquier caso, la integración de nuevos contenidos en la estructura siempre exige que el alumno reflexione activamente sobre el material nuevo, por ejemplo, examinando enlaces y semejanzas y reconciliando diferencias o discrepancias con la información existente.

La consecuencia de ello es el *aprendizaje significativo* opuesto en gran medida al aprendizaje memorístico , que tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos y conocimientos ya existentes en el alumno. Se da aprendizaje significativo cuando la nueva información 'puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al

pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe' (Ausubel et al., 1989: 37). De esta manera es como construye su propio conocimiento el alumno que está interesado y decidido a aprender.

Considera Ausubel que el aprendizaje significativo, en tanto que proceso, consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto. Se trata de un proceso, pues, activo y personal. Es activo porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del alumno. Y personal, porque la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que utilice el alumno. La clave del aprendizaje significativo reside en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. La eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad, y no de técnicas memorísticas. Así las cosas, para que pueda producirse este tipo de aprendizaje, deben darse, entre otras, la siguientes condiciones previas:

a) Que el material presentado al alumno sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes en él.

b) Que el alumno se muestre proclive al aprendizaje significativo, es decir, una disposición en el alumno que indique interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intentará dar un sentido a lo que aprende.

Considerémoslo con más atención. Un factor clave en el aprendizaje significativo es el material que se presenta al alumno. ¿Cuándo es un material potencialmente significativo? Dicho de otro modo, ¿cuándo puede un material ser puesto en conexión, de modo no arbitrario o superficial, con la estructura cognitiva de un determinado individuo?, ¿cuándo es susceptible un material de dar lugar a la construcción de significados? Para que todo ello ocurra, el nuevo material debe permitir una relación intencionada (no arbitraria) y sustancial (no al pie de la letra) con los conocimientos e ideas del alumno. Por relación sustancial se entiende la que se establece con algún aspecto relevante de la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo significativo, un concepto o una proposición. Se trata de la relación que se establece con el sentido y significado de las ideas previas.

El establecimiento de esta relación intencionada y sustancial depende en gran medida de la significatividad potencial que contenga el material utilizado. Esta significatividad muestra dos vertientes: lógica y psicológica. La *significatividad lógica*, a saber, la que es consecuencia de que el contenido del material posea una estructura interna, organizada de tal forma que sus partes fundamentales tengan significado

propio y se relacionen entre sí de modo no arbitrario, no sólo depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste sea presentado al alumno. La significatividad lógica del material se complementa con la *significatividad psicológica*. Es necesario que el material tenga alguna significación para el alumno, para su particular realidad vital y subjetiva: así éste se verá llevado con más facilidad a decidir relacionar intencionadamente tal material con sus propios conocimientos de modo no arbitrario. Un material tiene significatividad psicológica sólo cuando puede conectarse con algún conocimiento del alumno, es decir, con su estructura cognitiva. Esto explica la gran importancia que revisten las ideas o conocimientos previos del alumno en cualquier proceso de aprendizaje significativo. La significatividad psicológica de un material supone, pues, 'la disponibilidad de contenidos relevantes en las estructuras cognitivas de diferentes alumnos' (Ausubel et al., 1989: 50), es decir, que el alumno tenga en su estructura cognitiva ideas inclusoras con las cuales pueda relacionar el nuevo material.

Además de la significatividad potencial del material, hay, como hemos dicho, otra condición previa: la actitud favorable del alumno para aprender significativamente, es decir, la intención de dar sentido a lo que aprende y de relacionar el nuevo material de aprendizaje con sus conocimientos adquiridos y significados construidos y de no hacerlo arbitrariamente. Promover una actitud de esta índole es asunto delicado, pues descansa en cierta interacción, que cambia según circunstancias muy diversas, de múltiples agentes internos (subjetividad, carácter, etc. de alumnos y profesor) y externos (valores sociales, disponibilidad de medios, relaciones dentro y fuera del aula, etc.). En resumen, el aprendizaje significativo es el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo, y para que se produzca han de darse tres condiciones:

1. Los nuevos materiales o información objeto de aprendizaje deben ser potencialmente significativos para que puedan ser relacionados con las ideas relevantes llamadas *inclusores* que posee el alumno.

2. La estructura cognitiva previa del alumno debe poseer las necesarias ideas relevantes (inclusores) para que puedan establecerse relaciones con los nuevos conocimientos.

3. El alumno debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

Stern (1975), citado por Jiménez (1997: 115), presenta, por su parte, las estrategias de aprendizaje que el 'aprendiz ideal' utiliza:

«1 Un estilo de aprendizaje personal o estrategias de aprendizaje positivas
2 Un enfoque activo hacia la tarea de aprendizaje
3 Tolerancia y actitud abierta hacia la lengua extranjera y empatía con sus hablantes
4 Sabe cómo enfrentarse a la lengua desde un punto de vista técnico
5 Estrategias de experimentación y planificación con el propósito de construir un sistema estructurado de la lengua que está aprendiendo y de repasar el sistema progresivamente
6 Una búsqueda constante del significado
7 Predisposición a practicar
8 Predisposición a utilizar la lengua en la comunicación real
9 Auto-seguimiento de su aprendizaje y sensibilidad crítica hacia el uso de la lengua
10 Un deseo de progresar en el conocimiento de la lengua hasta llegar a pensar en ella.»

Que el aprendizaje sea efectivo depende también, en gran medida, de la figura del profesor; en consecuencia, es importante incluir aquí, como material complementario y fundamental para que un profesor se conozca a sí mismo para, a su vez, poder valorar y motivar mejor a sus alumnos, el cuestionario que Finocchiaro (1974: 16-17) sugiere:

«1 Are you convinced that all normal students can learn?
2 Are you enthusiastic about your subject?
3 Do you plan your lesson carefully?
   a) Is it suitable to the age and ability levels of the students?
   b) Do you make provision for individualizing instruction so that pupils can work at their own pace or respond according to their present ability?
   c) Do you provide for a variety of activities which will have meaning for the students and which will foster their desire to communicate with each other?
   d) Do you vary your patterns of student participation in the classroom?

4 Do you evaluate your students' progress periodically?

5 Do you stop to judge yourself, your attitude, your choice of materials, your interest?
6 Do you make every effort to sustain the motivation of your students by giving them many small successes, by praising them, by establishing and maintaining warm, friendly relations with them?
7 Do you make 'judicious' use of audio-visual aids?
8 Do you, when absolutely necessary, when you know the language, and when the same language is spoken by everybody, use the native language of your students?
9 Do you use a system of 'buddies' (student helpers from the same class) to help their peers when these have fallen behind because of such factors as absence, inattention, poor comprehension of certain basic elements on which others will depend?
10 If there is a language laboratory, do you integrate the work done in the classroom with that done in the lab?»

Por su parte, Manzaneda y Madrid (1997: 168), presentan, después de efectuar un cuestionario cerrado, las cualidades generales, didácticas y los rasgos de personalidad que los alumnos valoran en mayor medida en el profesor de inglés:

«*Cualidades Generales*

1 Alta capacitación didáctica
2 Alto nivel de afabilidad, comprensión y empatía con el alumno
3 Formación científica
4 Cualidades físicas (con una puntuación muy baja)

Cualidades Didácticas

1 Explicar con claridad
2 Tener buena pronunciación
3 Ser justo en las calificaciones (y en los castigos)
4 Ser activo y favorecer la participación de los alumnos

Rasgos de Personalidad

1 Trabajador y constante
2 Original y creativo
3 Seguro y firme
4 Comprensivo, tolerante y flexible
5 Amable, atento
6 Alegre, optimista»

Pasamos a comentar otras observaciones sobre aprendizaje y adquisición que consideramos de interés.

En primer lugar, Allwright (1984: 204-207) comenta cómo se produce el aprendizaje y destaca tres tipos de instrucción:

1) aprendizaje natural, que ocurre sin premeditación previa.

2) auto-instrucción planificada para avanzar en el propio aprendizaje.

3) instrucción formal de clase, en la que los alumnos son guiados, dirigidos y controlados por el profesor.

Por su parte, Sharwood-Smith (1984: 236-239) destaca los estadíos en la adquisición del «léxico» por quien aprende una segunda lengua. Al igual que Meara (1984: 232-235), que estudia también la adquisición del vocabulario y sus diferencias entre hablantes nativos y estudiantes extranjeros, en contraposición de las similitudes que señala Brumfit (1984:317), aunque refiriéndose a segunda lengua y no a lengua extranjera.

Asimismo, Ellis (1985: 68) señala que, en torno a la adquisición de una segunda lengua, hay una serie de factores físicos, cognitivos y afectivos que intervienen a la hora del aprendizaje. A este respecto se refiere en los siguientes términos:

> «The nature of rules that learners construct is determined by the mental mechanisms responsible for language acquisition and use. In so far as these mechanisms are innate, L1 acquisition and SLA (second language acquisition) will proceed in the same way».

Ellis (1995b: 563) también destaca la importancia de centrar la adquisición de L2 en clase, ya que en ella podemos observar cómo se produce la adquisición y, a su vez, podemos descubrir cuáles son las mejores condiciones para facilitarla:

> «The classroom constitutes an ideal setting for examining the key theoretical issues because it is possible to observe closely how input is made available to the learner and what kinds of output learners produce in specific classroom contexts. It is also possible to engineer what input learners are exposed to and what output they produce in order to investigate specific hypotheses about how learning takes place.»1

En conclusión, y para resumir, Stern (1983: 397) señala que un estudiante que aprende una lengua extranjera no está en la misma situación que el que aprende

su lengua materna y, por tanto, influyen distintos aspectos afectivos, cognitivos y sociales para que se produzca el aprendizaje.[1]

2.2 CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

En el ámbito de nuestra materia, la expresión escrita ha sido presentada habitualmente como refuerzo del inglés hablado, por lo que la consideración que ha merecido ha sido menor que la recibida por la expresión oral. Por fortuna, esta realidad ha sido en cierto modo superada, ya que escribir ha dejado de estar asociado sólo con la estructura del lenguaje y se han abordado aspectos que inciden más en las habilidades compositivas.

La investigación reciente en el campo de la escritura trata de responder a las distintas preguntas que nos surgen a los profesores de una lengua extranjera; preguntas, entre otras, acerca del papel de la expresión escrita dentro de la clase de inglés, de la manera en que deben enfrentarse los estudiantes a esta destreza, de las tareas que un buen escritor realiza cuando compone un texto escrito y, por último, las referidas a los papeles que representan a la hora de escribir tanto el alumno como el profesor.

La expresión escrita dentro de la clase de inglés, como hemos dicho anteriormente, había sido entendida como vehículo para aprender a consolidar nuevas estructuras o vocabulario y, por supuesto, servía para que el alumno demostrara a su profesor lo que había aprendido. Pero, según Hedge (1988: 8), el papel de la expresión escrita dentro de la clase de inglés debería servir también para que los estudiantes logren escribir o crear textos completos que puedan comunicar de forma conexa, dentro de un contexto, y que tengan sentido para el lector.

Raimes (1987: 36-41) plantea los cambios que ha experimentado la enseñanza de la expresión escrita en los últimos años y trata de responder por qué los profesores piden a sus alumnos que escriban. Lo hacen atendiendo a distintas razones: para reforzar los conocimientos, para practicar, para imitar modelos, para adquirir fluidez, para la comunicación y, en definitiva, para aprender.

---

[1] Otros autores que también hacen referencia al tema de adquisición y aprendizaje son Corder (1967) y Lawler y Selinker (1971).

Por su parte, Bueno (1990: 107-110), señala que es la destreza que implica más dificultad y complejidad para su enseñanza y aprendizaje, porque en ella intervienen muchos aspectos. Admite que no es fácil alcanzar un buen nivel en expresión escrita en un idioma extranjero; habilidad que también resulta complicada en nuestra propia lengua.

Raimes (1983b: 258) se refiere a esa dificultad en terminos de 'angustia' de la siguiente manera:

> «...I watched my students and examined their written work. In both I saw the signs of anguish. Student writers chew their pencils, they shuffle their feet, they sigh, groan and stretch, they ask, 'How much do we have to write?'. They thumb through their little dictionaries. They write a sentence, read back over it, cross out a word and substitute another often a wrong one and then attack the new sentence. They produce dry, flat, mechanical prose, full of unsupported generalizations, repeated concepts, and errors. When asked what they find difficult about composition they invariably reply 'I don't know the right words', 'I don't know how to organize', 'I worry about grammar', or 'I can't think of anything to write'. Their anguish becomes our anguish as we read more and more pieces of writing not only filled with grammatical errors but empty of life and content.»

Por tanto, enseñar a escribir no significa simplemente pedir a los estudiantes que hagan ejercicios gramaticales para reforzar la expresión escrita, no significa que los estudiantes deban manipular textos extranjeros que no tienen especial significado para ellos. Requiere enseñanza/aprendizaje para desarrollarla, ya que saber escribir confiere fluidez y confianza en la lengua exranjera.

Pincas (1982a: v) sugiere las siguientes 'writing skills' para una consecución adecuada del aprendizaje:

- comunicativas: que la estructura sea funcional, es decir, que cumpla un objetivo específico y que se ajuste a un determinado tema.
- organizativas: cómo organizar las ideas, construir párrafos y utilizar 'enlaces'.
- estilísticas: manejando los cuatro estilos principales (narración, descripción, exposición y argumentación) para alcanzar el nivel adecuado de formalidad y el tono apropiado.

Asimismo, hay que tener en cuenta que, si hay diferentes estudiantes, existen diferentes necesidades para aprender a escribir. Así, podemos distinguir entre

estudiantes en edad escolar y estudiantes adultos, cuyas necesidades difieren por encontrarse en situaciones distintas. Veamos el cuadro que Tribble (1996: 7) nos presenta a continuación con las razones que los distintos alumnos tienen para aprender expresión escrita en sus clases:

School students	*Adult learners*
to give opportunities for language practice (review grammar and vocabulary)	to give opportunities for language practice (review grammar and vocabulay)
to allow teachers to focus on accuracy	to allow students and teachers to focus on accuracy, and also to allow students to extend their knowledge of the language independently
it will be of future professional benefit (Business English)	because students have a professional need to write (business or academic purposes)
because students have to write in EFL examinations	because students have to write in EFL examinations
to give opportunities for creative/ imaginative language use	
because it has a general educational valueit can help students become better writers in their first language	

Tribble (1996:7)

Con respecto a las diferencias de cada individuo, Bereiter y Scardamalia (1983: 22-23) presentan dos maneras de adentrarse en la escritura. Por un lado, en su aspecto más complejo; por otro lado, en su aspecto más asequible, idóneo y aceptable para nuestros alumnos, demostrándoles que no implica tanta dificultad.

Debemos inculcar en el alumno que está aprendiendo a escribir que no sólo atienda cuestiones formales de la lengua, como la ortografía, reglas gramaticales, etc., sino que también debe cuidar la estructura, la composición del texto, revisando sus borradores sin demasiadas prisas (cfr. Cassany et al., 1994: 260-261).

Sin embargo, el profesor debe evitar que el alumno sienta intranquilidad y angustia cuando se enfrenta a la tarea de escribir un texto, porque la excesiva preocupación por la exactitud y la corrección gramaticales no permiten que el alumno se exprese libremente.

Raimes (1983a: 3) nos presenta dos razones fundamentales que justifican la enseñanza de la escritura: por un lado, que las personas se comunican a través de la escritura y, por otro, y muy importante, porque la escritura ayuda a nuestros alumnos a aprender, propicia el desarrollo del pensamiento y permite que el alumno se conozca mejor a sí mismo y al mundo que le rodea.

Para concluir, Graves (1991: 27) señala que para enseñar a escribir adecuadamente, el profesor debe conocer bien el tema, el proceso y los medios que usará para que el estudiante llegue a aprender y a ser independiente.

2.3 PAPEL DEL ALUMNO Y DEL PROFESOR

Soportar la pesada carga de no saber escribir supone para los alumnos una gran preocupación, que se puede prolongar durante mucho tiempo si no acceden pronto al conocimiento de los medios para mejorar la capacidad de escribir. Muchos estudiantes no saben qué postura tomar ante el profesor que no proporciona ninguna pauta específica para escribir; por tanto, deben suponer los diferentes criterios de evaluación de los profesores: unos dan más importancia a la riqueza de ideas; otros, a la coherencia del razonamiento y, otros, a la corrección gramatical.

Al principio todo les parece muy difícil, pero gradualmente adquirirá la capacidad de escribir. Para ello, los alumnos deben aprender operaciones elementales como organizar las ideas, escribir el esquema, asociar cada idea a un párrafo, desarrollar los propios razonamientos, revisar y hacer más legible lo que se ha escrito. Estas operaciones se resumirán en las siguientes fases: planificación, reunión y organización de las ideas, escritura, revisión y redacción final.

Los alumnos, según Hedge (1988: 25), «need practice in writing whole pieces of communication, not just controlled exercises in sentence, grammar, or bits and pieces of paragraph development».

Por otra parte, en raras ocasiones, en el contexto académico habitual, los alumnos tienen la oportunidad de revisar sus propios errores, de autocorregirse, de reformular sus borradores y mejorar paulatinamente su trabajo. De esta forma se mutila el

proceso global de composición de escritos en uno de sus componentes más trascendentales, y se impide el desarrollo integral de la habilidad lingüística. El alumno no aprende a corregir ni sus escritos ni cualquier otro, y no desarrolla autonomía para poder defenderse solo, en un futuro inmediato, con la escritura. Siempre dependerá de otra persona: el profesor u otro corrector.

A este respecto, Cassany (1993: 15-16) presenta un cuadro con los papeles tradicionales del alumno y del profesor, referidos a la redacción de un texto escrito. Aunque se refiere a la enseñanza de la escritura en español, lengua materna, con niños, entendemos que algunas de las ideas afectan también a nuestro campo, en lo que puede considerarse un enfoque trasnochado y, afortunadamente, ya pasado de moda.

ROLES EN LA REDACCIÓN DEL ESCRITO

Alumno/a	Maestro/a
* Sigue las instrucciones precisas del maestro. Escribe lo que quiere éste.	* Decide qué es lo que se tiene que escribir, cómo y cuándo.
* No está capacitado para autocorregirse o para corregir a un compañero, porque sabe lo suficiente y podría equivocarse.	* La corrección es responsabilidad exclusiva suya. Sólo él o ella sabe lo necesario para hacerlo.
* Espera que se le corrija todo lo que escribe. Pierde sentido escribir si no es corregido.	* Está obligado a corregir todos los ejercicios. Casi es la demostración de su capacidad de trabajo
* No puede cometer errores porque crean hábito. Visión conductista del error.	* Debe corregir todos los errores del texto, que debe quedar perfecto. Ha de dar las soluciones correctas.
* Espera una calificación en forma de nota	* Puede hacer algún comentario además de la calificación.

Este planteamiento tradicional es el causante de la sobrecarga del profesor, de algunas de las frustraciones del alumno y de una imagen errónea de lo que supone

aprender a escribir. En consecuencia, es necesario un cambio radical en la actuación del profesor, que repercutirá positivamente en el alumno.

Por tanto, se plantea un nuevo papel del profesor, es el de propiciar el medio para que los alumnos aprendan a escribir, generando y ordenando ideas, ayudando a recoger información y opiniones, leyendo textos de distintos tipos, presentando buenos modelos para escribir que les sirvan de práctica, animándolos indirectamente a que tengan buenos hábitos de lectura, pero también, cuando sea conveniente, analizando estructuras del texto, particularmente con algún tipo de escritos académicos más formales. En otras palabras, la clase necesita un clima en el que los estudiantes puedan experimentar el ser escritores, reflexionando sobre la finalidad y la audiencia de sus trabajos, preparando borradores, revisándolos y compartiendo con otros.

Hedge (1988: 24) se refiere a este aspecto en los siguientes términos: «Essentially, the teacher's role is to provide an environment in which students will learn about writing, see models of good writing, get plenty of practice in writing, and receive help during the writing process.»

En cuanto a que la enseñanza de la expresión escrita requiere distintos tipos de ayuda y respuesta por parte del profesor, Tribble (1996: 119-120) sugiere cuatro papeles básicos del profesor como lector, que actúa como: audiencia, ayudante, evaluador y examinador.

- Como *audiencia*, el profesor tiene la responsabilidad de responder a las ideas, sentimientos o percepciones que nuestros alumnos tratan de comunicar.

- Como *ayudante*, el profesor se asegura de que el trabajo del alumno progresa y le ayuda a incrementar el conocimiento sobre la escritura del texto, el lenguaje más conveniente o el tipo de género utilizado.

- Como *evaluador*, el profesor no sólo trata de mejorar un texto concreto, sino que comentará con el alumno los fallos y los aciertos de sus escritos para que posteriormente se consigan unos textos más efectivos.

- Como *examinador*, el profesor tiene que proporcionar una valoración lo más objetiva posible para lograr una continuidad en el estudiante.

Por último, habría que destacar que el profesor es sólo una parte del sistema de apoyo que los estudiantes necesitan. Otros resortes podrían ser diccionarios de todo tipo (de sinónimos, de dudas, etc.), manuales de gramática, modelos de

escritura, explicación de las tareas que deben llevarse a cabo, prácticas de uso de conectores y modelos de frases, listas de vocabulario, manejo de fuentes de información, etc. (cfr. Jacobs, 1987: 328).

2.4 LA ESCRITURA COMO PROCESO: FASES

Escribir ha sido considerado una actividad individual, especialmente al referirnos a la escritura personal. Pero, sin embargo, cuando se trata de un aprendizaje, también se practica por parejas o en grupos. Los estudiantes pueden aprender mucho de estas técnicas, que tienen lugar en distintos momentos o fases del proceso: antes, durante y después de la escritura (véase 1.7).

El primer problema que hay que resolver antes de escribir es el de saber qué decir. El estudiante recibirá ideas del grupo o de las técnicas de pre-escritura (‘*pre-writing*’), que llevará a cabo antes de ponerse a escribir, técnicas como la del torbellino de ideas (‘*brainstorming*’) o sugerencias de sus compañeros para organizarlas. También la escritura por parejas proporciona ideas para escribir un párrafo, produciéndose una colaboración beneficiosa entre los componentes.

Después de escribir, los estudiantes pueden responder a lo que sus compañeros han escrito, opinando sobre el contenido y proponiendo mejoras y correcciones al escrito. Ike (1990: 42-43) las denomina ‘peer-group editing’ y ‘peer-review’.
Estas actividades en grupo benefician a los estudiantes menos aventajados y dan la oportunidad de ayuda mutua entre los componentes del grupo. El profesor tiene que planificar estas actividades con mucho cuidado para que sean efectivas.

A continuación presentamos las posibles técnicas que se podrán utilizar en las distintas fases del proceso de escritura:

A. Técnicas de Pre-escritura

Las actividades de esta fase generan la estrategia metacognitiva de planificación y preparación.

Oluwadiya (1992: 8-11) nos presenta una relación muy completa de estas técnicas, que se pueden usar solas o combinadas unas con otras con el objetivo de mejorar la escritura:

'Brainstorming', que se centra en las ideas que surgen a través de preguntas, sugerencias y conexiones con el tema. Esta actividad puede ser oral, escrita, individual o en grupo.

'Clustering', muy parecido a 'brainstorming'. Aquí las ideas se representan en mapas conceptuales, desarrollándose desde los núcleos.

'Looping', técnica que se realiza escribiendo sin parar y, después de un rato, el escritor se detiene, reflexiona y resume lo que ha escrito en una sola frase. Al escritor se le permite centrarse en el contenido olvidándose temporalmente de la forma (véase Jacobs, 1986: 282-290).

'Cubing', donde el tema es presentado desde seis puntos de vista: descripción, comparación, asociación, análisis, aplicación y argumento.

'Classical invention', muy asociada a 'cubing', esta técnica define las palabras y los temas, y los compara con otros, expresando relaciones de causa y efecto.

'Debating/discussing', técnica que presenta oralmente los argumentos por parejas o en grupos.

'Mutual interviewing', que consiste en entrevistas entre los estudiantes sobre el tema.

'Experiencing the topic', técnica que se basa en visitar lugares o hablar sobre experiencias personales para escribir sobre ello.

'Fantasizing/meditating/mind transportation', técnica en la que se piensa libremente en el tema.

'Lecturing', donde se da información oral y se toma nota sobre lo que se está escuchando.

'Reading', técnica que se centra en ver previamente fuentes y argumentos sobre el tema.

Estas técnicas estimulan un alto nivel de pensamiento, igual que las habilidades para escribir a través de las distintas actividades orales, escritas, intelectuales, etc., que se proponen.

B. Técnicas de Organización

Raimes (1983a: 115-138) sugiere una serie de técnicas para enseñar organización, con ejemplos y actividades complementarias, que muestran a los alumnos cómo

pueden organizar y practicar sus propios textos. Conocer estas técnicas nos proporcionará detalles de organización de los textos. Son las siguientes:

- Escribir un esbozo o esquema.
- Identificar el tema de un párrafo o frase que se ofrece.
- Suministrar una frase que encabece o concluya.
- Responder preguntas sobre la organización de un texto.
- Distinguir entre detalles generales y específicos.
- Plantear las diferencias de información importante y secundaria.
- Diferenciar hechos de opiniones, datos objetivos y subjetivos.
- Identificar pro-formas y sus elementos de referencia.
- Localizar conectores explicando su significado.
- Estudiar parejas de diferentes modelos.

Estas sugerencias podrán ser aplicadas para los propios textos de los alumnos:

- Escribir esquemas antes de textos más extensos.
- Escribir temas para párrafos.
- Comparar lo que han escrito con un modelo y extraer conclusiones.
- Colocar en su lugar oraciones y párrafos desordenados, proponiendo elementos de conexión.
- Analizar sus propios textos desde el punto de vista de la organización.

Es importante destacar que siempre debemos trasladarnos desde lo que queremos decir a la organización, no al contrario. Por tanto, la comunicación de ideas viene primero; a continuación surge la comunicación.

C. Técnicas de Edición

Estas técnicas, que pueden realizarse individualmente o en grupo, se centran básicamente en la revisión, que es el paso final del proceso de composición. Es el momento de 'pulir' el texto, por lo que debemos ayudar a los alumnos a conocer los aspectos que deben buscar y revisar en esta etapa.

Los aspectos siguientes son los que tienen que ser cuestionados para que sirvan de comprobación del texto:

- El mensaje se interpreta inequívocamente.
- Existe clara división en párrafos.
- Se pueden distinguir 'topic' y 'comment'.

- Los conectores son usados con propiedad.
- El sujeto concuerda con el verbo.
- El uso y omisión de artículos es el adecuado.
- Formación de palabras y partes del discurso.
- Estructuras sintácticas.
- Orden de las palabras.
- Ortografía y puntuación.
- Las oraciones están completas.
- Existen errores que se repiten.

D. Técnicas de Respuesta

El proceso de escritura no se termina hasta que llega al lector, que responderá a lo que se ha escrito. Éste podrá ser el mismo escritor, el profesor, un amigo, un componente del grupo, el resto de la clase u otros lectores fuera de la clase. Esto se contrapone a la tendencia tradicional en la que el profesor era el único lector.

Responder no significa corregir y poner nota, sino, lo que es más importante, reaccionar como 'reader looking for meaning' (Dixon: 1986: 5). Después se atenderán otros aspectos como la corrección y, si hace falta, la nota.

El propio escritor responde a su propio escrito leyendo y mejorando sus borradores. Para este tipo de respuesta el alumno necesita que el profesor le guíe. Es lo que Raimes (1983a: 149) denomina 'self-editing': los estudiantes necesitan ser capaces de encontrar y corregir sus propios errores, para posteriormente escribir otro borrador.

Otra técnica que Raimes (1983a: 143-150) propone es la de los comentarios escritos por parte del profesor, que debe contener sugerencias específicas con directrices que el alumno pueda seguir con facilidad.

Otra respuesta, anteriormente mencionada, es la referente a comentarios y sugerencias en grupo ('peer review' o 'peer-feedback') (cfr. Mangelsdorf, 1992: 274-284).

Por último, cabría destacar una técnica de respuesta muy interesante y recomendable, el código de corrección con símbolos, con la que el profesor indica claramente los errores en vez de corregirlos (Raimes, 1983a: 152). Es importante que los alumnos se familiaricen con el código de corrección. A este respecto, Hedge (1988: 152) sugiere que se deje tiempo a los estudiantes para entender su texto corregido con los símbolos e intentar autocorregirse.

2.5 DE LA ORACIÓN AL TEXTO

Uno de los aspectos más difíciles con los que se enfrenta el estudiante de una lengua extranjera es el de lograr escribir con éxito una combinación efectiva de oraciones para transmitir sus ideas o pensamientos. En este nivel de escritura los alumnos necesitan conocer muy bien cómo se combinan las oraciones para que resulten más fluidas y cuáles son los factores de audiencia para que su texto tenga coherencia.

El objetivo se debe centrar en que los estudiantes aprendan cómo una eficaz combinación de oraciones contribuye a una buena presentación de ideas en un párrafo del texto, tratando de tomar las mejores decisiones para que este párrafo fluya con facilidad e incremente su complejidad tratando de analizar la información que contiene.

Porte (1997a) propone, en su libro *The Tools of Writing*, empezar esta tarea centrándose en la 'pre-oración' y la oración, estudiando a continuación los elementos del párrafo para desarrollar más tarde una buena estructura de composición.

Destaca las partes básicas de la oración: sujeto y verbo. Un verbo puede tener varios tipos de sujetos (nombres y pronombres), que son el elemento más fuerte de la oración y que a su vez pueden tener sus modificadores para suministrar más información y detalle al lector.

Respecto a la oración, Fowler (1989: 54) destaca:

> «A sentence is a proposition which is a combination of a word or words which refer to entities in the world with a word or words which predicates an action. The referring words are usually nouns, the predicating words usually verbs or adjectives, found in only the simplest sentences».

También se puede añadir claridad y detalle por medio de la aposición, que supone una forma de repetición en la que un grupo de palabras se coloca junto a lo que se intenta modificar. Por otra parte, presenta el verbo como el elemento que siempre concuerda con el sujeto. Los verbos, como los nombres, pueden ser modificados; lo hacen por medio de palabras y frases, es decir, adverbios o locuciones adverbiales, que añaden información al verbo y responden a las preguntas: cómo, cuándo, por qué, dónde, de qué forma, etc.

Las oraciones pueden unirse por coordinación y subordinación como formas básicas de relacionar ideas, lo que evita la repetición y, en consecuencia, permite que la

escritura llegue a ser más fluida. El escritor decidirá si usa la subordinación, donde una oración dependerá de otra principal, o, por el contrario, usará la coordinación como estructura paralela en la que los elementos se combinarán gramaticalmente para dar significado y mejorar la cohesión del texto. Extender y combinar es una buena manera de que el texto mejore su presentación y se eviten repeticiones innecesarias. La presentación también mejorará con un buen estudio de la puntuación del texto. En este sentido, Porte (1997a: 79) señala:

> «... One of the jobs as a writer of English is to make your meaning clear and make the text easy to read and this job is yours, not the reader's! Good punctuation gives the impression of an educated writer writing to an educated reader».

Por otra parte, los párrafos distinguen una idea principal, y su desarrollo, de otra idea principal y su desarrollo. Constituyen los bloques de una composición.

Los aspectos más importantes que, según Porte (1997: 91), debemos recordar sobre un párrafo son los siguientes:

> «1 A paragraph is a group of sentences which ALL develop one central idea.
>
> 2 This central idea is usually found in the *topic sentence* in EACH paragraph, except the introduction and conclusion.
>
> 3 Every sentence in the paragraph must help the development of the topic sentence».

Una composición típica de tipo académico consiste en un párrafo introductorio, tres párrafos con el desarrollo de la idea y uno final, como conclusión. Los párrafos deben presentar unidad y cohesión, que conseguiremos a través de conectores para indicar contraste, causa, información adicional sobre el tema, etc.

Fowler (1989: 59) presenta el texto de la siguiente manera: «A text is a different kind of unit from a sentence. A text is made up of sentences, but there exist separate principles of text-construction, beyond the rules for making sentences».

Por último, se aconseja la revisión del texto no sólo para ampliar algunas oraciones, añadiendo material nuevo que las mejore y ofrezca más información al lector, sino también, por otra parte, para reducir oraciones demasiado largas y que pueden resultar difíciles de seguir por parte del lector. En el caso de oraciones muy largas se recomienda que se lea la composición en voz alta, para probar si «falta el aire»,

comprobar si hay demasiados conectores o mirar con cuidado el aspecto visual de la composición.

Para concluir, Porte (1997: 138-139) sugiere una revisión final y general para reducir al máximo los errores por medio de los siguientes pasos. Por su interés, reproducimos el texto íntegro.

«1 Read for mistakes only

Re-read your compositions, not to develop further the ideas you have written but primarily to find your mistakes. You can devise your own system for this, but here are four useful techniques:

2 Read word-by-word an then word-with-word

Put your finger or a pencil under EACH word, and move it slowly across the paper. This should help you to check for spelling mistakes. Then read again, put your finger on each word which often is connected with or agree with another - for example, preposition with previous verbs or adjectives, subjects with their verbs, verbs with post-verb structures, reference pronouns with their antecedents, and so on. Check if these are correct. Eliminate doubts by checking in a reference book. If you are in an examination, eliminate any doubts by reformulating the structure so as to simplify it down to something you are sure is correct.

3 Learn about your typical errors and proofread for them

Look through your corrected compositions as well as at your speed-copying exercises in this book. You can classify a «typical» personal mistake as one which EITHER you have repeated in the same composition OR a mistake which you see repeated in different compositions. Clearly, if you repeat a mistake, you were not conscious enough of it to enable you to spot it in time. Keep a note of all these mistakes. In the same way, if you notice that you no longer make an error, take it off your personal list.

4 Read your writing aloud

Read your writing to someone else or to yourself as if someone were listening. If you hesitate as you read your own writing, the reason may be that you have come across an error in grammar

and or sentence structure. Mark the place on the paper and continue reading. Then go back and correct.

5 *Let someone else read your writing now and again*

Writing is a very personal thing which then often becomes public. It can be very difficult to spot your own errors precisely because you wrote them! Of course the text looks OK to you! Another person is not so familiar with the way you write and may be better able to see your mistakes.

Porte (1997:138-139)

2.6 DE LA ESCRITURA GUIADA A LA LIBRE

Pedimos a nuestros alumnos que escriban libremente demasiado pronto. El resultado es que se desaniman porque no consiguen obtener un nivel aceptable en la composición escrita, se les detectan errores de todo tipo: gramaticales, de organización, de presentación, etc. Debemos caer en la cuenta de que escribir es un proceso y tienen que ser practicados muchos mecanismos antes de componer textos libres. La escritura controlada y guiada ayudará a este propósito. La escritura guiada es, según Raimes (1983: 103-109), una extensión de la controlada, aunque en esta se ejerce menos control, ya que no se ofrece a los alumnos todo el contenido y forma de las oraciones que usarán. Sus 'productos' terminados serán similares, pero no exactamente iguales. Los alumnos escriben en esta etapa modelos de contenido o forma por medio de la imitación. También se les ofrece una serie de líneas orientativas para que vayan dando pequeños pasos hacia una escritura más creativa y libre.

A los estudiantes se les entrega, por ejemplo, una primera y una última oración, un esquema para completar, una serie de preguntas para responder, o información para incluir en su texto. En esta fase, igual que con la escritura libre, los estudiantes deberían comentar, tomar notas, compartir descubrimientos y planificar estrategias antes de empezar a escribir.

La escritura paralela ('parallel writing') es la forma más libre de escritura controlada. En vez de realizar cambios en un texto o grupo de oraciones, los estudiantes leen y estudian un pasaje y después escriben el suyo propio con un tema similar usando como guía el vocabulario, la estructura de la oración, los recursos de cohesión y la organización del modelo.

Mientras que en la escritura controlada/guiada la posibilidad de producir errores es casi nula y la atención se centra en el refuerzo gramatical, no en un programa total de escritura, cuando los alumnos desarrollan su habilidad para escribir frases propias, están entonces preparados para escribir una secuencia de frases.

A este respecto, Raimes (1983a:115) señala:

> «When students write even only a few sentences of their own, they are suddenly responsible for all the things that are usually provided for them in a controlled task. Now they have to think about what to write about, which words and sentences to choose, and how to organize the ideas».

En esta fase los estudiantes están preparados ya para hacer escritos más creativos y expresivos, presentando una mayor fluidez. Esto es bastante complicado, pero les resultará más fácil si han practicado previamente actividades controladas y guiadas.

De cualquier manera, la escritura libre debería ser guiada en cuanto a la finalidad, contexto y posibles lectores se refiere.

En consecuencia, el estudiante debe tender a ser lo más independiente posible en su propio proceso de aprendizaje. Lo conseguirá conociendo las estrategias de aprendizaje y de comunicación, es decir, conociendo el poceso y teniendo acceso a las distintas técnicas de grupo o por parejas, utilizadas para esta finalidad. Las técnicas de pre-escritura y organización ayudarán a los estudiantes a construir sus propios textos.

Pincas (1982b: 21-24) nos presenta un estudio de estos tipos de actividades y señala que los alumnos deben familiarizarse con ellas para que tengan la oportunidad de comprobar la gran variedad de técnicas que existen y las practiquen en su composiciones escritas. (Para ejemplos concretos de actividades, véase 2.9)

2.7 RECURSOS LINGÜÍSTICOS NECESARIOS

Tradicionalmente siempre se había pensado que la gramática era un aspecto fundamental en el aprendizaje de una lengua y especialmente en la enseñanza de la escritura. Fue una etapa de sobrevaloración de la gramática.

Hoy día, la instrucción gramatical es importante especialmente en los procesos de corrección y revisión del texto, durante el proceso de composición. Por tanto, es

importante enseñar las reglas que actúan como estrategias de apoyo, otorgándoles el papel relativamente importante que tienen. Sin embargo, a medida que un escritor llega a ser más experto automatiza las reglas gramaticales y deja de recurrir a ellas con más frecuencia que anteriormente lo hacía. Si se sobrevalora la gramática, se desatienden otros factores como la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas. Esto llevará a textos más pobres de significado, menos coherentes.

De este modo, no es necesario excluir la enseñanza de las reglas gramaticales, pero no pueden ser su eje central. Sólo un pequeño porcentaje del conjunto de las reglas de una lengua puede ser aprendido conscientemente. Es importante conocer las reglas generales y las que tienen mayor rentabilidad, aquéllas que puedan ser aplicadas en gran número de ocasiones.

Por su parte, Arnold (1991: 3) presenta una entrevista realizada a Wilga Rivers, profesora de la universidad de Harvard, que destaca la necesidad de la instrucción gramatical. La profesora Rivers señala que un estudiante que no está en el contexto de la lengua que quiere aprender, necesita que el profesor le provea del medio necesario en la clase para que pueda construir de la manera más precisa posible un texto. En este medio la instrucción gramatical es básica y necesaria. A este respecto, nos hace un símil bastante clarificador: «Saying that we don't need to teach grammar is like saying that you can have a chicken walking around without bones».

Considera que nos dan miedo las reglas pero que, ya que no se aprende Química sin aprender la tabla periódica, tampoco se aprenderá un idioma sin gramática que sirva de marco para operar; sin éste los estudiantes no podrían comunicarse.

Esta es la razón por la que en nuestra propuesta metodológica los alumnos dispusieron del 'Resumen Gramatical' de 'Success at First Certificate' (O'neill, 1987: 161-180) con el objeto de comprender los errores cometidos y para poder construir oraciones complejas más apropiadas. El resumen gramatical abarca los siguientes aspectos de contenido conceptual:

1 Adjectives
2 Adverbs
3 Articles
4 Conditional sentences
5 Gerunds and infinitives
6 Link words
7 Modals
8 The passive
9 Phrasal verbs

10 Prepositions
11 Relative clauses
12 Reported Speech
13 Tense forms
14 Wishes, regrets and preferences
15 Words that cause difficulties

Los alumnos consultaron las distintas fuentes de este 'refuerzo gramatical' siempre que tuvieron dudas de construcción de estructuras, de colocación de adverbios, de precisión en el uso de 'phrasal verbs'; en definitiva, de dificultades para conformar el texto y su significado.

Si el léxico, el vocabulario, nos proporciona las piezas de la comunicación, la morfología y la sintaxis son el corazón de la gramática. Ésta establece las reglas estructurales del juego, nos indica cómo hay que usarlas, para escoger la forma más adecuada en cada situación.

El aprendizaje memorístico de las reglas gramaticales no garantiza el dominio práctico de las estructuras gramaticales; éstas adquieren sentido en el contexto lingüístico y comunicativo en el que aparecen, y es así como hay que aprenderlas. Y por tanto, dominar la morfosintaxis significa aprovechar estos conocimientos para comprender y expresarse mejor. Cuando nuestros alumnos no dominan los recursos morfosintácticos, sus escritos presentan muchas limitaciones y varios 'síntomas' bastante habituales, como: oraciones incompletas o incoherentes con ausencia de algún elemento y falta de concordancia sujeto-verbo, frases demasiado simples y cortas , repetición excesiva de conectores, frases demasiado complejas con problemas de cohesión interna, mal uso de la puntuación, etc. En definitiva, la pobreza morfosintáctica reduce la capacidad expresiva del individuo.

Para evitar esto, el estudiante debe estudiar las estructuras gramaticales y ejercitarlas tanto con las habilidades de comprensión como, posteriormente, con las de producción; debe practicar las formas lingüísticas y debe saber combinar, clasificar, sustituir, modificar, ordenar, enfatizar, repetir, etc. las palabras de la frase.

Por su parte, el aprendizaje y el conocimiento del vocabulario son decisivos para poder comunicarse. La adquisición y uso del vocabulario se mejora a través de los aprendizajes formales que ha recibido el individuo, pero también, y sobre todo, por sus experiencias y su contacto con materias y temáticas diversas.

La competencia léxica se renueva constantemente, nunca es estable. Los alumnos tienen que adquirir criterios de uso para cada palabra en relación con el registro, la

precisión y las connotaciones de la situación comunicativa en la que se quiera emplear.

Las actividades de vocabulario no tienen sentido si no se organizan como respuesta a una necesidad concreta relacionada con un tipo de texto o con un área temática determinada.

La ampliación del vocabulario también se puede desarrollar con las siguientes técnicas: conocer y usar el diccionario, deducir el significado de las palabras a partir del contexto, definir palabras y conceptos, establecer relaciones semánticas, etc.

Para concluir, Zamel (1987: 276) señala: 'syntax, vocabulary and rethorical forms are important features of writing, [...] they need to be taught as the means with which to better express one's meaning'.

2.8 DISTINTOS TIPOS DE TEXTOS: LOS GÉNEROS Y SU METODOLOGÍA

Cuando nos planteamos qué tipos de textos deben escribir nuestros alumnos, tendremos que pensar en la finalidad que se pretende alcanzar, dependiendo de las demandas del alumno y del programa de expresión escrita. Muchos escritores como Davies y Widowson (1974), Rivers y Temperley (1978), White (1980), Pincas (1982b) y Hedge (1988) sugieren una primera distinción entre escritura personal y pública o profesional, que se distinguen en seis categorías:

- *Escritura personal*, que es la propia de cada uno, en la que se incluyen diarios, memorias. Normalmente se realiza en lengua materna, pero se podrán dar razones de motivación para usarla en lengua extranjera.

- *Escritura para el estudio*, característica de estudiantes que toman notas mientras leen, escuchan una conferencia o hacen un resumen. Esta escritura es la que se enseña a alumnos que aprenden inglés con fines académicos.

- *Escritura pública* es la que se dirige a organizaciones o instituciones para las que se exigen ciertas convenciones. Incluye actividades como escritura de cartas en general con peticiones o quejas, cartas al editor, impresos y solicitudes.

- *Escritura creativa*, que puede incluir poemas, historias, rimas, drama, en definitiva todo tipo de escritura que se pueda compartir con otros. Este tipo

de escritura es la más común en el contexto escolar por su valor en el desarrollo personal y social, que confiere confianza y autoestima.

- *Escritura social*, que incluye toda la escritura que establece y mantiene relaciones sociales con la familia y los amigos, es decir, cartas personales, invitaciones, telegramas, mensajes de teléfono, etc. En esta categoría es importante aprender las fórmulas y formatos correctos y más apropiados.

- *Escritura institucional*, característica de los profesionales, ejecutivos, profesores, ingenieros y estudiantes de estos y otros campos. Cada área necesitará textos concretos y especializados, como informes, sumarios, contratos legales, ensayos académicos, etc.

Hedge (1988: 96) presenta una lista elaborada con las actividades más usuales y propias de cada categoría:

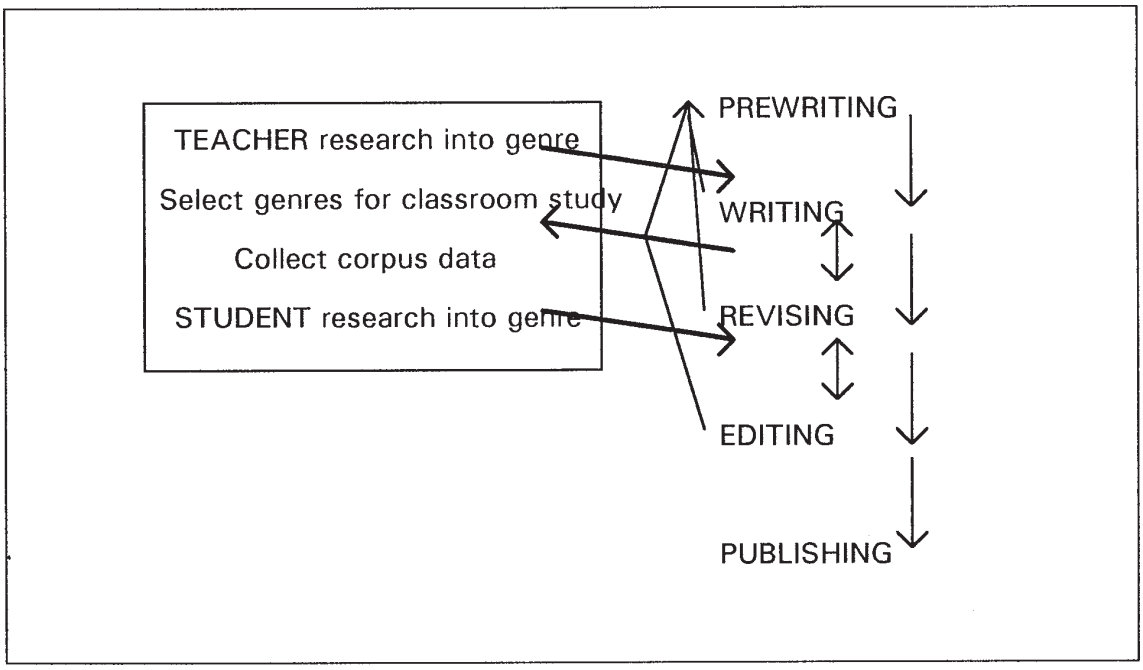
Types of writing

Personal writing	**Public writing**	**Creative writing**	
diaries journals shopping lists reminders for oneself packing lists addresses recipes	letters - enquiry - complaint - request form filling applications (for memberships)	poems stories rhymes drama songs autobiography	
Social writing	**Study writing**	**Institutional writing**	
letters invitations notes - of condolence - of thanks - of congratulations cablegrams telephone messages instructions - to friends - to family	making notes while reading taking notes from lectures making a card index summaries sypnoses reviews reports of - experiments - workshops - visits essays bibliographies	agendas minutes memoranda reports reviews contracts business letters public notices advertisements	posters instructions speeches applications curriculum vitae specifications note-making (doctors and other professionals)

(Hedge, 1998:96)

Los profesores de lengua extranjera trabajan con una serie de textos escritos con estilos diferentes que vienen a representar los distintos géneros que un estudiante debe conocer y practicar en su periodo de aprendizaje y que posteriormente les ayudarán en su vida académica o profesional. Es muy importante que los estudiantes se familiaricen con los géneros.

Tribble (1996: 60-61) destaca cómo los alumnos pueden empezar el estudio de un género antes de empezar a escribir, o pueden comenzarlo en el ciclo del proceso de la escritura ofreciéndole la información necesaria cuando haga falta según el texto o contexto que se proponen escribir. Por esta razón, presenta una versión modificada del ciclo o proceso de escritura que vimos en 1.3 (*Escribir en una lengua extranjera*), donde se puede ver una interrelación entre el proceso y el género seleccionado.



Tribble (1996: 60)

A continuación distinguiremos los cuatro tipos de géneros considerados más próximos a los textos que suelen aparecer en la Prueba de Acceso a la Universidad, y que han sido practicados en nuestra propuesta metodológica (véase 3.6 y *Apéndice I*), los cuales nos parecen más adecuados para la finalidad que nuestros alumnos perseguían y con los que tenían que demostrar su habilidad al producirlos. Nos estamos refiriendo a los textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos.

Para tal objetivo nos basaremos en los estudios de Raimes (1983:85), Vilà (1990: 81-104), Onieva (1991: 126-156), Fernández de la Torriente (1993: 17-30) y Teverovsky (1993: 145-146).

2.8.1 Texto descriptivo

Una buena descripción ha de ser fiel, completa y concisa. Debe producir impresiones y sentimientos (de afecto, repulsa, admiración, etc.) en quienes leen lo descrito. La claridad es también una cualidad imprescindible en la descripción y que se alcanza mediante la sencillez y la precisión, o sea, empleando las palabras justas y apropiadas.

Describir es una operación compleja, que comprende tres fases independientes:

- Observación de la realidad, prestando atención a las cualidades y circunstancias de lo que vayamos a describir. La observación es la condición previa de la descripción.

- Selección y ordenación de los detalles que acumulamos en la observación. En el acto de selección interviene nuestro punto de vista personal. Tomamos de entre todos los detalles observados, sólo aquellos que a nuestro juicio acentúan mejor la impresión que queremos transmitir.

  La selección debe ir siempre acompañada de una ordenación de los datos. Si no determinamos la estructura de la descripción, ésta resulta confusa e incoherente. El orden puede establecerse:

  A De lo general a lo particular, y viceversa. Por ejemplo, empezamos con una descripción general de un paisaje y luego nos aproximamos para destacar impresiones o rasgos más precisos.

  B De la forma al contenido, y viceversa. Por ejemplo, describimos la forma de un objeto y luego detallamos las partes que lo componen y su uso.

  C De lo próximo a lo más alejado en el tiempo y en el espacio, y viceversa. Por ejemplo, podemos describir a una persona tal y como la percibimos ahora y tal y como la percibíamos años atrás.

- Presentación de los datos, donde es necesaria una expresión adecuada, con una selección cuidada de sustantivos, adjetivos o expresiones.

White (1980: 42-75) presenta una serie de sugerencias útiles para la enseñanza de las descripciones (de objetos, personas y lugares) en las que la información se muestra al lector con toda variedad de detalles.

2.8.2 Texto Narrativo

El texto narrativo es el que tiene más rendimiento en el contexto escolar; es el que con más frecuencia encontramos representado en los libros de lectura. Cuando narramos, relatamos hechos ocurridos en un tiempo y en un lugar determinados. Es condición esencial de toda buena narración que los hechos o sucesos estén contados con habilidad, de un modo tal que excite y mantenga el interés y la curiosidad del lector. En nuestra propuesta metodológica, los alumnos practicaron la narración en distintos tipos de textos: información biográfica, relato de una historia, informe de un acontecimiento y de un proceso y, por último, la reseña de un libro. Esta variedad de escritos ofreció al alumno la posibilidad de conocer y practicar a fondo el género narrativo (véase 3.6 y *Apéndice 1*).

Las siguientes orientaciones prácticas ayudarán al logro de ese fin:

- Un buen comienzo es esencial. Se debe exponer desde el principio una idea, una escena o un dato significativo, evitando los rodeos inútiles y las explicaciones largas.

- Un buen final es necesario. Un final inesperado o lleno de imaginación o de fuerza puede transformar un relato trivial en una narración excelente.

- El enfoque personal de cualquier anécdota o suceso es muy valorado y provoca interés.

- No se deben multiplicar los elementos excesivamente, porque lo que se gana en extensión se pierde en intensidad.

- Se debe escribir sobre temas, hechos y personas de los cuales se tenga experiencia directa y vivida.

En consecuencia, la estructura de la narración suele dividirse en tres partes:

- Exposición (presentación de hechos, personajes, ambiente)

- Nudo (desarrollo de los hechos en serie)

- Desenlace (solución de la situación planteada)

White (1980: 25-42) es una referencia muy interesante para el texto narrativo, que nos sugiere distintos aspectos que debemos tener en cuenta en la enseñanza de este género.

Asimismo, Steed (1981: 7-9) y Amtzis (1992: 52-53) señalan la importancia de la enseñanza de este tipo de escritura y presentan sendas experiencias en este campo.

2.8.3 Texto expositivo

Esta clase de texto es habitual en el ámbito escolar porque es el discurso científico y didáctico, que tiene como función explicar y hacer comprender algo.

Los hechos que se exponen deben ser exactos; el léxico, preciso; la sintaxis, clara y concreta. Se han de evitar estructuras confusas.

Es conveniente utilizar conectores, pero sin abusar de ellos. Para evitar frases demasiado largas. La puntuación debe ser adecuada.

Es muy importante el orden de la exposición, pudiendo ir de lo más general a lo más específico. Y debe cumplir unas premisas de orden, relacionadas en el espacio y en el tiempo.

La adecuación al receptor es una condición indispensable para que este tipo de texto cumpla su función básicamente didáctica.

Orientaciones para un texto expositivo:

1 Orden en la exposición: presentación genérica del tema, desarrollo lineal de los subtemas, que configuran el tema principal, consideraciones o conclusiones finales.

2 Unidad temática de los diferentes apartados y subapartados, detectando cambios de temas o subtemas.

3 Utilización específica del lenguaje: léxico preciso, sintaxis clara y concreta, ausencia de cualquier tipo de retórica.

Ike (1989: 45-47) destaca que el estudiante debe siempre planificar un texto adecuadamente antes de escribir y sugiere seis pasos básicos para la consecución de este objetivo. Son los siguientes:

«1 Brainstorming for the essay subject

2 Choosing the topic for the essay by elimination

3 Finding the thesis statement

4 Identifying the key word of the thesis statement

5 Developing the thesis statement

6 Checking the essay»

2.8.4 Texto argumentativo

Este tipo de género tiene como finalidad exponer mediante razones o argumentos la opinión de un tema, es decir, aportar ideas u opiniones que sustentan una tesis. La argumentación se puede razonar desde el punto de vista del escritor o incluyendo ventajas e inconvenientes, opiniones a favor o en contra sobre un tema determinado.

Por su parte, las cartas al director serán consideradas textos argumentativos muy útiles con los que los estudiantes podrán llamar la atención sobre temas de su interés creando polémica y sugiriendo alternativas posibles. El estudiante, de esta manera, adquiere un papel social, participando en un espacio público.

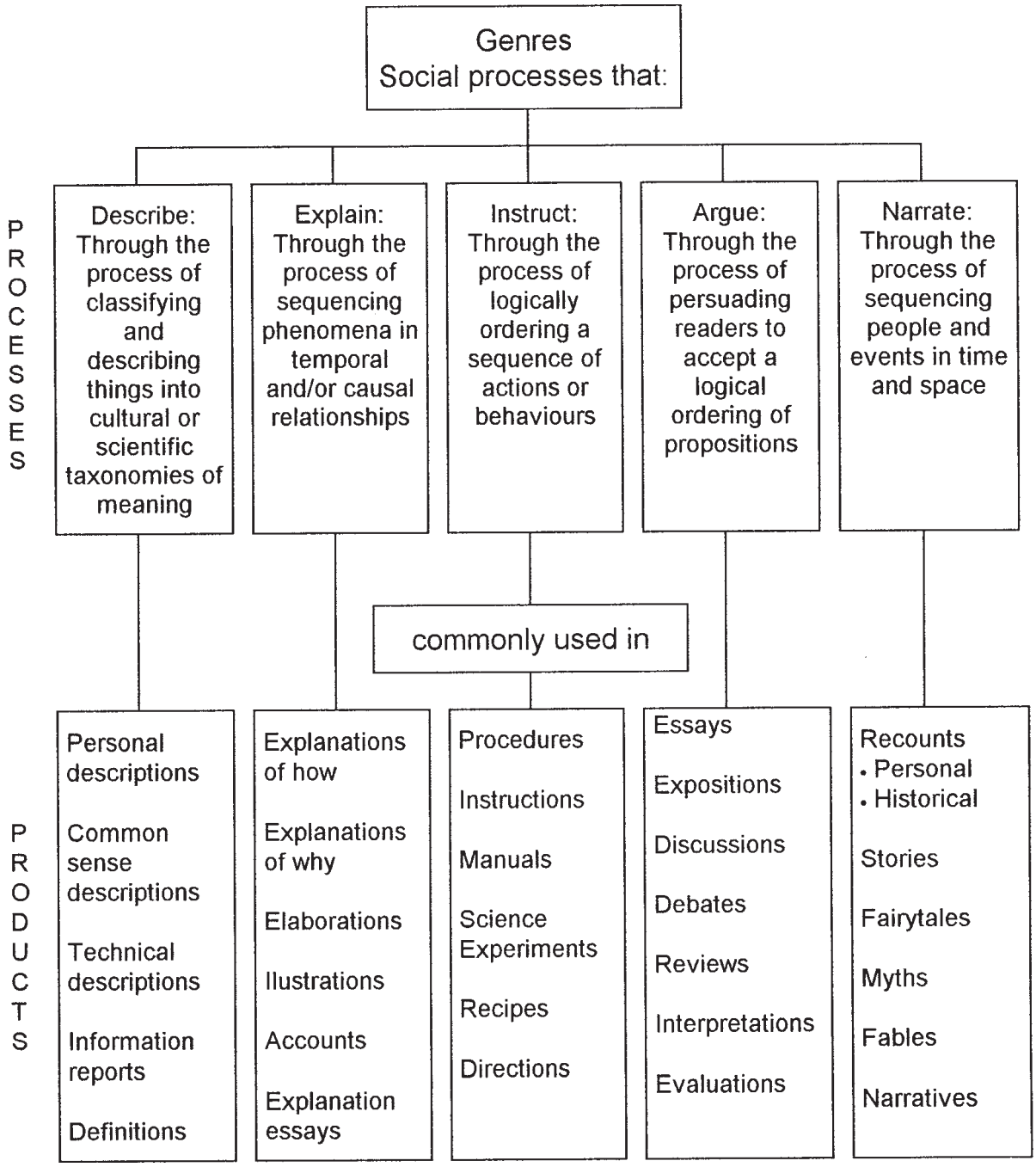
Presentamos a continuación unas orientaciones para el texto argumentativo:

- Pensar y clarificar los puntos que apoyarán la opinión, introduciendo el tema que se va a desarrollar de forma breve y clara.

- Realizar párrafos incluyendo en cada uno de ellos las razones desarrollándolas, si es posible, con ejemplos y datos fácilmente comprobables, ordenando las argumentaciones por orden de importancia.

- Por último, incluir un párrafo conclusivo resumiendo los argumentos que se aportan y repitiendo la afirmación inicial contenida en el primer párrafo.

Finalmente, Callaghan, Knapp y Noble (1993: 193) nos presentan un cuadro con los tipos de géneros y el producto que resulta según el proceso utilizado.



(Callaghan, Knapp y Noble, 1993:193)

Para concluir, citaremos a Swales (1990: 58), que destaca la importancia de la finalidad comunicativa que influye en el contenido y el estilo de los géneros:

> «A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are

> recognized by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one which operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discouse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, but typically need further validation».

2.9 ACTIVIDADES PARA LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

La mejor manera de que nuestros alumnos asuman el valor fundamental y esencial de la escritura es que ellos mismos produzcan y practiquen todo tipo de escritos con los que la gente se enfrenta cotidianamente.

A este respecto, Raimes (1983a: 83) asegura:

> «This practical writing has both a clear purpose and a specific audience [...]. If our students experiment with these practical writing tasks (messages, forms, invitations, letters, instructions, ...) in the classroom they will not be only practicing writing in the new language but also learning the conventions of the new culture».

Ya hemos visto cómo el proceso de la escritura con sus fases no es una progresión lineal (véase 1.7 y 2.4). En cada etapa los escritores pueden volver a otra etapa anterior para 'refinar' el significado que intentan desarrollar o presentar. En este sentido, la fase final de edición ('editing' o 'publishing') simplemente indica el punto en que el escritor decide parar de escribir, porque el texto en sí nunca se termina. Pero para alcanzar esta etapa, los estudiantes han de practicar una variada gama de ejercicios, que le posibilitarán para la escritura libre y creativa. Por tanto, a continuación veremos una serie de actividades enmarcadas en la escritura controlada y guiada, para terminar en la fase de escritura libre, donde el estudiante podrá ser más flexible y menos dependiente de esquemas establecidos.

Las siguientes actividades que presentamos están basadas en una propuesta de McLaren y Madrid (1996, sin publicar), ligeramente modificada por Bueno (1996: 302-306), y se engloban dentro de 'escritura controlada', 'guiada' y 'libre'.

Estos ejercicios se llevan a cabo en la clase, lo que indica que los alumnos deben disponer del tiempo suficiente para pensar, escribir, leer, corregir y re-escribir.

Escritura controlada

En esta primera fase la mayoría de las actividades dan la impresión de ser ejercicios de gramática. Su objetivo es que los estudiantes aprendan los mecanismos en el nivel palabra, frase y párrafo antes de intentar escribir textos completos. Es lo que llamaríamos escritura de refuerzo o de aprendizaje. Como mencionamos en 2.6, apenas surgen errores en estos ejercicios mecánicos, que, por otra parte, resultan muy fáciles de corregir. Sin embargo, no permiten la creación de un texto original, incluso pueden ser aburridos, pero es un paso inevitable y necesario en esta primera fase.

Las siguientes actividades proponen una práctica esencial en el nivel palabra y conectan con vocabulario, ortografía y pronunciación (cfr. Bueno, 1996: 303):

«- Game «What's the word?: completing letter gaps, forming words with jumbled letters
- Game «Hangman»
- Game «Start with the end» letter of the previous word: *pen, not, ten ...*
- Game «The crazy sound»: write words beginning with the same difficult sound
- Fill the gaps with correct lexical items
- Writing times/numbers from figures
- Crosswords
- Writing in the names of the objects in the labels
- Writing «minimal pairs»
- Writing difficult words to pronounce»

En lo que se refiere a oraciones y textos, pueden practicarse las siguientes actividades en la etapa de la fase controlada:

«- Building stories from structural frames, choosing subjects and complements

- Transformation/conversion: singular to plural, statement to interrogative, affirmative to negative, present to past, active to passive, etc.
- Substitution: subject/complement by wh-particles, nouns by pronouns (this provides practice in using pro-forms, which will be essential at the discourse level)
- Expansion: introducing premodifiers and postmodifiers in noun phrases, adding adverbials, etc.
- Combination: e.g. combining two sentences into one
- Contraction: suppressing information
- Using subordinators and «logical connectors» in a gapped text
- Punctuating a text
- Rewriting sentences, changing from complete forms to contracted forms or the other way round, or including other structures with identical meaning
- Writing answers to (comprehension or other) questions
- Writing questions to produce given answers
- Completing incomplete sentences
- Putting words in the correct position in the sentence, dealing with word order
- Writing sentences about pictures / diagrams
- Jumbled / scrambled words to form coherent sentences
- Jumbled / scrambled sentences to form coherent paragraphs
- Jumbled / scrambled paragraphs to form a narrative
- Filling-in forms
- «Hunt the misfits»: locating and suppressing intruding words in a text
- «Rhetorical transformation»: eg. change from instructions to description, from a dialogue to a narrative».

Como se puede observar, la mayoría de estas actividades son útiles por sí mismas y también son pasos preparatorios y fundamentales para la escritura posterior.

Escritura guiada

El paso siguiente sería suministrar modelos a los alumnos, con una serie de orientaciones útiles, para que los imiten teniendo en cuenta la forma y el contenido.

Ahora la actividad no es tan controlada, por lo que pueden crear con cierta libertad sus textos.

Las siguientes sugerencias puden mejorar las ideas y la organización de los escritos de los alumnos (cfr. Bueno, 1996: 304)

«- Main ideas to be included
- Paragraphs to be used or parts in which the writing should be divided (an outline)
- Sections in a letter
- Parallel writing, but encouraging creativity
- Useful words, expressions
- Prompt pictures, «vignettes»
- Summary of the intended writing
- Part of a story (either the beginning or the ending) students have to complete».

Escritura libre

En esta fase de escritura creativa y expresiva los estudiantes tienen todavía que practicar y aprender.

Para conseguir una escritura fluida y precisa, los alumnos deben ser orientados en la organización y presentación de sus ideas. A continuación se presentan las posibles actividades para la consecución de este objetivo (cfr. Bueno, 1996: 305-306).

«- Note-taking
- Writing summaries
- Writing essays
- Letter writing, writing postcards, telegrams: for various purposes, and using some of the following functions: greeting, giving/accepting/declining invitations, thanking, expressing likes and dislikes, apologies, giving personal details, hopes and desires, interests, instructions...
- Interclass correspondence (cf. Dhaim 1992)
- Unsigned letters and unaddressed letters: students have to discover either the sender or the addresse, which creates motivation for reading (the idea is taken from Stanulewicz 1992)

- Writing reports
- Journal writing (cf. Ho 1992)
- Narrating
- Describing: objects, people, places, processes
- Comparing and recommending
- Questions involving long and reasoned answers
- Retelling stories by means of writing (from reading, listening or any visual input)
- Writing the beginning and/or the end of incomplete stories
- Giving brief opinions on topics of interest
- Giving brief (auto)biographies
- Writing about topics of personal interest
- Writing for oneself
- Literary writing: poems, short stories, novels, plays
- Looping or quick writing».

2.10 ESTRATEGIAS DE REVISIÓN DE LOS TEXTOS

Revisar un texto escrito supone mejorar su contenido, organización y estilo. El error más común que cometen profesores y alumnos es igualar revisión a corrección. Revisar significa para Lewit (1990: 2) ver de nuevo, escribir de nuevo; señala básicamente que escribir una y otra vez nos enseña a escribir: «Writing is learned more than taught». Así, Murray (1978: 87) no considera la revisión como una fase terminal, sino como un punto de partida, puesto que cuando un escritor revisa descubre lo que en realidad trata de comunicar. Por tanto, para Murray revisión implica 'seeing again'.

Zamel (1982: 206) considera la revisión como el eje central del proceso de escritura. Por su parte, Witte (1985: 176-178) señala que, si un escritor piensa previamente lo que quiere expresar ('*pre-textual thinking*') y realiza muchas revisiones, probablemente producirá mejores borradores, que no necesitarán mucha revisión.

Una revisión requiere, según Hedge (1988: 23), la comprobación de lo que ya ha sido escrito y por otra parte, el escritor se debe plantear o preguntar si el lector puede leer todo el texto con claridad, si se ha dejado algunos puntos importantes sin tocar o sin explicar suficientemente, si el vocabulario debe ser reforzado en algún punto, si hay frases que no dicen demasiado o que son repetitivas, si se

deben reajustar algunas frases o párrafos para que el texto quede más claro o interesante y, por último, si los conectores entre las distintas secciones están claros.

En consecuencia, uno de los principales cometidos de la revisión, destaca Serafini (1994: 319), es hacer más claro el texto y, ante todo, es preciso controlar que la selección y la organización de las ideas jueguen a favor del lector: en un texto legible las informaciones nuevas se introducen de una en una, gradualmente, partiendo siempre de las que resultan más familiares al lector.

Revisar es un proceso totalmente distinto para un escritor experto y para un aprendiz de escritor. A este respecto Flower (1989)[2] nos presenta los perfiles del escritor experto y del inexperto en el proceso de revisión. Considera que para los expertos la revisión mejora el texto en conjunto, la consideran parte del proceso de desarrollar y redactar ideas. Cuando revisan un texto, lo releen, reescriben y se fijan en problemas específicos; sus objetivos son concretos y comprueban que el texto se aproxima a esos objetivos; cuando detectan un problema, dedican tiempo a diagnosticarlo, a planificar cómo pueden solucionarlo. En contraposición, los escritores inexpertos utilizan la revisión para corregir errores o frases sueltas, revisan al mismo tiempo que leen el texto, avanzan palabra por palabra y, cuando detectan un problema, lo resuelven rápidamente.

Los autores con experiencia utilizan la revisión como un medio para mejorar el texto en su conjunto. Comparan detenidamente los borradores reales con sus objetivos, detectan problemas, eligen la estrategia de corrección y actúan en consecuencia. Revisan el texto varias veces, centrándose en diferentes aspectos en cada ocasión, para sacar el máximo provecho a su trabajo. En las primeras etapas de redacción, focalizan su interés en el contenido (estructura, ideas claras, orden de exposición, cohesión de los párrafos, etc.); cuando éste ya queda definido, se dedican a los aspectos más superficiales de la forma, es decir, ortografía, puntuación, etc.

Sin embargo, para los escritores menos expertos supone una operación mucho más simple y mecánica de limpieza superficial del escrito. Leen el texto palabra por palabra y, cuando encuentran algún error, lo corrigen inmediatamente: tachan y anotan la nueva solución. Realizan cambios a niveles muy locales y superficiales (letras, palabras, frases) que afectan a los aspectos gramaticales.

Sommers (1978: 41) encuadra la revisión en cuatro niveles: palabra, frase, oración y *'theme (an extended statement of one idea)'*. Asegura también que la

[2] Véase Cassany (1993: 19-20)

constante reiteración de operaciones es una característica distintiva de las estrategias de revisión de los escritores con experiencia.

Faigey y Witte (1981: 400-414) llegan a las mismas conclusiones que Sommers en relación a la diferencia de tratamiento que conceden los escritores expertos y los de menos experiencia cuando revisan un texto. Señalan que los expertos están más capacitados para desarrollar y cambiar ideas en sus mentes, antes de plasmarlos en el papel, reduciendo consecuentemente el número de revisiones. Estos autores (1984: 95-108) observan también que los escritores inexpertos realizan muchos más cambios superficiales que referidos al contenido.

Zamel (1983: 165-187) destaca que los escritores con más experiencia tienen la capacidad de posponer ciertos problemas, especialmente de tipo superficial, hasta el final del proceso. Los menos experimentados, sin embargo, se centran más en problemas de vocabulario y gramática, para evitar errores de este tipo, que consideran fundamentales.

Gaskill (1986) y Hall (1987)[3] presentan estudios comparativos de interacción en lengua materna y segunda lengua, donde se descubre que los procesos de composición y las revisiones eran similares en ambas lenguas. En el caso de Gaskill, la mayoría de los estudiantes revisaron el primer borrador y las versiones finales con pocos cambios en los borradores intermedios. Señala este autor que, tanto en el caso de escritores expertos como en el de los menos expertos, todos revisaron de manera parecida, tanto en primera como en segunda lengua.

Por su parte, Hall centra sus estudios de revisión en lengua materna y segunda lengua, presentando un sistema de clasificación de revisiones con distintas fases. Al igual que Gaskill, encontró cierta simililtud en la forma de la revisión que los escritores realizaban para sus textos en ambas lenguas. Y aclara que en estas revisiones los sujetos se centraron más en las palabras que en las frases.

Asimismo, las siguientes experiencias ilustran este aspecto de la revisión del texto:

Lewit (1990: 24) sugiere que los estudiantes escriban cinco borradorres, en los que mejorarán sus textos y que finalmente editarán.

Por su parte, Reichman (1981: 37-38) presenta una experiencia realizada con un grupo de dieciséis alumnos. El objetivo del curso era desarrollar en los estudiantes

[3] Véase Porte (1995: 63-69)

la habilidad de escribir textos aceptables. Propone que se entreguen los borradores a los alumnos para que ellos los vuelvan a releer y pensar de nuevo lo que habían escrito. Se trata de mejorar el texto. Esto creará el hábito de volver varias veces al mismo escrito y, después de escribir tres versiones revisadas de la misma redacción, los estudiantes adquieren confianza y toman conciencia de que, actuando así, los resultados son mejores.

También Hedge (1988: 145-153) propone que los estudiantes revisen y editen sus escritos lo máximo posible durante el mismo proceso de escritura. Después sugiere que el profesor dé a conocer su método de corrección, lo que conseguirá mejorar los borradores finales.

Uno de los aspectos más destacables de las propuesta de Hedge es la valoración de los aciertos en el escrito del alumno. Señala:

> «Students need positive feedback on the way their writing is improving, and this may be received through comments at the end of a piece of writing or through a grade of some kind».

A continuación presenta dos sistemas de calificación con diferentes criterios para ayudar a los profesores a buscar su propio método.

A este respecto, Qiyi (1993: 30-31) destaca que enseñar expresión escrita es mucho más difícil que cualquier otra habilidad del lenguaje y encuentra la evaluación en grupo como una manera muy efectiva para ayudar a los estudiantes a motivarse, porque incrementa la participación intelectual y emocional.

Del mismo modo, Ghani (1986: 36-37) señala la importancia de la escritura en grupo, técnica que promueve la creatividad a través de los comentarios de los miembros de un grupo. Esta técnica, que puede ser usada en cualquier nivel, consiste en cinco fases: preparación de información, torbellino de ideas, trabajo en pequeños grupos, escritura y evaluación.

Por su parte, Chenoweth (1987: 25-30) apoya el que, al enseñar a escribir, los profesores ayuden a sus alumnos a ampliar y mejorar las estrategias para reescribir sus textos. También aconseja a los profesores que dejen los problemas gramaticales para borradores posteriores y, por el contrario, al principio, se centren más en el contenido, en lo que los estudiantes tratan de expresar.

Al hilo de este aspecto podemos citar también a Gutiérrez (1997), que presenta una experiencia con alumnos que escriben en español, su lengua materna. Las revisiones que el alumno realiza en distintas fases del proceso de composición son

un factor primordial, que tiene como objetivo hacerlo consciente de sus aciertos y errores, para que pueda, por una parte, asumir la responsabilidad del resultado final de los sucesivos textos que va realizando y, por otra, afianzar su autonomía en el aprendizaje y en la consecuente autonomía en la corrección del propio texto. Por tanto, es fundamental «la actitud crítica mantenida sobre el propio texto, que obliga al alumno a realizar varias revisiones del mismo, y a establecer en este proceso conclusiones más o menos adecuadas, que debe compartir con el profesor» (cfr. Gutiérrez, 1997: 241).

Habría que incluir también las conclusiones del estudio de Porte (1995: 394-417), realizado con alumnos universitarios españoles sobre métodos para revisar textos en Inglés, como lengua extranjera, además de presentar las actitudes manifestadas por aquéllos ante la revisión.

Ofrecemos los aspectos más relevantes:

- Se confirma que los alumnos con deficiencias en inglés utilizan más revisiones superficiales en la primera etapa del proceso de redacción (primer borrador), lo que indica falta de estrategias adecuadas en fases iniciales.

- En cuanto al tipo de discurso, no existe diferencia apreciable entre redacciones de expresión personal y las de opinión argumentada, aunque el porcentaje de revisiones es ligeramente más alto en redacciones de expresión personal.

- Se recoge menor número de revisiones de contenido y se comprueba que éstas suelen aparecer en las versiones finales de las redacciones, lo que supone que se debe hacer más hincapié en el contenido de sus textos y sus estrategias.

- El mayor porcentaje de revisiones será en el nivel palabra, seguidas por las de frases, oración y párrafo.

- A nivel general, los alumnos con deficiencias en lengua inglesa se han mostrado capaces de reflexionar y opinar no sólo sobre sus propios procesos de composición, sino también sobre sus actuales deficiencias en expresión escrita en inglés.

- En cuanto a su actitud hacia la corrección y revisión, muchos señalaron la necesidad de corregir, cambiar o escribir correctamente más que de mejorar sus textos, especialmente porque la ausencia de errores gramaticales les llevaría a conseguir mejor nota.

- Otro aspecto fue la falta de tiempo al escribir sus redacciones. En consecuencia, cuando surgían dudas, se negaban a revisar una palabra o una construcción por miedo a equivocarse. Por tanto, es una necesidad básica el dedicar más tiempo a la revisión, para mejorar las composiciones.

- Por último, los alumnos revisaron los textos de otros alumnos tal y como revisaban sus propios textos, sin utilizar una técnica diferente a la ya conocida.

Es muy importante prestar una atención preferente a la corrección de los borradores o de las versiones inacabadas e intermedias del texto, según Cassany (1993: 38), porque de esta forma la corrección del profesor se equipara a la propia revisión del texto que el alumno realizaría por su cuenta. Pero de poco o nada sirve limitarse a releer las correcciones, a contarlas o a lamentarse. Los alumnos deben reformular sus escritos a partir de las correcciones del profesor. Es la única forma de dar sentido a la revisión.

En opinión de Hyland (1990: 279), se ha podido comprobar que las revisiones llegan a ser fases, etapas indispensables en la producción de un texto escrito y que las consecuentes mejoras en los borradores finales son a menudo espectaculares.

Para concluir, queremos señalar nuestra coincidencia con Raimes (1983b: 263) cuando afirma que los estudiantes sólo concederán importancia a la revisión si el profesor también lo hace. Las críticas constructivas harán que los estudiantes quieran revisar sus textos: «Students will only see the importance of revision if the teacher expects it, too».

2.11 LA CORRECCIÓN DEL MATERIAL ESCRITO

Tradicionalmente los profesores han sido más jueces que lectores de las redacciones de los estudiantes: corrigen errores en gramática y ortografía, evalúan con comentarios como 'muy bien' o 'podría mejorarse' y reescriben las frases desordenadas o confusas de los alumnos. Los estudiantes, por tanto, han visto la escritura como algo donde lo que dicen es menos importante que el hecho de seguir correctamente las reglas de gramática y sintaxis. Uno de los problemas que surgen de ello es que los estudiantes raramente ven que su escrito es un texto para que otra persona pueda leerlo, un texto que debería ser claro e interesante para el lector. Por tanto, la presencia de un lector, un lector real y no un juez, ayuda al alumno a establecer el objetivo de su escrito.

Nuestro principal trabajo como profesores no debe ser buscar los numerosos errores que nuestros alumnos cometen y que, después de todo, es lo que nuestros estudiantes deberían hacer antes de entregarnos sus trabajos , sino arbitrar los mecanismos para procurar que los errores no se conviertan en el único foco de un texto escrito.

Ante los errores, se pueden adoptar dos posturas diferentes: una negativa y otra positiva. Dentro de la primera, Bueno (1990: 68-71) destaca a los estructuralistas (entre otros Fries y Lado), que consideran que los errores contribuyen de manera negativa en el aprendizaje. Evidencian un fracaso. Señalan que se debe hacer mucha práctica, pero de una manera controlada, mediante el uso de tablas de sustitución, de 'drills' de repetición donde la posibilidad de separarse del modelo se reduce al mínimo. Según los estructuralistas, es conveniente, pues, centrarse en los aspectos mecánicos de la lengua. Cualquier gesto de libertad que se ofrece al alumno puede desembocar en error, por lo que se debe controlar al máximo para reducir esa posibilidad. El error puede ser considerado algo negativo y puede crear crear duda y sentimiento de ridículo en el alumno que le haga adoptar una actitud que Stevick (1976: 40) denomina 'defensive learning'. El estudiante se centra en la forma 'correcta' de lo que está intentando escribir y se limitan sus posibilidades creativas.

Por otra parte, desde una actitud más positiva, se parte de la idea de que en muchas ocasiones el aprendiz comete errores que son la señal de que se está aprendiendo algo. Por tanto, una de las formas de aprender se realiza a través de los errores. Si no se corrigieran los errores, nuestros alumnos no aprenderían. En consecuencia, esta concepción del error como algo positivo es muy atractiva y útil para la enseñanza de una lengua extranjera; sin embargo, no implica que no se le dé importancia a la exactitud y precisión, sino que se trata de aceptar el error como algo natural e implícito en el proceso de aprendizaje y ofrecer al alumno libertad para expresarse, utilizando la corrección de errores como un instrumento positivo para mejorar el aprendizaje.

Asimismo, Norrish (1983: 1-8) sintetiza estas dos actitudes ante los errores: «errors as failure» y «errors as positive aids to learning». Asegura que «the error itself may actually be a necessary part of learning a language».

De igual manera, los siguientes autores, citados por Bueno (1990: 70-71), son partidarios de este enfoque, ya que consideran el error como algo esencial y útil en el proceso de aprendizaje: Svartvik (1973), Corder (1973), Richards (1975), Strevens (1969), Norrish (1983), Hahn (1987).

A este respecto, Raimes (1983a: 17 y 22) propone un método de corrección de errores con las siguientes estrategias:

- Localizar errores con ánimo constructivo.

- Usar los errores de los estudiantes para detectar los problemas que necesitan solventar.

- Dar a los alumnos tiempo y oportunidad de corregir los errores antes que sus profesores. Establecer las causas del error puede ser útil para nosotros y para nuestros estudiantes.

- Dejar que los alumnos, con nuestra ayuda, identifiquen y corrijan todos los errores al final, ya que, cuando están escribiendo su primer borrador, se deben concentrar en lo que quieren decir, en el contenido. Esto es difícil para los profesores porque la mayoría de nosotros automáticamente cogemos un bolígrafo rojo tan pronto como tenemos en la mano una redacción de los alumnos; por eso debemos intentar leer sin bolígrafo y considerar las ideas que el estudiante ha tratado de expresar, como lectores en busca de significado.

- Arbitrar un sistema para indicar los errores de los borradores de los alumnos y explicar el sistema a los estudiantes.

- Aprender a esperar y suponer los errores que suelen cometer los alumnos en ciertas etapas en el desarrollo de su aprendizaje.

El proceso de corregir, según Hedge (1988: 145-160), con su tradicional enfoque en la corrección de errores por parte del profesor, necesita una modificación con una serie de actividades en las que estén implicados tanto los alumnos como los profesores, convirtiéndose así la revisión en parte integrante del proceso de escritura.

Sharma (1981: 21-25) señala también que el análisis de errores puede ser un instrumento útil para consolidar el éxito y, lo que es más importante, para eliminar el fracaso.

La práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas de gramática debe sustituirse por otras técnicas que guíen al alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión, enfatizando así la enseñanza del proceso de reformular y mejorar un escrito.

Cassany (1993: 21-22), en un contexto de Enseñanza Primaria y de aprendizaje de escritura en español, lengua materna, compara los rasgos fundamentales de la corrección tradicional con los de la nueva corrección procesual en los siguientes términos:

Corrección tradicional	***Corrección procesual***
1. Énfasis en el *producto*. Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el *proceso*. Se corrigen los borradores previos.
2. Énfasis en el *escrito*. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	Énfasis en el *escritor*. Trabaja con los hábitos del alumno.
3. Énfasis en la *forma*. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	Énfasis en el *contenido* y en la *forma*. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
4. El maestro *juzga* el texto acabado.	El maestro *ayuda* al alumno a escribir.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.
6. Norma *rígida* de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	Norma *flexible*. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
7. Corrección como *reparación* de defectos, considerados consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	Corrección como *revisión* y *mejora* de textos, proceso integrante de la composición escrita.

Cassany (1993: 21-22)

Estimamos que estas observaciones pueden ser igualmente válidas en la didáctica del inglés como lengua extranjera.

El profesor debe desarrollar un tipo de corrección adecuada para cada estudiante a la hora de mejorar sus escritos. Muchos profesores elaboran, como autodidactas, una metodología propia de corrección. Por esto, Serafini (1993: 123 y ss.) propone seis principios para la corrección de un escrito :

1. *La corrección no debe ser ambigua*

   El alumno tiene que entender la naturaleza de su error. Para ello debe recibir, por parte del profesor, una información lo más exacta posible.

2. *Los errores deben ser reagrupados y catalogados*

   La clasificación de errores permite determinar problemas y aspectos de la composición sobre los que el estudiante debe trabajar. Además, favorece el trabajo del profesor, puesto que lo hace más rápido.

3. *Se debe estimular al estudiante para que vea las correcciones hechas, las comprenda y trabaje sobre ellas*

   Normalmente el estudiante está sólo interesado en la evaluación y se desentiende de la corrección, sobre todo cuando la evaluación es positiva. Recomienda Serafini varios métodos para los estudiantes mayores, que pueden ser utilizados para estimular una relectura, el análisis e incluso, a veces, una nueva redacción del tema corregido por el profesor. Son éstos:

   a) Pedirle al estudiante que *copie* sólo las partes de texto donde el profesor hizo correcciones.

   b) Pedirle al estudiante que haga una *segunda elaboración de algunas partes de la redacción,* obedeciendo a las directrices específicas que el profesor puso al lado del texto.

   c) Pedirle al estudiante que *cree una nueva versión* de su escrito utilizando todas las correcciones aportadas y siguiendo todos los consejos. Esta reelaboración puede ser hecha incluso dos o tres veces, hasta que se obtenga un texto satisfactorio.

4. *Se deben corregir pocos errores en cada escrito*

   La capacidad del alumno de concentrar su atención en los errores y comprenderlos es limitada, por lo que resulta más útil limitar la corrección de un escrito a un pequeño número de errores, en los que el estudiante pueda realmente concentrarse.

5. *El profesor debe estar dispuesto a aceptar el texto del estudiante*

   En la corrección de un escrito el profesor debe tener una actitud que sea lo más abierta y dispuesta posible a aceptar las ideas, el estilo y el lenguaje elegidos

por el estudiante. Igualmente, debe dar preferencia al texto como medio de comunicación, evitando dar demasiada importancia a errores concretos, como, por ejemplo, los de tipo ortográfico.

6. *La corrección debe ser adecuada a la capacidad del estudiante*

El estudiante demasiado criticado, cuyos escritos estén repletos de correcciones, se siente molesto, pierde confianza en sí mismo e incluso puede llegar a volverse incapaz de escribir. Precisamente en la corrección de los escritos más problemáticos y de baja calidad es cuando el profesor se debe esforzar por elogiar al estudiante antes que criticarlo, para que éste adquiera seguridad.

Responder a los textos escritos de los estudiantes es una parte importante del proceso de enseñanza de la escritura. No está al final de la secuencia de la enseñanza, no es un trabajo último para los profesores y *una pesadez* para los alumnos. Es tan importante como elaborar materiales y preparar las clases. Cuando la intervención del profesor se lleva a cabo al final del proceso de la escritura, la respuesta del profesor puede no tener ninguna influencia en el contenido, en la forma o en la precisión del texto. Se pierde el tiempo porque el profesor interviene sólo en el producto final, únicamente para juzgar y evaluar pero no influye en el texto escrito.

A este respecto, Raimes (1983a: 143) afirma:

«Our first task should be to read the paper through once first before writing anything on it and then to note what the student has done well, from organizing ideas to using the apostrophe correctly. After receiving praise of the strengths, the writer then needs to know what to do to improve the piece of writing. A suggestion to «Revise» tells nothing. Suggestions must be specific, giving directions that the student can follow, step by step».

Responder positivamente a los esfuerzos que el alumno ha hecho en su redacción es importante, porque reporta confianza en el proceso de la escritura. Así, Hedge (1988: 145) asegura que calificar un ejercicio es sin duda una herramienta eficaz, pero siempre que se utilice de manera constructiva, y sea canalizada dentro del proceso de escritura y edición del texto.

El enfoque positivo que tiene en cuenta tanto los esfuerzos como los fallos o errores hace posible que los alumnos se puedan desarrollar como escritores:

«If the only feedback they receive is negative, in the sense of corrections with no commendation for trying, they may well become discouraged

> and revert to writing simple sentences. Students need positive feedback on the way their writing is improving.» (Hedge, 1988: 147)

Corregir no es todo lo que hay que hacer. Si queremos que nuestros alumnos sigan escribiendo, que les agrade expresar ideas, entonces deberíamos responder a las ideas expresadas y no sólo al número de errores de un trabajo. Elogiar a un alumno siempre que lo hace bien mejora su escritura en mayor medida que lo pueda hacer la mera corrección de sus errores.

Raimes (1983b: 267) señala que se debe elogiar las frases acertadas, los buenos comienzos de un texto, los detalles que destaquen, la buena elección de palabras, etc., para que se den cuenta de que lo que tienen que decir es de primordial importancia y piensen que pueden hacerlo bien. Así que debemos incrementar nuestra atención al acto de componer y organizar un texto, en detrimento de otras cuestiones más superficiales.

Por su parte, Hedge (1988: 149) destaca:

> «Students need to be sure that the 'global' structure of their writing is well organized before turning their atention to minor 'surface' features of word order, spelling, and so on. The concept and practice of revision should be very closely linked with the concept and practice of planning».

Cassany (1993: 32) insiste en que «el alumno que solamente reciba información acerca de sus incorrecciones gramaticales se dedicará exclusivamente a trabajar la forma y olvidará el significado del texto: se despreocupará de desarrollar las ideas, de valorar si lo que dice es original y claro, etc. Sin embargo, no es nada fácil corregir las cuestiones referidas al contenido, ya que requieren mucha más atención que las de la forma. Es obvio que identificar los errores de estructura de un texto, aislar una idea poco clara o rectificar un párrafo mal construido son operaciones mucho más costosas que tachar un error de ortografía o de puntuación. Además, nunca nadie nos ha enseñado cómo hacerlo y hay pocos libros que lo expliquen».

En consecuencia, «deberíamos hacer un esfuerzo en dar un tono más constructivo a la corrección. Valorando lo positivo al lado de los errores, adoptamos un punto de vista más neutro, somos más imparciales y le ofrecemos una valoración más justa al alumno. Se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Y para el autor del texto es muy gratificante saber qué es lo que ha hecho bien».(op. cit.: 37)

Es interesante reseñar el estudio que Kobayashi (1992: 81-108) realizó para observar cómo respondían nativos ingleses y nativos japoneses a composiciones escritas por estudiantes japoneses. Se evaluaron dos redacciones en cuanto a la

gramática, claridad de significado, naturalidad y organización, usando una escala de diez puntos. Los nativos ingleses fueron más estrictos que los japoneses en lo que a gramática se refería. En cuanto a la claridad de significado y organización de los textos, los nativos ingleses evaluaron de manera más positiva que el grupo de japoneses.

Bueno (1990: 30) destaca que «aprender una lengua es un proceso que no está exento de altibajos y complicaciones. La posibilidad de cometer errores es evidente y esto ha llevado a muchos investigadores a tomar interés no ya sólo por el estudio de esos errores, sino por el proceso de aprendizaje en su conjunto».

2.11.1 Sistemas de corrección

Hay diferentes métodos para marcar o calificar un escrito. Raimes (1983a: 139-155) presenta diversas técnicas para responder a los textos de nuestros alumnos. La autora sugiere, además, cinco principios fundamentales para aplicar a cualquier tipo de respuesta elegida:

«1 When you pick up a student's piece of writing, don't immediately reach for a pen or pencil. Read the whole piece through first before you write anything. It is surprising how difficult it is for teacher to approach student writing unless they are armed with a pen.

2 Look for strengths as well as weaknesses, and let student know what the strengths are.

3 If you use any editing symbols [...], make sure that students are familiar with all of them and know what to do when they see one. Provide opportunities for the students to use the symbols, too.

4 Work out your own strategy for handling errors and explain it to your students. Decide if you will correct errors or simply indicate where they occur, if you will deal only with the errors you have discussed in class, with errors of a certain type, or with all errors; decide what importance you attach to grammatical errors and, again, let your students know.

5 Remember that when you or any other reader responds to a student's piece of writing, your main job is not to pass judgement on its quality (unless you are an examiner and not a teacher), but to help the writer see what to do next. Ask yourself: What should the writer do now to improve this paper? What does this paper need most?»

Otros autores nos presentan las técnicas de corrección llevadas a cabo en diferentes experiencias con sus alumnos. Así, Josephson (1989: 28-32) muestra un nuevo método para calificar composiciones: sistemáticamente y sin que aparezca un solo trazo de la siempre desmoralizante tinta roja en los ejercicios de los estudiantes. El nuevo método (*'compform markchart')*, que necesita de un impreso numerado y con líneas en blanco para escribir las composiciones, presenta una lista organizada de errores con cuadros en blanco y una guía de revisión para explicar los tipos de errores. El método comprende un análisis de catalogación y explicación de los errores, y su contabilidad de porcentajes. Con esta técnica se mejoran los procedimientos de revisión y además los estudiantes pueden aprender de los errores de los demás.

Mangelsdorf (1992: 274-283) sugiere una técnica que ayudará a los alumnos a revisar y criticar en grupo sus composiciones y con la que los estudiantes llegarán a ser más conscientes y responsables de los errores cometidos. Este método, que consiste en que los estudiantes leen los borradores de los demás integrantes del grupo y hacen a continuación sugerencias para la revisión, requiere que los profesores sean flexibles, ya que cada grupo reacciona de manera diferente.

Por su parte, Charles (1990: 286-293) presenta una técnica en la que los estudiantes anotan en sus borradores comentarios o preguntas sobre aquello que les presenta dudas. El profesor responde por escrito a estas notas, lo que facilita que el profesor entienda los problemas e intenciones del alumno. Esta técnica (*'self-monitoring'*) permite un diálogo entre profesor y alumno sobre el texto con gran motivación para leer y actuar ante los comentarios, porque se reciben respuestas directas a las preguntas formuladas.

Siguiendo la misma linea de investigación, Wood (1993: 38-39) destaca la importancia del uso de un código de corrección que los alumnos usarán para descifrar sus errores, y se refiere a él en los siguientes términos:

> «The use of a correction code to guide students in correcting their own errors makes writing more of a learning activity. [...] It does provide students with an opportunity to learn from their mistakes and to gain confidence in their ability to write».

La autora destaca que la técnica de autocorrección y reescritura no solamente tiene un objetivo educativo, sino que también sirve de motivación al alumno que la utiliza. Y asegura que los errores nos ofrecen la oportunidad de aprender y mejorar la lengua escrita, siempre que haya críticas constructivas y sugerencias adecuadas para remediar los ejercicios cuando sea necesario.

El uso de un código de corrección para guiar a los alumnos a la hora de corregir sus propios errores hace que la escritura sea una actividad de aprendizaje; no consigue que la corrección sea más eficiente, sino que procura que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de sus propios errores y ganen confianza en su habilidad para escribir. Aprender de nuestros errores es la filosofía que está detrás del código de corrección que ayuda a los alumnos a reescribir sus textos. Los errores ofrecen la oportunidad de aprender y mejorar el lenguaje escrito.

Por tanto, Raimes (1983a: 152) asegura que un código de símbolos muestra claramente los tipos de errores y, en consecuencia, cuando los alumnos se familiarizan con ellos saben qué regla gramatical deben aplicar en la corrección de cada frase.

Hedge (1988: 152) insiste en que, si queremos que los estudiantes estén familiarizados con el código de corrección, «they will need time in class to work through a corrected text, understand the symbols and try to self-correct while the teacher circulates and helps individuals».

Según Cassany (1993: 73), «el acto de releer un texto corregido, que antes tenía poco interés, se convierte en un ejercicio activo, en el que el alumno tiene que esforzarse para comprender los errores y rectificarlos».

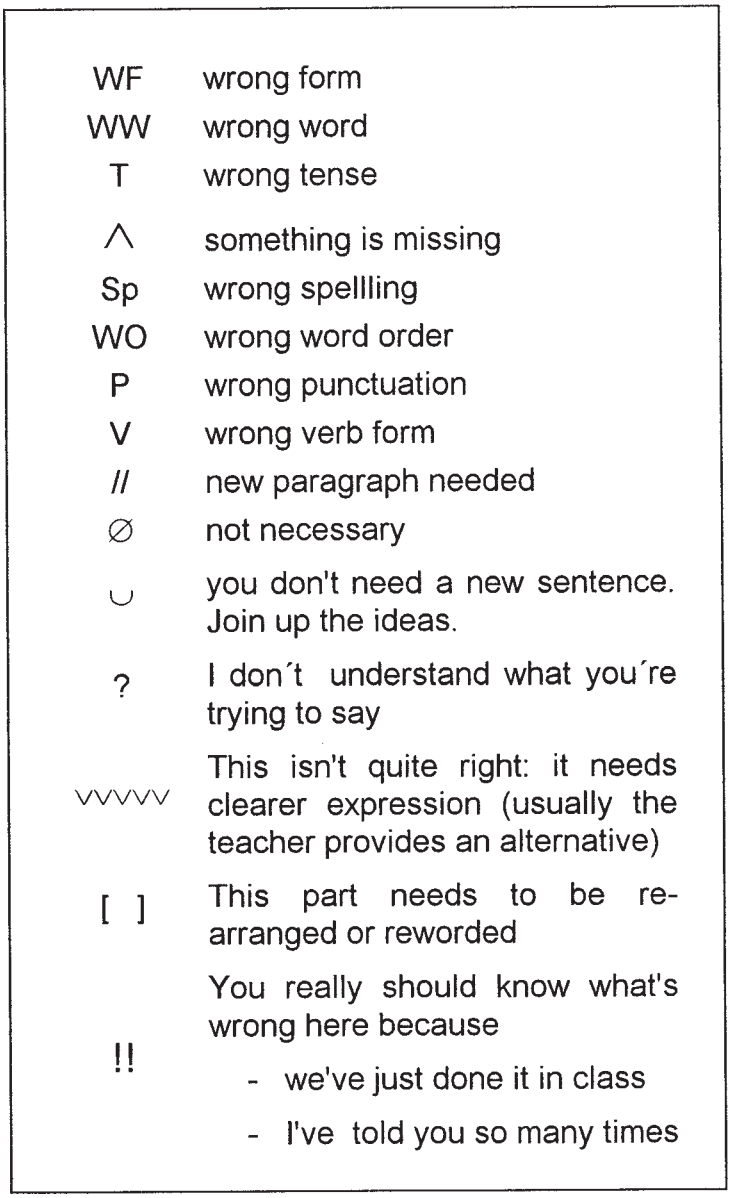
Es muy recomendable el código de símbolos, solo o con indicaciones al margen, porque da a los alumnos la oportunidad de corregirse ellos mismos, lo cual les permite que tomen parte activa en el proceso de corrección.[4] A este respecto conviene decir que los profesores no deberían señalar todos los errores que se encuentren, sino que es mejor concentrarse en algunos cada vez, además de añadir comentarios positivos que animan a los alumnos a escribir.

Bueno (1991) asegura que es más gratificante cuando el estudiante se implica en el aprendizaje de la expresión escrita y, por supuesto, en el proceso de corrección, ya que lo considera un asunto de responsabilidad, tanto por parte del profesor como por parte del alumno. Lo incita a corregir por sí mismo lo máximo posible. Considera que un sistema de símbolos es una buena idea para que los alumnos puedan corregir sus fallos o puntos más débiles.

A este respecto, Hedge (1988: 152) propone el siguiente sistema de códigos que los estudiantes deben conocer bien para que sean efectivas las correcciones de sus textos. De cualquier manera, sugiere que el mismo profesor añada los que crea convenientes.

---

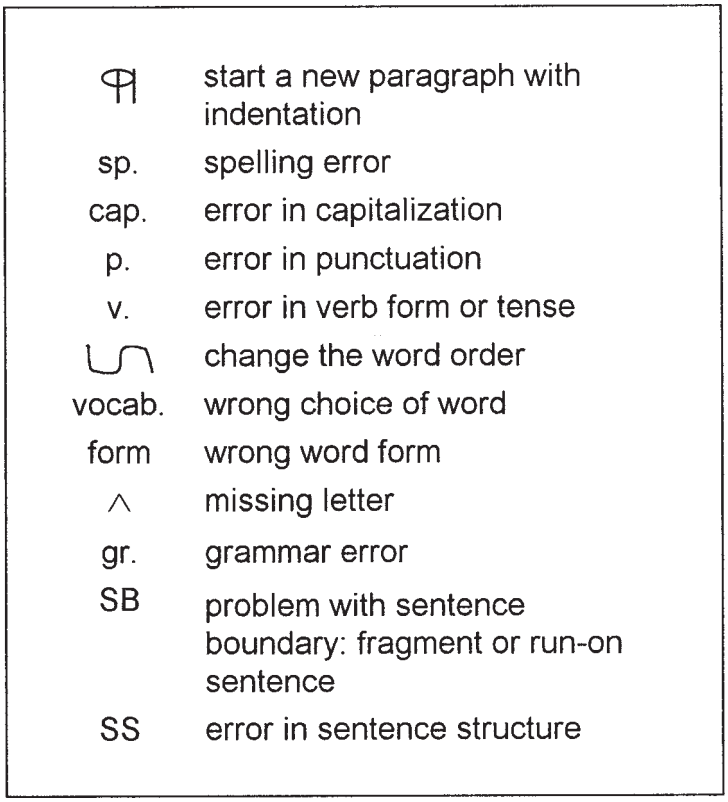
[4] Monreal (1981: 42) presenta una experiencia realizada en un Instituto, en la que hace uso de claves de corrección y practica reiteradas revisiones del texto.



WF	wrong form
WW	wrong word
T	wrong tense
∧	something is missing
Sp	wrong spellling
WO	wrong word order
P	wrong punctuation
V	wrong verb form
//	new paragraph needed
∅	not necessary
∪	you don't need a new sentence. Join up the ideas.
?	I don´t understand what you´re trying to say
vvvvv	This isn't quite right: it needs clearer expression (usually the teacher provides an alternative)
[ ]	This part needs to be re-arranged or reworded
!!	You really should know what's wrong here because - we've just done it in class - I've told you so many times

(Hedge, 1988: 152)

Por su parte, Raimes (1983a: 152) presenta una lista básica de símbolos para identificar los errores. Insiste también en que este conjunto de símbolos ayuda al propio estudiante a corregir sus escritos:



¶	start a new paragraph with indentation
sp.	spelling error
cap.	error in capitalization
p.	error in punctuation
v.	error in verb form or tense
⌣	change the word order
vocab.	wrong choice of word
form	wrong word form
∧	missing letter
gr.	grammar error
SB	problem with sentence boundary: fragment or run-on sentence
SS	error in sentence structure

(Raimes, 1983a: 152)

Del mismo modo, Gutiérrez (1997: 265) sugiere unas 'claves de corrección' que constituyen una herramienta práctica con que corregir textos de alumnos en español, lengua materna. Es un lenguaje en clave que ahorra trabajo al profesor y se muestra muy eficaz y que se incluye, asimismo, referencia a aciertos (S3, S4).

O1: ***Errores de acentuación*** a. agudas, llanas, esdrújulas b. localización de la sílaba tónica c. homónimos d. palabras compuestas e. diptongos-hiatos f. monosílabos	**O2**: ***Errores en la escritura de palabras*** a. palabras de uso común o poco común b. uso de las mayúsculas c. números que pueden ser sustituidos por palabras d. separación de sílabas al final de línea e. *sino* / *si no* f. porque, por qué, por que, el porqué
O3: ***Errores en puntuación*** a. coma b. punto c. punto y coma d. dos puntos e. signos de admiración e interrogación f. vocativo g. comillas h. puntos suspensivos	**S1**: ***Errores en oraciones compuestas*** a. construcción b. repetición de estructura c. correlación de los tiempos verbales d. uso del gerundio
S2: ***Errores en oraciones simples*** a. concordancia b. orden de la construcción c. repetición de sintagmas d. sintagma incompleto e. construcción del sintagma	**S3**: ***Uso de estructuras oracionales complejas*** aparecerá S3 cuando se construya correctamente una estructura oracional compleja
S4: ***Uso de sintagmas complejos*** a. construcción correcta de un sintagma complejo b. uso preciso del léxico	**L1**: ***Errores en el uso del vocabulario*** a. repetición b. inadecuación c. cacofonía
A1: ***Errores en la narración*** a. uso del narrador b. uso de la persona verbal c. uso de los tiempos verbales d. exposición de los hechos	**A2**: ***Errores en la descripción*** a. ausencia injustificable b. inserción inadecuada c. pertinencia de la información d. adecuación de la extensión al contexto
A3: ***Errores en el diálogo*** a. convenciones gráficas b. inserción del narrador	**A4**: ***Errores en el párrafo*** a. adecuación de su contenido y extensión al contexto b. uso de la sangría en la primera línea

(Gutiérrez, 1997: 265)

Para concluir, señalamos las reflexiones de Gutiérrez (1997: 149) acerca de este tipo de corrección en lengua materna, aplicable a lengua extranjera. Considera que corregir de este modo supone:

«a) Transparencia
Mediante el uso de las claves, el alumno 've claro': puede leer con nitidez todos los aciertos y errores que el profesor localiza en su texto; además, tiene en su poder la referencia que le encamina hacia la resolución de cada uno de los errores detectados.

b) Responsabilidad
El alumno es dueño de un espacio que el profesor no ocupa. Es el alumno quien se arroga la responsabilidad de la corrección, puesto que ésta no concluye mientras él no asuma la última revisión y resuelva todas las cuestiones que el examen del profesor no hace más que poner de manifiesto.

c) Individualidad
Esta manera de corregir no descuida el carácter de atención personalizada, tan importante para el aprendizaje, puesto que proporciona al alumno un diagnóstico del estado de su expresión escrita en cada momento».

2.11.2 Aplicación didáctica

Hyland (1990: 279-285) señala que la tarea de corregir y calificar es difícil, a veces tediosa y poco gratificante pero, sin embargo, es un aspecto fundamental en el proceso de la escritura. Por esta razón debemos asegurarnos de que la corrección llegue a ser un instrumento efectivo en la enseñanza, y que los alumnos actúen ante la respuesta que ofrecemos cuando le entregamos un texto corregido. Nos presenta dos estilos 'interactivos' de respuesta ('*feedback*'): por un lado, señalar lo menos posible (*'minimal marking'*), que trata de reducir los efectos negativos de la calificación, la respuesta debe ser estimulante para conseguir mejorar en el futuro. Por otra parte, los comentarios grabados (*'tapped commentary'*), especialmente para estudiantes avanzados, permite una información de los errores, por parte del profesor, más detallada, natural, que anima al alumno a responder con más facilidad.

Nuestra actitud debe ser la de lectores que buscan significado, contenido; por tanto, no deberíamos señalar cada error con el que nos encontremos, sino centrarnos en dos o tres tipos de errores, además de incluir comentarios útiles que ayuden y animen a nuestros alumnos. A este respecto Dixon (1986: 10) aconseja que debemos intentar «to find as many good things to say as negative ones».

Jacobs (1987: 325-333) señala que las respuestas en grupos (*'peer feedback'*) a trabajos de composición son muy valiosas. La interacción estudiante-estudiante es importante en el proceso de la escritura, las actividades en grupo pueden mejorar las habilidades de composición de los alumnos.

Por su parte, Keh (1990: 294-304) considera que el eje central en el proceso de la escritura es la respuesta (*'feedback'*), que desembocará más tarde en el producto final. Presenta tres tipos de respuesta: respuesta en grupos (*'peer feedback'*), conferencias-charlas entre alumno y profesor y comentarios escritos en los ejercicios de los estudiantes. Los tres tipos se centran más en el alumno que en el profesor.

Cohen (1991: 133-160), además de una revisión a las estrategias de aprendizaje, destaca el importante papel que juegan los informes verbales para dar respuesta.

> «Es importante que nuestros alumnos hagan algo útil con las correcciones. En primer lugar, debemos asegurarnos de que las lean y que las entiendan. No es descabellada la idea de dejar algunos minutos para hacerlo al repartir los escritos corregidos» (Cassany, 1993: 51).

Limitarse a releer las correcciones les servirá de poco; la única manera de dar sentido a la revisión y de aprovechar los esfuerzos que ha costado es que los alumnos reformulen sus escritos a partir de las correcciones (cfr. Sommers, 1982; y Zamel, 1985).

Por esta razón Cassany (1993: 51) sugiere también que los alumnos recopilen los errores en una libreta que, con el tiempo, pase a ser un instrumento de consulta; que escriban frases inventadas con las incorrecciones; y que investiguen los orígenes del error, etc.

Gutiérrez (1997: 151) propone que el alumno clasifique sus errores y aciertos en fichas preparadas al efecto. En el caso de los errores, el alumno, en la ficha que corresponda, escribe de manera correcta la frase o la palabra objeto del error para algunas claves el alumno dispone de fichas palabra y de fichas frase, según la naturaleza del error y subraya en rojo la parte de la frase o palabra corregida. En el caso de los aciertos, los transcribe directamente. Si lo considera pertinente, puede también señalar de alguna manera subrayando en rojo o expresándolo mediante alguna anotación una señal del contenido de su acierto. De este modo, agrupa, mediante la clasificación que facilita la nomenclatura utilizada, los errores cometidos y los aciertos alcanzados y confecciona progresivamente un compendio de unos y otros. Esto le permite disponer de valiosa información acerca de sus carencias, información que podrá consultar cuantas veces sea necesario para mejorar

su expresión escrita.

Cuando los alumnos han sido entrenados en las estrategias comunicativas y de aprendizaje, centrándose en la escritura como un proceso, y una vez que el profesor llega a ser más un moderador, un consejero que informa e instruye siempre que sea necesario, entonces nos encontramos en el camino hacia lo que Bueno (1996: 307) denomina la autonomía del estudiante en la expresión escrita; autonomía que se vislumbra cuando los alumnos son capaces de corregir y editar sus propios borradores sin una dependencia excesiva del profesor.

A este respecto, Robb (1986: 86-91) corrobora el hecho de que los alumnos mejorarán sus escritos siempre que reciban una respuesta (*'feedback'*), sea cual sea la fórmula utilizada. Así, presenta cuatro tipos diferentes de respuesta para cuatro grupos que tuvieron idénticas actividades en clase y a los que se les asignó la misma selección de textos expositivos, narrativos y descriptivos. Los alumnos revisaron sus redacciones semanalmente, después de que les fueron entregadas las correcciones y las devolvieran de nuevo al profesor para que se comprobara su precisión y propiedad.

A los cuatro grupos se les corrigió de manera diferente:

grupo 1: Sus textos eran corregidos detalladamente, cubriendo todos los errores de tipo léxico, sintáctico y estilístico. Los errores de contenido y organización no se recogían.

grupo 2: Sus textos eran corregidos con un código de símbolos abreviado, indicando el tipo de error. Los alumnos usaban una guía para descifrar los símbolos.

grupo 3: En sus textos eran señalados los errores que necesitaban revisión, pero sin indicación específica.

grupo 4: En sus textos se indicaba el número total de errores por línea y escritos al margen de las redacciones. Los estudiantes releían cada línea de su redacción para localizar los errores y corregirlos.

En el estudio se llegó a la conclusión de que los integrantes de todos los grupos que llevaron a cabo la experiencia escribieron más estructuras complejas conforme fue avanzando el curso, lo que indica que la mejora fue independiente del tipo de respuesta utilizado.

Para concluir, nos parece interesante incluir las fichas que aparecen en el libro de texto *Hotline Secundaria Pre-Intermediate -Teacher's book-* (OUP) de Tom

Hutchinson (1995: 161-163), por estar en consonancia con la linea de investigación propuesta y considerarlas de gran utilidad, tanto para alumnos como para profesores, si bien se refieren no sólo a la expresión escrita sino también a las demás destrezas y a otros aspectos. Son las siguientes:

- Ficha de autoevaluación del alumno (*Hotline Pre-Intemediate,* 161), que los estudiantes van completando a lo largo del curso, y que les ayuda a entender lo que significa cada criterio y aspecto evaluado, comprobando el desarrollo de su aprendizaje.

- Ficha individualizada de aprendizaje y progreso (*Hotline Pre-Intermediate*: 162), que tiene como finalidad registrar la evolución del alumno, además de otros comentarios detallados del mismo como aprendiz.

- Ficha de aprendizaje diario (*Learning diary form) (Hotline Pre-Intermediate*: 163), designada para uso particular de cada estudiante. Los anima a reflexionar, a su manera, sobre su propio aprendizaje al acabar cada unidad. Parte de esta información la pueden registrar también en la ficha de autoevaluación.

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN (alumnos)

NOMBRE: ..... GRUPO: .....

PERIODO: del ..... al .....

	Respuestas				
Criterios	**No satisfactorio**	**Normal**	**Bien**	**Muy bien**	**Excelente**
Comprensión oral: ¿Qué tal entiendes a tus compañeros/as, al profesor o a la profesora, las cintas, los vídeos, etc.?					
Comunicación oral: ¿Hasta qué punto consigues expresar en inglés lo que quieres decir?					
Lectura: ¿Cuánto entiendes cuando lees?					
Comunicación escrita: ¿Puedes expresar tus ideas por escrito clara y correctamente?					
Gramática y uso del inglés: ¿Sabes qué tiempos verbales, vocabulario y estructuras debes escoger para que los demás entiendan lo que quieres decir o escribir?					
Aprendizaje de la lengua: ¿Qué tal trabajas solo, tomas apuntes, resumes, haces listas, memorizas y recuerdas cosas? ¿Qué tal trabajas con tus compañeros y compañeras?					
Aspectos socioculturales: ¿Qué has aprendido sobre el modo en que vive la gente en otros países del mundo (no sólo países de habla inglesa)?					
Tus propios criterios: ¿Qué otros aspectos consideras importantes?					

Nota resultante ☐

(*Hotline Pre-Intermediate:* 161)

FICHA INDIVIDUALIZADA DE APRENDIZAJE Y PROGRESO

NOMBRE: ..... GRUPO: .....

PERIODO: del ..... al .....

	Resultados[1]			
Criterios de evaluación	**1**	**2**	**3**	**Comentarios**
1 Comprensión oral: comprender información global y específica de mensajes orales emitidos en situaciones cotidianas y por medios audiovisuales; mostrar una actitud de interés por comprender				
2 Producción oral: participar activamente en conversaciones, trabajo en parejas, etc., con un uso suficientemente correcto de la pronunciación y de estrategias de comunicación, mostrando una actitud de interés por hacerse comprender.				
3 Comprensión lectora: obtener información global y específica de textos escritos; leer de manera autónoma textos adecuados a su edad y experiencia.				
4 Comunicación escrita: producir textos escritos con la corrección necesaria en cuanto al uso de la gramática, la ortografía y la estructura del discurso escrito para asegurar su comprensión.				
5 Reflexión sobre el lenguaje; gramática y uso del inglés: mostrar capacidad para escoger las formas que mejor expresen la intención del alumno; utilizar los conocimientos y mecanismos de la lengua para mejorar la producción y la comprensión.				
6 Reflexión sobre el aprendizaje: utilizar, de entre las diferentes formas de aprender la lengua, las que mejor se adapten a las características propias; participar en la marcha de la clase, mostrarse dispuesto a ayudar a los compañeros, realizar las tareas con prontitud, demostrar responsabilidad, iniciativa y creatividad.				
7 Aspectos socioculturales: situar la lengua en el contexto de su utilización en distintos ámbitos de la actividad humana; valorar el inglés como un medio de acceso a las culturas angloparlantes.				
8 Otros criterios:				

[1] **Nota:** Resultados **1** Progreso del /de la alumno/a
2 Logros del/de la alumno /a con respecto a los criterios arriba mencionados
3 Media de (**1**) y (**2**)

(*Hotline Pre-Intermediate*: 162)

(*Hotline Pre-Intermediate:* 161)

FICHA INDIVIDUALIZADA DE APRENDIZAJE Y PROGRESO

UNIT: .....

What have we done in this unit?	Do I understand it?	Can I use it?	Comments	Action

(Hotline Pre-Intermediate: 163)

III. Experiencia práctica

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Toda investigación científica en la enseñanza surge, según Bueno (1997: 72), de un proceso de búsqueda en el que, después de cuestionarse una serie de preguntas, se llega a posibles explicaciones y respuestas que confirman o rechazan nuestras hipótesis, que, a su vez, parten de la experiencia y observación de hechos como fuente de conocimiento.

De este modo Nunan (1992: 3) define la investigación de la siguiente manera: «... research is a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: (1) a question, problem, or hypothesis, (2) data, (3) analysis and interpretation of data».

El primer requisito de una investigación es que sea válida, es decir, que sea científica; el experimento objeto de la investigación debe conseguir lo que se propone y, por supuesto, que sea fiable, que los resultados obtenidos en la investigación sean consistentes. Estas dos condiciones, 'validez' y 'fiabilidad', son imprescindibles en una buena investigación. Seliger y Shohamy (1989: 9-13) nos ofrecen las características básicas de una investigación:

- Organizada, estructurada, metódica, sistemática y comprobable.
- Produce teorías tras la comprobación sistemática de hipótesis.
- Busca describir, identificar y controlar las relaciones entre los fenómenos.
- Permite llegar a una forma de conocimiento que no teníamos antes.

En consecuencia, Bueno (1997: 73) presenta las distintas clases de investigación en Lingüística Aplicada a la enseñanza, basándose en los estudios de Nunan (1991: 251-252 y 1992: 1-10) y de Seliger y Shohamy (1989: 17-20) sobre las tradiciones investigadoras más destacables en nuestra disciplina. Las distinciones atienden a diferentes aspectos:

A. Según el marco general:

- *Básica o Teórica*: Es característica de investigaciones del tipo 'revisión del estado de la cuestión' o presentación lingüística abstracta de una teoría específica.

- *Aplicada*: Se da en muchas investigaciones de Lingüística Aplicada, donde el resultado del estudio se adapta a un problema concreto.

- *Práctica*: Específica en investigaciones didácticas, análisis de errores, análisis contrastivo y se centra en el aula y en los materiales didácticos.

B. Según la fuente de información:

- *Primaria*: Investigación en la que los alumnos proporcionan las fuentes primarias de investigación. En ella se pueden incluir estudios de casos (con uno o pocos individuos, considerados normalmente longitudinales o diacrónicos) y los estudios estadísticos (casi siempre diacrónicos, derivados de encuestas y cuestionarios y los estudios de experimentación).

- *Secundaria*: Emplea fuentes secundarias, se adentra en lo que se ha dicho sobre el tema, es decir, se realiza una labor de búsqueda bibliográfica y trabajo de biblioteca.

C. Según el enfoque:

- *Sintética* o *global*: Las distintas partes de la investigación se muestran como un conjunto. Se usa para mejorar la metodología de la enseñanza del inglés en general, por ejemplo.

- *Analítica*: Un solo factor o grupo de variables, como la edad, por ejemplo, es el centro del estudio.

D. Según la finalidad:

- *Heurística* o *inductiva*: Una vez investigados aspectos individuales, se intenta presentar principios generales y teorías.

- *Deductiva*: Surge de una teoría o hipótesis y trata de justificarla o rechazarla.

E. Según los datos:

- En lo que se refiere a la forma de los datos, una investigacion puede ser *cuantitativa* (controlada, objetiva, generalizable) o *cualitativa* (subjetiva, global, relativa, no generalizable).

- En cuanto al método de recogida de los datos podemos mencionar la *no experimental* (relativa a la investigación secundaria) y (*cuasi-*) *experimental* (centrada en el aula en situaciones naturales o con una cierta artificialidad).

- En lo que al momento de recogida de datos respecta, podemos hablar de *longitudinal* o *diacrónica* (durante un periodo de tiempo, con uno o varios sujetos) y *sincrónica* (en un momento concreto y con muchos individuos).

- Atendiendo al metódo de análisis de los datos, podemos distinguir entre *interpretativa* (generalmente subjetiva) y *estadística* (objetiva y sistemática).

Los distintos tipos de investigación, a los que podríamos otorgar más de un calificativo, no se excluyen unos a otros. Se presentan, de hecho, combinaciones lógicas, que unen y mezclan las clases diferentes de investigación.

Atendiendo al marco general al que nos acabamos de referir nuestra experiencia muestra una combinación de características que engloba distintos calificativos. En primer lugar, tendríamos que hablar de una investigación básica o teórica debido a que presenta una revisión de la literatura existente sobre el tema, es decir, revisión del estado de la cuestión que profundiza en las teorías de los diferentes autores expertos en la materia que nos ocupa; comparte características de la investigación práctica, puesto que la clase y los medios didácticos son el centro del estudio. Dado que los alumnos fueron la fuente básica y fundamental de información, se trata de una investigación primaria, pero, sin embargo, también usa fuentes secundarias, donde el apoyo bibliográfico es un elemento importante que da cuerpo al estudio.

Según los datos, podemos clasificarla como cuantitativa, debido al tipo de información que procura, es decir, controlada, objetiva y generalizable. Asimismo, la calificamos de cuasi-experimental, porque la experiencia de nuestro estudio se realiza en la clase, a lo largo de un curso académico, por lo que la llamaremos también longitudinal o diacrónica, para terminar presentando datos estadísticos con los resultados de los análisis previos y sus correspondientes interpretaciones de tablas y cuadros.

En la didáctica del inglés, es fundamental, según McDonough (1990) y Nunan (1991), que la investigación se realice en el aula, puesto que el contacto directo con la fuente de información, donde el papel del profesor es central para comprender el proceso educativo, confiere al estudio relevancia y fiabilidad, ya que los profesores son los que mejor conocen los distintos aspectos que se desarrollan en la clase, tales como las estrategias de aprendizaje o la evaluación.

Nunan (1992: 18) sugiere las siguientes características para la realización de este tipo de investigación:

- Que tenga como objetivo interesar a otros profesores.
- Que produzca datos.
- Que incorpore análisis e interpretación de los mismos.

Según J. y S. McDonough (1990: 103), para los profesores la investigación no es siempre relevante para sus aulas y en su trabajo, especialmente porque se percibe una separación entre la teoría y la práctica. Los profesores aparecen como receptores de información, no como agentes de la investigación, en la que no toman parte y que les llega como un producto acabado; en consecuencia, se sienten reacios a conectar con la práctica. Los autores sugieren un enfoque diferente para la investigación que parte del aula y donde el papel del profesor es central para entender el proceso educativo. Presentan al profesor-investigador, implicado activamente en muchos aspectos como la recogida de datos, el análisis de necesidades, el desarrollo del currículo, la observación en el aula, las estrategias de aprendizaje, el control del aula, etc. (cfr. J y S McDonough, 1990: 104).

Asimismo, Nunan (1991: 250) hace referencia a lo que se denomina 'investigación orientada hacia el aula' ('classroom-oriented research'), y utiliza las palabras de Seliger y Long (1983: v) para definirla:

> «Research that has attempted to answer relevant and important questions concerned with language acquisition in the classroom environment».

Nunan concluye destacando el papel del profesor-investigador, al que denomina 'self-directed teacher', lo que significa la autonomía del profesor, que va de la mano de lo que se ha llamado 'learner autonomy'. Y lo considera como aquel que lleva a cabo investigación orientada hacia el aula o basada en ella (cfr. Nunan, 1991: 266).

Consideramos interesantes también las siguientes referencias que Nunan (1991: 251-252) incorpora a su estudio: Reichart y Cook (1979), Chaudron (1988), Grotjahn (1987), van Lier (1988), Larsen-Freeman y Long (1991), Kemmis y McTaggart (1988), Cohen y Manion (1985).

3.2 OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio consiste en desarrollar, potenciar y afianzar el aprendizaje de la expresión escrita en un grupo de alumnos de 2º de Bachillerato

LOGSE, que al término del curso deben enfrentarse a la prueba de Acceso a la Universidad.

En nuestra experiencia como docentes, hasta ese momento, no habíamos dedicado esfuerzo sistematizado y extensivo a esta destreza. Lo habitual hasta entonces había sido entremezclar todas las destrezas, casi siempre del modo propuesto por el libro de texto. A veces pedíamos a los alumnos ejercicios de composición, aunque sin una metodología específica. Estos ejercicios de expresión escrita ayudaban a subir o bajar ligeramente la nota de la asignatura, obtenida en su práctica totalidad de la calificación de ejercicios gramaticales, cuya finalidad consistía en averiguar si el alumno había superado los objetivos que al respecto habían sido programados.

La propuesta que presentamos, en cambio, centra los esfuerzos del alumno, y el uso de sus conocimientos del idioma, en alcanzar un buen nivel en la expresión escrita; habilidad por otra parte insoslayable en la prueba de Acceso a la Universidad, donde se reserva a la expresión escrita un importante porcentaje del total de la nota.

Debemos concretar estos objetivos generales en los siguientes objetivos específicos:

1 Capacitar al alumno para que reflexione sobre el proceso de composición y sus deficiencias, para enseñarle a seleccionar y organizar ideas, así como a presentarlas en los formatos más efectivos.

2 Comprobar si mejora la expresión escrita cuando se ofrece instrucción en la confección de los distintos tipos de textos, así como instrucción gramatical para reforzar y apoyar la corrección de los escritos.

3 Procurar que el alumno tome conciencia de sus aciertos y errores, para asumir la responsabilidad del resultado final de sus sucesivos textos, considerando los errores como un elemento positivo para mejorar y dar seguridad al aprendizaje.

4 Afianzar la autonomía del estudiante en la corrección del propio texto (realización continuada de revisiones y conclusiones adecuadas).

5 Demostrar que el sistema de claves o símbolos de corrección es util y eficaz para el aprendizaje de la expresión escrita.

3.3 CONTEXTUALIZACIÓN

3.3.1 La expresión escrita en la Educación Secundaria Obligatoria

La última legislación educativa en España (Ley General de Educación LGE y Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE)[1] referida a la enseñanza de la expresión escrita en los niveles medios de la educación, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, prescribe unos objetivos que, en general, pretenden garantizar en el alumno un alto de nivel de competencia, como corresponde a una enseñanza en la que el estudiante aborda una generalidad de materias para las que su habilidad, tanto en la expresión escrita como en la comprensión, son básicas.

La LOGSE, en su artículo 19, señala que contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana, y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, orales y escritos.

b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.

c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

Si consideramos, además, que una intervención didáctica sistematizada en expresión escrita no va a existir con toda probabilidad en los estudios universitarios, estaremos de acuerdo también en que es en los niveles medios educativos donde deben dedicarse los esfuerzos necesarios para que la expresión escrita del alumnado adquiera los niveles de competencia, por una parte, exigibles en sus estudios superiores y, por otra, apropiados a la sociedad democrática en que vivimos, donde el uso de los medios de comunicación, a través de la palabra escrita, garantiza al ciudadano derechos tan fundamentales como el de expresión, que es a su vez un medio para la participación y la transformación social. (también se puede citar aquí la última parte de mi introducción de la tesis, referida a la importancia de la expresión escrita en la sociedad democrática)

---

[1] Ley 14/1970, BOE 4 de Agosto (L.G.F.R.E.); Ley Orgánica 8/1985, BOE 4 de Julio (L.O.D.E.); Ley Orgánica 1/1990, BOE 4 de Octubre (LOGSE); Real Decreto 1700/91, BOE 2 de Diciembre (Estructura del Bachillerato); Real Decreto 1178/92, BOE 21 de Octubre (Enseñanzas mínimas del Bachillerato); Decreto 126/94, BOJA 26 Julio (Enseñanzas del Bachillerato en Andalucía).

Sin embargo, de la prescripción legal a la realidad educativa mucha ha sido y es la distancia, que, por lo que logramos entrever, no va a disminuir considerablemente en el futuro próximo. Dos son los factores que influyen decisivamente en la imposibilidad de llevar a la práctica las premisas que nuestra legislación educativa establece:

a) De una parte, la propia extensión de los programas, la enorme cantidad de contenidos que deben ser trabajados.

   La extensión de los contenidos en las asignaturas de Lengua Española e Idioma Extranjero ha sido tal que difícilmente con los horarios semanales de que ha dispuesto el profesorado han podido completarse las programaciones previstas por la ley. En el futuro no confiamos en que vaya a mejorarse esta situación, ya que los contenidos son básicamente los mismos y las horas semanales se reducen, del antiguo BUP al nuevo Bachillerato, aproximadamente en un tercio (véase 3.3.2).

   En esta situación, la expresión escrita ha sido un contenido que, como otros (por ejemplo, la expresión oral), se ha visto generalmente relegado por la urgencia de atender a otros considerados más importantes (Gramática, Lingüística, Historia de la literatura, etc.)

b) De otra parte, la falta de una metodología adecuada, que impide una intervención sistemática y eficaz, aspecto este que ya hemos tratado con anterioridad.

   Cualquier intervención en expresión escrita requiere un gran número de horas de trabajo, tanto presenciales, en la clase con el grupo de alumnos, como no presenciales, en casa; el profesor ha de dedicar mucho tiempo a la corrección, que necesariamente ha de ajustarse a una metodología rigurosa, y el alumno al proceso de composición, que requiere, como sabemos, una dedicación continuada y atenta.

   Si el convencimiento general es que la expresión escrita ha sido hasta ahora una asignatura pendiente, no pensamos, por lo anteriormente expuesto, que en el futuro su situación pueda mejorar.

3.3.2 La prueba de Acceso a la Universidad

El sistema educativo español conduce al alumno de Secundaria a la prueba de Acceso a la Universidad, imprescindible para acceder a la Universidad. En esta

última prueba, al final de la llamada Secundaria Post-obligatoria (o Bachillerato LOGSE), el alumno tendrá que demostrar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas que ha cursado en el Bachillerarto.

En inglés, concretamente en nuestro distrito universitario (Distrito Único Andaluz) tendrá que superar distintos ejercicios englobados en cuatro apartados: *comprensión, léxico, gramática* y *producción.*

En el apartado de comprensión los alumnos responderán a una serie de preguntas después de la lectura de un texto. Aquí se intentará comprobar la comprensión del texto por parte del estudiante, pero también su corrección gramatical al construir las respuestas.

En el apartado del léxico mostrará el alumno su dominio del vocabulario en preguntas relativas al uso de ciertas palabras o giros, sinónimos, antónimos, etc.

En la sección de gramática el alumno tratará de solventar casos concretos de estructuras gramaticales como pasivas, condicionales, estilo indirecto, oraciones de relativo, etc.

Por último, en el apartado de producción se comprobará la capacidad del estudiante para expresar ideas y comunicarse en inglés aceptable, valorándose la corrección gramatical, el aspecto formal y convencional de lo escrito (signos de puntuación, uso de mayúsculas, etc.), la capacidad de expresión, la riqueza de estructuras sintácticas, la cohesión del texto (enlaces extraoracionales, conectores, etc.), la riqueza de estilo y, para terminar, la adecuación al tema.[2]

---

[2] *«Normas específicas para la sección de 'production'. Ejercicio de Inglés. Pruebas de Acceso a la Universidad 1998. C.O.U. y 2º Bachillerato LOGSE»*, válidas par el Distrito Único Andaluz:

A. Introducción

Como se apunta en las Normas generales de corrección de la Prueba, en la sección de Production el corrector deberá prestar especial atención a cuatro apartados o áreas: (a) corrección gramatical; (b) riqueza y precisión léxica; (c) organización textual; (d) aspectos formales y comunicativos. La Coordinación del COU y la Ponencia de LOGSE de Andalucía quieren subrayar, no obstante, la importancia del acercamiento del corrector a la Prueba desde una óptica positiva. Es decir, el corrector ha de valorar cuanto de positivo haya podido llevar a cabo el estudiante en esta sección, y no fijarse o anclarse sólo en los aspectos negativos (errores gramaticales, por ejemplo). Los criterios que a continuación se expresan son orientativos, líneas básicas de actuación correctora positiva.

B. Corrección gramatical

1. El orden de los constituyentes inmediatos de una oración es correcto (SVOA, por ejemplo, en estructuras oracionales positivas).
2. No hay fallos de concordancia (Sujeto-Verbo; Presentador-Sustantivo).
3. Las formas pronominales son correctas.
4. El uso de las preposiciones es correcto.
5. Es correcta la formación de estructuras negativas.
6. Se utilizan los tiempos verbales adecuados.
7. Las partículas temporales (ago, already, for, since ...) se usan adecuadamente.
8. Se emplean modales en contextos apropiados.
9. Se emplean formas adecuadas de los modales (presencia o ausencia de la partícula to, por ejemplo).
10. El uso de los artículos en sus referencias genéricas/específicas es correcto.

Para esta última sección los alumnos tendrían que estar mejor preparados de lo que de hecho lo están, debido, como anteriormente hemos señalado, a que muchas veces, por falta de tiempo, la dedicación a la expresión escrita no es la adecuada, puesto que a las cuestiones gramaticales se les presta demasiada atención, entre otras razones porque muchos profesores opinan que es más importante la gramática que la expresión escrita, ya que además creen que si los estudiantes saben mucha gramática, sabrán escribir bien, aunque no los doten de las herramientas necesarias para desarrollar esta habilidad.

Los resultados en la prueba de Acceso a la Universidad para alumnos de LOGSE mucho nos tememos que en el futuro serán inferiores a los que en la actualidad presentan los alumnos de COU, ya que los estudiantes de las nuevas enseñanzas tienen menos horas lectivas de inglés en su período educativo que los estudiantes de BUP.

Veamos a continuación el número de horas de inglés y lengua española en ambas enseñanzas:

11. El uso de la estructura posesiva ('genitivo sajón') es correcto.
12. No se pluralizan los adjetivos.
13. No hay errores en la formación de los tiempos verbales.
14. Se conocen los plurales irregulares.

C. Riqueza y precisión léxicas
1. No se utilizan palabras en español, ni «Spanglish».
2. Se han elegido términos concretos y precisos.
3. No se confunden términos básicos (go / come, learn / teach, lend / borrow, let / leave ...).
4. No se confunden las categorías gramaticales (bored / boring).
5. No se abusa de expresiones idiomáticas para inflar el texto.

D. Organización textual
1. La organización del texto es clara (su secuenciación es lógica).
2. El texto no es ni repetitivo ni confuso.
3. Cada párrafo contiene una idea nueva y relevante informativamente, sin divagar.
4. Las ideas se introducen con los conectores adecuados. Se hace uso también de adecuada co-referencialidad.
5. La aproximación al tema es original o, al menos, coherente.

E. Aspectos formales y comunicativos
1. La presentación es limpia y ordenada. La letra es clara.
2. La ortografía es correcta.
3. El texto está claramente repartido en párrafos.
4. Los signos de puntuación están lógicamente utilizados.
5. El texto, en general, sugiere madurez por parte del estudiante. Comunica.
6. El texto, en general, sugiere un dominio en el uso de la lengua inglesa a fin de comunicar ideas y argumentar puntos de vista.

DISTRIBUCIÓN DE HORAS SEMANALES EN IDIOMA EXTRANJERO

BUP		LOGSE	
1º BUP	4 horas	3º ESO	3 horas
2º BUP	4 horas	4º ESO	3 horas
3º BUP	3 horas	1º Bach.	3 horas
COU	3 horas	2º Bach.	2 horas
Total	*14 horas*		*11 horas*

DISTRIBUCIÓN DE HORAS SEMANALES EN LENGUA ESPAÑOLA[3]

BUP		LOGSE	
1º BUP	4 horas	3º ESO	4 horas
2º BUP	4 horas	4º ESO	3 horas
3º BUP	4 horas	1º Bach.	3 horas
COU	3 horas	2º Bach.	3 horas
Total	*15 horas*		*13 horas*

Después de observar este cuadro horario comprobamos que no sólo disminuyen las horas dedicadas al idioma extranjero en LOGSE con respecto a BUP, sino que, para agravar la situación, el último curso de Bachillerato LOGSE se reducen considerablemente, si bien todos estamos de acuerdo en que el último año debería estar dotado de más tiempo para dedicarlo a mejorar muchos aspectos de la asignatura y en especial la expresión escrita, puesto que a la hora de corregir esta prueba de Acceso a la Universidad, la producción es el apartado al que, proporcionalmente, más importancia se le otorga, valorándose con tres puntos.[4]

[3] En el curso 3º de BUP las cuatro horas asignadas sólo se cursan en la opción de Letras. En el curso COU, además de las tres horas semanales consignadas, se dedica una más al comentario de textos.

[4] Los demás apartados se valoran de la siguiente manera: tres puntos para comprensión, uno por cada pregunta; dos puntos para léxico, 0'5 por pregunta; y finalmente, dos puntos para gramática, 0'5 por pregunta.

3.3.3 Contexto específico

Nuestra experiencia se llevó a cabo en Jaén, en el IES San Juan Bosco, Centro escolar situado en la calle Millán de Priego, con una capacidad estimada de alrededor de 550 alumnos, pero que en realidad superó los 800, durante el curso 1995-1996.

El Instituto imparte en la actualidad estudios de 3º y 4º de ESO, así como los Bachilleratos LOGSE de Ciencias Humanas y Sociales y de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud. El primer grado de FP se ha extinguido y ya sólo resta, aunque menguando cada año, el segundo grado de las ramas de Delineación, Peluquería y Sanitaria. A la vez que se extinguen los cursos de FP se van implando los Ciclos Formativos enseñanzas profesionales correspondientes a esas ramas y que los alumnos cursan, si así lo desean, después de terminar la ESO, en el caso de Ciclos de grado medio, o el Bachillerato, en el caso de los Ciclos Formativos de grado superior. Los bachilleratos, por su parte, culminan en una prueba de Acceso a la Universidad si el alumno opta por estudios universitarios.

Por su localización en el centro de la ciudad, este Instituto tendría que nutrirse de un alumnado de nivel socio-cultural medio-alto y, por ello, con una preparación académica y unas pretensiones formativas de tipo universitario, en su mayoría. Debido a que anteriormente este Centro fue un Instituto de Formación Profesional, y a que la implantación de la LOGSE aún en el momento de finalizar este estudio no se ha generalizado en nuestra ciudad, ni en nuestro Instituto, los alumnos que acoge son en su mayoría, por una parte, los que desean cursar enseñanzas profesionales por lo que su motivación se encamina fundamentalmente a este propósito- y, por otra, los que no tienen posibilidades, por su preparación académica, de cursar el BUP -o ya lo intentaron sin éxito- y encuentran en nuestro Centro, por las particularidades de que la LOGSE impregna al proceso educativo, mejor acomodo.

Así pues, el tipo de alumnos que nutre la ESO y los bachilleratos LOGSE en nuestro Centro son todavía, en general, alumnos que están allí casi por eliminación y no son demasiados los que tienen la Universidad como finalidad. La mayoría piensa acceder a un Ciclo Formativo, donde el idioma extranjero y el resto de asignaturas comunes han sido suprimidos, dedicándose los alumnos exclusivamente a las materias propias de esa especialidad.

Por otra parte, la excesiva ocupación del Centro provoca inconvenientes especialmente patentes en la falta de aulas específicas. En el caso de la Lengua Extranjera Inglés, se dispone sólo de un aula de idiomas para 27 grupos, a los que hay que sumar los grupos de Francés. Asimismo, los alumnos de enseñanzas profesionales cuentan con aulas-taller adecuadas, aunque en ocasiones éstas son de reducido espacio e insuficiente dotación de material, especialmente el fungible.

Para terminar, presentamos el material didáctico del que disponemos en el Departamento de Inglés:

- Libros de lectura graduada, según los niveles de los alumnos (*readers*), muy útiles por su adaptación en vocabulario y estructuras.

- Revista en inglés *Speak-Up*, editada mensualmente en Barcelona por RBA Revistas S.A., con cassettes para que el lector pueda escuchar ciertas entrevistas o relatos que aparecen en el número correspondiente.

- Contamos también con un amplio número de videos de películas actuales en inglés con subtítulos en el mismo idioma, muy bien acogidos entre los alumnos, así como videos didácticos: *Streamline English Video (A weekend away, A week by the sea)*, *Grapevine* o *Britain Today*, que refuerzan estructuras y vocabulario, además de desarrollar la comunicación en la que se presentan situaciones cotidianas de la cultura y la vida británicas.

- Asimismo tenemos a nuestra disposición diccionarios bilingües, como *Oxford* o *Collins,* monolingües, como *Oxford Wordpower* (OUP), o temáticos, como *Cambridge Word Selector* (CUP).

- Libros de consulta como *A Basic English Grammar* (OUP), *Oxford Practice Grammar* (OUP) o *How English Works* (OUP), que son muy útiles al alumno para repasar, consultar y practicar numerosos ejercicios, con explicaciones claras y concisas.

- Por último, amplia gama de libros para el profesor como los de la serie de Oxford University Press *Resource Books for Teachers,* que sirven para practicar distintos aspectos y destrezas de la lengua extranjera, en los que se sugieren ideas para llevar a cabo en el trabajo diario. Estos son algunos de los títulos de la colección con que contamos en el centro:

  Project Work, Role Play, Classroom Dynamics, Writing, Vocabulary, Class Readers, Listening, Conversation.

3.4 SUJETOS

Nuestra experiencia se llevó a cabo, por una parte, con un grupo de segundo de Bachillerato de Ciencias Humanas y Sociales como grupo experimental y, por otra parte, con el tercer curso del segundo grado de Peluquería (FP), como grupo de contraste.

a) El grupo de Bachillerato constaba de 23 alumnos a principio de curso, quedando reducido a 20 al final, debido a abandonos de la asignatura y posteriores bajas.

La edad media de sus componentes al empezar la experiencia era de 17 años, y contaba con un horario de dos horas a la semana.

Este grupo empleó gran parte del primer trimestre en revisión y repaso, para afianzar las estructuras gramaticales aprendidas hasta el momento. El resto del curso, es decir, aproximadamente dos trimestres y medio, se dedicó de manera casi exclusiva a la expresión escrita. Esporádicamente empleó parte de ese tiempo en realizar pruebas de Acceso a la Universidad como entrenamiento para la prueba final a la que los alumnos tendrían que enfrentarse. Además, en cada evaluación los alumnos fueron sometidos a una prueba gramatical, que les serviría de revisión y refuerzo de los conocimientos adquiridos.

b) Por su parte, el grupo de Peluquería, que estaba cursando ya su quinto y último año, constaba de diez alumnos. Es común en segundo grado de FP que los grupos sean muy reducidos, entre otras razones por la dificultad que encuentran estos alumnos en superar las asignaturas comunes. La edad media de los alumnos al empezar la experiencia era de 18 años, y contamos con un horario de dos horas semanales.

Los alumnos que llegan a 3º de FP de segundo grado, concretamente en la asignatura de Inglés, tienen prácticamente los mismos conocimientos que pudiera tener un alumno de Bachillerato LOGSE, aunque no han podido, sin embargo, profundizar en algunos aspectos gramaticales con expresiones, usos específicos o excepciones en la misma medida que lo hacen los de Bachillerato.

El grupo siguió el libro de texto de Tom Hutchinson (1995) *Hotline Pre-Intermediate*, publicado por Oxford University Press; y escribió seis textos, distribuidos a lo largo del curso, que nos sirvieron para obtener datos contrastables con los de 2º de Bachillerato.

En este grupo de contraste, la expresión escrita no tenía un peso importante en la calificación de cada evaluación, sino que servía de complemento.

3.5 MATERIALES

Los alumnos de 2º de Bachillerato que fueron objeto de nuestra experiencia no dispusieron de un libro de texto al uso durante el curso, por el contrario, contaron

con unos «*Materiales para la Expresión Escrita*» (*«Writing Materials»)* (véase Apéndice I), que les servieron de guía para llevar a cabo la elaboración de textos escritos y que contenían en primer lugar una serie de explicaciones a través de las cuales se orientaba al alumno sobre cómo debía confeccionar un escrito siguiendo unos pasos establecidos en cada tipo de texto, según fuera una descripción, un texto narrativo, un texto expositivo o un texto de opinión.

Además, estos materiales presentaban a los alumnos modelos de cada tipo de ejercicios escritos extraídos de los siguientes libros de texto:

O'Neill, R. et al. (1994). *Success at First Certificate.* Oxford: OUP

Martínez, C. (1995). *Inglés. Selectividad. COU.* Madrid: SM

Nolasco, R. (1992). *Streetwise. Student's book.* Oxford: OUP

Soars, J. & L. (1991). *Headway Pre-Intermediate. Student's book and Workbook.* Oxford: OUP

El alumno practicó las propuestas de cada ejercicio y paulatinamente se familiarizó con las estructuras de los textos y con los conectores usados habitualmente en una redacción.

Además de la guía para la confección de textos y sus modelos correspondientes, los *«Materiales para la Expresión Escrita»* presentaban a los alumnos las claves de corrección que se usarían en la revisión de sus textos escritos y la explicación de éstas, junto con una lista de diccionarios y libros de consulta, una serie de consejos sobre cómo solucionar los errores cometidos y una hoja de recaudo, donde el alumno reflejaría los resultados obtenidos en los ejercicios, y comprobaría su particular progreso (véase Apéndice I y 3.7).

Finalmente, adjuntamos a estos materiales el resumen gramatical *('Grammar Summary')* presentado en el texto *Success at First Certificate*, que sirvió de gran ayuda al alumno a la hora de consultar dudas, verificar alternativas u obtener una información más amplia sobre cualquier estructura usada en los distintos modelos de textos.

3.6 ACTIVIDADES

A la hora de decidir qué tipo de ejercicios escritos realizarían los alumnos, nos inclinamos por el estudio de una variedad de estilos que abarcaba descripciones,

textos narrativos, textos expositivos y, finalmente, una serie de textos de opinión donde el alumno pudiera expresar sus ideas sobre temas actuales o propios de su edad.

Esta elección no fue caprichosa; por el contrario, intentamos que se aproximara al tipo de textos que presumiblemente suelen aparecer en la Prueba de Acceso a la Universidad, donde abundan los textos de opinión, que en esta experiencia se practicaron al final del proceso para entrar en ellos con un conocimiento más profundo de la composición y del desarrollo de un texto escrito.

Después de ver modelos de cada tipo de texto y de practicar una serie bastante amplia de ejercicios, los alumnos entregaron progresivamente las siguientes composiciones distribuidas a lo largo de las tres evaluaciones y que fueron valoradas numéricamente durante la experiencia:

1ª Evaluación:
- Prueba inicial
- Descripción de persona

2ª Evaluación:
- Descripción de lugar
- Textos narrativos:
  - Relato de una historia
  - Reseña de un libro

3ª Evaluación:
- Texto expositivo
- Texto de opinión
- Carta al director

Las actividades realizadas durante el curso, al hilo de los ejercicios de composición, conectaban con los tipos de textos que se estudiaron en esta experiencia y ayudaron a entender el proceso de la composición de un escrito. Estas actividades se presentaron en forma de modelos de descripciones, narraciones y textos de opinión, junto con ejercicios de todo tipo, como lecturas de pequeños relatos que tenían que ser reordenados, adjetivos que se debían colocar en su lugar correcto, finales de historias que debían que ser inventados, conectores que se seleccionaban para un mejor entendimiento del texto, etc. Los ejercicios podían parecer demasiado repetitivos, pero este mecanismo de insistencia afianzó la capacidad de composición de los distintos modelos textuales.

Las composiciones del grupo de contraste (seis textos: prueba inicial, descripción de persona, descripción de lugar, relato de una historia, reseña de una película y texto de opinión) no coinciden exactamente con las del grupo de Bachillerato (ocho textos: prueba inicial, descripción de persona, descripción de lugar, relato de una historia, reseña de un libro, texto expositivo, texto de opinión y carta al director), debido especialmente a falta de tiempo, dado que el grupo de Peluquería tenía programados para el curso los contenidos de su libro de texto y sólo disponía de dos horas a la semana. Escribieron una reseña de una película en vez de la reseña de un libro, que fue el encargo para el grupo de Bachillerato. Consideramos que les resultaría más estimulante escribir sobre una película que les hubiera gustado que sobre un libro asignado y leído obligatoriamente; queríamos evitar de este modo, en un grupo no demasiado motivado, una asociación negativa entre lectura obligatoria y escritura.

En total se han analizado para el presente estudio 160 textos escritos en el grupo experimental y 60 en el grupo de contraste. A modo de muestra se ofrecen algunos de ambos grupos en el Apéndice II.

3.6.1 Descripciones

3.6.1.1 Descripciones de persona

Para tomar contacto con las descripciones en general, y en concreto con las de persona, se presentó, extraído de *Success at First Certificate,* página 63, un modelo de texto descriptivo, a partir del cual se realizaron los ejercicios propuestos, en los que se observan y trabajan una serie de adjetivos relativos a distintas partes del cuerpo como la cara, los ojos, el pelo, etc.

1	AGE	in his teens, in her sixties, in his early/mid/late thirties, teenaged, middle-aged, elderly
2	HEIGHT	tall, short, average, just over five feet, under six feet
3	BEARD/MOUSTACHE/ EYEBROWS	thick, thin, bushy
4	NOSE	hooked, crooked, straight, turned-up, flat, big, small
5	HAIR	black, brown, ginger, fair, blonde, thick, thin, curly, straight, balding
6	MOUTH	small, wide, cruel, thin lips, thick lips
7	FACE	round, oval, square, long, thin, wrinkled
8	EYES	blue, brown, green, black, big, slanted
9	BUILD	thin, slim, well-built, overweight, fat

A modo de ensayo, los alumnos compusieron, por una parte, pequeñas descripciones físicas de dos personajes, ateniéndose al modelo ya estudiado, y por otra la descripción del carácter de una persona, según una propuesta del ejercicio, que sugería al respecto una serie de expresiones y adjetivos.

rude	a sense of humour	mean	quick-tempered
aggressive	careless	patient	polite
enthusiastic	frank	easygoing	considerate
shy	tense	talkative	generous
conceited	tolerant	kind	ambitious
nervous	relaxed	competitive	selfish

3.6.1.2 Descripciones de lugar

Para el estudio de la descripción de lugar se presentaron como modelos dos textos extraídos de *Success at First Certificate*, página 103, donde se describe un lugar bien conocido. En el primero se presenta un texto simple, con oraciones sencillas, sin nexos.

> In the house there were a lot of rooms. Downstairs there was a kitchen. The sitting-room was next to the kitchen. There were three bedrooms

upstairs. The dining-room was next to the sitting-room, opposite the kitchen. There was a dining-room table in the dining-room, and there were six chairs round the table. In the garden there was a tennis court and a swimming-pool. The garden was big. My best friend used to live in this house, and it was about fifty miles from London. There were two bathrooms upstairs. I used to visit this house during my school holidays. It was nice.

Seguidamente se propone otro texto con la descripción del mismo lugar, pero ya usando la oración compleja, adjetivos descriptivos y frases que describen los sentimientos del escritor. Los alumnos compararon y reflexionaron sobre las dos composiciones.

My favourite place, and somewhere that was very important to me when I was young, was my best friend's house. It was about an hour's drive from London and I can still remember how much I looked forward to going there. Because I only visited this house during the school holidays, I always associated it with freedom.

The house itself was set in a large garden. Here we used to play tennis on warm summer days or enjoy barbecues by the side of the cool swimming pool. Roses grew, it seemed, everywhere - the most beautiful was a large climbing-rose which covered the front wall of the house. Now, whenever I smell the scent of roses, it takes me back to those happy days.

Inside the house it was always warm. The kitchen, which was where the family spent most of its time, was heated by a large cast-iron stove. The old wooden table, comfortable chairs and red floor-tiles gave the kitchen a homely atmosphere. The rest of the house seemed enormous. There were several rooms which were never used -apart from when we wanted to hide. I do remember the bedroom I used to sleep in, though. It had a large soft bed into which I would sink and dream about all the things we would do the next day.

A continuación se les propuso un ejercicio con adjetivos, donde se presentaban varias frases cortas y simples. El objetivo era unirlas en una sola oración compleja más interesante.

Por ejemplo:

I have three brothers.
They are older than me.
They live in London.

Con lo que obtendríamos:

I have three older brothers who live in London.

Con la finalidad de servir como modelo para su próximo escrito, y antes de encargar, finalmente, una composición a los alumnos, se revisó una descripción propuesta en *Inglés. COU. Selectividad,* página 11, titulada '*The City of Eugene',* donde se ofrecen datos geográficos, de población y de servicios con que cuenta el visitante de la ciudad, incluyendo su famosa y prestigiosa universidad.

The City of Eugene

Eugene is situated in the centre of Western Oregon, in the green Willamette Valley. Like the rest of Oregon, it is known all over the U.S. for its natural beauty. In fact, Eugene is considered the most livable city of its size in the country.

The population of Eugene is over 200,000 and the City covers 28 square miles. The city of Eugene has almost 1,000 acres of park land, and offers opportunities for skiing, hiking, camping and picnicking.

Eugene is also famous for its university. The University of Oregon was founded in 1876. It has nearly 18,000 students and 930 faculties. The University offers many opportunities for watching and participating in sports. There are two swimming pools, indoor and outdoor tennis courts, handball and squash courts. There are intercollegiate teams for men and women in field hockey, cross-country running and tennis, among others.

[Adapted from American English Institute, University of Oregon, Student Information*]*

3.6.1.3 Descripciones de objetos

Para describir un objeto, se propusieron los mismos pasos seguidos para la descripción de lugar y se estudiaron los modelos propuestos en *Success at First Certificate*, página 23, donde también se presenta un cuadro con el orden de los adjetivos y varios ejemplos.

Uno de los ejercicios proponía al alumno ampliar una lista de adjetivos de distintos tipos: edad, color, forma, peso, material, etc., para reforzar sus conocimientos de vocabulario.

Age	young, old, ...
Colour	blue, light green,
Country of origin	Japanese, Greek,...
Shape	oval, rectangular,...
Material	cast-iron, wooden,...
Size/weight	large, heavy,...

En segundo lugar, otro ejercicio sugería ordenar, con la ayuda del cuadro presentado anteriormente, los adjetivos desordenados de varias frases, como por ejemplo:

1 a hair-drier German blue small

2 a leather flat black small wallet

3 a Japanese fountain-pen beautiful red

4 a Pakistani writing-desk mahogany old

5 a china white round table-lamp

Por último, en la misma página de ese texto mencionado, se propuso leer el mensaje de un pasajero que había perdido su maleta y colocar los adjetivos en el orden correcto, donde fuera necesario.

> My name is Peter Harding, and I was on flight BA 726 from Cairo to London on March 2nd. The flight was diverted to Athens because of technical problems, and we had to change planes there. We then joined flight BA 301 to London. At some stage, my luggage was lost, and I am ringing up now as I had to leave London airport before I could make a report.
>
> There is only one article of luggage missing, a *(leather light brown new)* suitcase. It is about 90 centimetres by 60 centimetres, and it has two *(long stainless steel)* zips that join in the middle beneath the strap. There are no labels inside or outside the case.
>
> In the case, there are various items of clothing, such as trousers, shirts and socks. There is also a *(Egyptian small copper)* coffee-set, a *(square*

silk French red) scarf, and a *(plastic small)* keyring with three house keys.

I can be contacted by phone during office hours on 015498734 and in the evenings on 5897310. My address is 82 Manor Hill Road, London SE17.

3.6.2 Textos narrativos

3.6.2.1 Información biográfica

Con respecto a los textos narrativos y, concretamente, en relación a la información biográfica, se presentaron algunos modelos para su estudio y observación. Así, por ejemplo, en *Inglés. COU. Selectividad*, página 41, leímos la biografía de Ernest Hemingway, donde, en cuatro párrafos, se narran los acontecimientos más relevantes de su vida y de su carrera profesional como periodista y escritor.

Ernest Hemingway

Ernest Hemingway was born in 1899 at Oak Park, a suburb of Chicago. Although his career developed by stages towards fiction, Hemingway remained a journalist all his life; he had started on The Kansas City Star at the age of nineteen.

During World War I, he served with an ambulance unit on the Italian front and was badly wounded in 1918. He returned to America in 1919 and began to write features for The Toronto Star. The war was a subject that would haunt him for long. He looked back on his experiences on the Italian front in *A Farewell to Arms* (1925).

He was married in 1921. A year later he came to Europe as a correspondent for the International News service. When he arrived in Paris in 1922, bearing a letter of introduction from Sherwood Anderson to Gertrude Stein, he was still a humble novice in the world of letters. It was she who first told him about bullfighting.

The ultimate test for him was death. In war, badly wounded, Hemingway had felt its presence so close that nothing else afterwards could seem as real. For this reason the bull-fight, in which the skirmish with death is ritualized, holds a particular prominence in his imagination. He writes

admirably of its dangers and beauties, in fact he consecrated a whole book, *Death in the Afternoon* (1933), to the subject.

[Adapted from: Cunliffe, M (1970) The Literature of *the* United States. *Harmondsworth: Penguin Books]*

También, sacada de de *Headway, Pre-Intermediate,* página 41 del *Workbook*, se presentó una pequeña biografía de Elizabeth Taylor, que los alumnos, después de leer, tendrían que dividir en cinco párrafos para delimitar y señalar las distintas partes del escrito como la introducción del texto, su carrera, su vida privada, problemas de salud y, por último, su vida actual.

Elizabeth Taylor

Elizabeth Taylor was born in England in 1932. She was a very beautiful child, with black hair and violet-blue eyes. In 1939, she and her family moved to America, where film makers soon noticed her beauty. She became a child star at the age of nine, and appeared in the films *Lassie* and *National Velvet*. Elizabeth Taylor is one of the few child stars who have continued to be successful as adults. She has made many films in her adult career, including *Cat on a Hot Tin Roof* in 1958 and *Cleopatra* in 1962. Her private life has not been as successful as her career in films. She has been married eight times. Her first marriage, which was when she was eighteen, ended after one year; her third husband, Mike Todd, was killed in an air crash; her fifth and sixth marriages were to the same man, Richard Burton, probably the man who she loved the most. She has often been ill with back problems and has had many operations. In 1981, after her second divorce from Burton, she became very depressed and turned to food, alcohol, and drugs for comfort. For the first time in her life her beauty left her and she put on a lot of weight. However, in 1983, she went to stay at the Betty Ford Clinic, where she worked hard to give up her addictions. Today she is a grandmother and she has her film-star looks again.

3.6.2.2 Relato de una historia

Para estudiar y aprender a relatar una historia, se presentó una amplia variedad de modelos elegidos entre distintos e interesantes libros de texto, contando, en primer lugar, con un escrito extraído de *Success at First Certificate*, página *79,* donde se narra la historia de un chico que se pierde en las montañas en el transcurso de una acampada.

It was already nearly six o'clock, and darkness was falling. Although Jake was quite high up the mountain, he couldn't see very far. The mist was getting thicker all the time, and the rain was coming down harder.

He couldn't understand where he had gone wrong. When he had set out that morning, the weather had been fine. Half-way through the morning, he had decided to take a short cut across the mountain. Now, as he sat down to look at the map, he realized that he must have taken the wrong path. Jake put the map back into his rucksack; he had no idea where he was. He stood up, feeling the cold rain trickling down his neck, and set off down the side of the mountain.

Two hours later, it was completely dark. As he stumbled and fell, Jake knew he was really lost and began to wonder whether he would ever get back alive. Exhausted, he finally collapsed beside a large rock.

Some time later, he heard what sounded like a car engine. He sat up and listened again. This time he was sure it was a car; he hurried towards it and soon found himself on a rough track. He turned his head, and in the distance, saw the car's headlights coming towards him. He was saved.

Después de leer el relato, se presentó a los alumnos un ejercicio donde aparecían diez frases desordenadas que tuvieron que poner en orden según los acontecimientos de la historia anteriormente citada.

It got completely dark.
He set out on the journey.
The weather changed.
He saw the car.
He found himself on a track.
He noticed the weather was good.
He decided to take a short cut.
He collapsed by a rock.
He heard a car.
He realized he had gone the wrong way.

Otro ejercicio, propuesto en el mismo libro de texto y en la misma página, fue el de completar la historia de Jennifer y Patrick, que se presenta dividida en tres párrafos, y con una serie de verbos, entre paréntesis, que debían ser colocados en su forma correcta.

It was half past eight. Jennifer (1 sit) alone in the restaurant waiting for Patrick to arrive. She (2 pretend) to read the menu and (3 try) not to appear worried that he wouldn't come.

Suddenly, he (4 be) there beside her. He told her how lovely she looked and she (5 be) glad that she (6 take) particular care that evening. She (7 choose) his favourite dress and (8 put) on the necklace he (9 give) her for her birthday.

Dinner was wonderful. They enjoyed the food and (10 talk) happily throughout the meal. As they (11 be) about to leave, Patrick (12 take) a small package from his pocket and (13 give) it to Jennifer. It (14 be) a ring!

Tomado de *Inglés. Selectividad. COU*, página 55, los alumnos trabajaron un nuevo ejercicio en el que, después de leer el principio y el final del relato que se les proporcionaba, tenían que reordenar las frases para completar y entender la historia de una mendiga de Locarno.

The Beggarwoman of Locarno

In the foothills of the Alps, near Locarno in northern Italy, there used to stand an old castle belonging to an Italian marquis, which can now be seen lying in ruins.

a. As a result, although she managed to get to her feet and to cross the room in the direction indicated,
b. Several years later, the rumour began to spread that a ghost was walking at midnight in that particular room.
c. and she fell, dangerously injuring the lower part of her back.
d. One day the mistress of the house, having taken pity on an old beggarwoman, had allowed her to lie down on the floor on some straw in one of the rooms.
e. In vain the marquis sent in servants to rescue the unfortunate man; he had already perished miserably.
f. As she rose, the woman's crutch slipped on the polished floor
g. To his horror, on the stroke of midnight, he heard sounds as of someone rising from a bed of straw,
h. The marquis, by chance, entered this room and angrily ordered the woman to get up from the corner in which she was lying
i. and remove herself to behind the stove.

j. The marquis, snatching up his sword, shouted «Who's there?»,
k. and crossing the room to collapse moaning behing the stove.
l. and on getting no answer seized a candle and set fire to the room at all four corners.
m. The marquis then decided to investigate the matter himself.
n. she collapsed moaning and gasping behind the stove and expired.

To this day his white bones still lie in that corner of the room in which he had ordered the beggarwoman of Locarno to rise from her bed.

[Adapted from: Von Kleist, Heinrich (1978) The Marquis of O- and Other Stories*. Penguin Books]*

A continuación, se les presentó un texto de *Streetwise*, página 116, donde se muestra una versión alternativa a un conocido cuento popular: *Caperucita* (*Little Red Ridding Hood).*

The maligned wolf

The forest was my home. I lived there and I cared about it. I tried to keep it neat and clean.

Then one sunny day, while I was cleaning up some rubbish a camper had left behind, I heard some footsteps. I leapt behind a tree and saw a rather plain girl coming down the path carrying a basket. I was suspicious of this little girl right away because she was dressed so strangely - all in red, and her head covered up so it seemed like she didn't want people to know who she was. Naturally I stopped to check her out. I asked her who she was, where she was going, where she had come from, and all that. She gave me a song and dance about going to her grandmother's house with a basket of lunch. She appeared to be a basically honest person, but she looked suspicious so I decided to teach her a lesson about going through the forest unannounced, and in strange clothing.

I let her go on her way, but I ran ahead to her grandmother's house. When I saw that nice old woman, I explained what had happened, and she agreed that her granddaughter needed to learn a lesson, so she hid under the bed.

A few minutes later, the girl arrived, and I invited her into the bedroom where I was in the bed, dressed like the grandmother. The girl came in all rosy-cheeked and said something about my big ears. I've been insulted

before, so I made the best of it by suggesting that my big ears would help me to hear better. Now, what I meant was that I liked her and wanted to pay close attention to what she was saying. But she made another insulting remark about my bulging eyes. Now you can see how I was beginning to feel about this girl who put on such a nice front, but was apparently a very nasty person. Still, I've made it a policy to turn the other cheek, so I told her that my eyes helped to see her better.

Her next insult really got to me. I've got this problem with having big teeth. And that little girl made a remark about them. I know that I should have had better control, but I leapt up from the bed and growled that my teeth would help me to eat her better.

Now let's face it, no wolf would ever eat a little girl - everyone knows that - but that crazy girl started running around the house screaming, and I was chasing her to calm her down. I'd taken off the grandmother's clothes, but that only seemed to make it worse. And all of a sudden the door came crashing open and a hunter stood there with his axe. I looked at him and it became clear that I was in trouble. There was an open window behind me and out I went.

I'd like to say that was the end of it. But that grandmother character never did tell my side of the story. Before long, the word got round that I was a mean, nasty guy. Everybody started avoiding me. I don't know about the little girl with the funny red outfit, but I didn't live happily ever after.

La lectura de este texto tenía la finalidad de servir de modelo para observar el uso de frases y expresiones habituales en este tipo de historias, la construcción de los distintos párrafos, y la colocación de los diferentes y variados conectores.

Insistiendo en el estudio del relato, *Headway Pre-Intermediate*, página 19 de su *Workbook,* presenta un ejercicio de composición en el que los alumnos deben, en primer lugar, dar título a un pequeño relato presentado en viñetas. Una segunda parte propone al estudiante asociar algunas frases con una serie de viñetas numeradas, presentadas en su mayoría sin palabras, y además insertar esas frases, anteriormente ofrecidas, en un texto corto, para que éste pueda ser comprendido.

a The tramp had a good idea. Immediately...
b One hot, sunny day in July.....
c Just then he heard a shout.

d Suddenly, on the other side of the hedge...
e Soon ...
f The farmer was very angry.

A tramp was walking along a country road. He was chewing a piece of grass because he felt hungry. He saw a pond with a large white duck swimming round and round on it.

He jumped over the hedge and ran towards the duck.

He was sitting by the pond with a large pile of white feathers beside him.

The farmer was coming across the field, waving his arms. Hurriedly the tramp put the duck back into the water.

He pointed to the pond and shouted, 'What's the matter with my duck?'

'Ah!' said the tramp quietly, 'it wanted to go for a swim, and I'm looking after its clothes!'

Por último, se pide al alumno que reescriba la historia, añadiendo la información que desee, como si él mismo fuera uno de los personajes del relato; en este caso, el granjero.

Del mismo libro de ejercicios de *Headway,* página 55, se trabajó con un texto sobre los *'hippies',* con varios párrafos desordenados, que tenían que ser colocados en el lugar adecuado, a la vez que se observaron las distintas fórmulas de introducción o conclusión utilizadas en el escrito.

Hippies

a. This lifestyle really shocked their parents. However, it was not only their lifestyle that shocked, their appearance did too. Both boys and girls had very long hair, often with flowers in it. They used to wear flared trousers or long skirts and sometimes went barefoot.

b. Today most hippies are hippies no longer. They live middle-class lives and worry about their children and paying the bills!

c. So what did they do? They 'dropped out'. They left their comfortable middle-class homes and formed communes. These were often in the countryside, and there they used to grow vegetables and keep farm animals. They went to open-air pop concerts, where some of them danced

naked and took drugs. They went on protest marches against war, particularly the war in Vietnam.

d. They were against many things: materialism in society, the boring routine of nine to five jobs, ordinary family life and war. Their slogan was 'Make love, not war'.

e. Hippies were young people, mainly from the middle classes, who rebelled against society in the sixties and early seventies.

Para completar los modelos y ejercicios preparados para el apartado del relato, se presentó un texto extraído de *Headway (Workbook),* página 77, en el que aparecen dos historias paralelas, aunque distintas, con el principio y el final ya escritos, pero cuyo cuerpo central sólo es apuntado con una serie de notas. El alumno debe elegir una de las historias y completarla con varios párrafos, usando las anotaciones e ideas propuestas.

BEGINNINGS

Marsha's story

The night she found out that Felix had left her, Marsha put on her coat and went for a long walk. She had a lot of thinking to do, and she didn't want to be disturbed.
After an hour, she suddenly found herself in a part of town that looked familiar. She hadn't been there for a long time, but then she realized how she knew the area. She ...

Felix's story

Felix left Marsha because he had met another woman. He had wanted to make Marsha happy, but Felix was the sort of man who is never happy with what he has got.
Felix had met Alessandra as he was leaving a London train station. She had just arrived from Italy, and was lost. Felix asked her ...

had lived there as a student
knew a lot of people
no real boyfriends, but had liked a boy called Paul because ...
She wondered what had happened to him ...
Suddenly a door opened ...
Marsha wasn't looking for another intense relationship .
She decided to ...
Six months later, one Saturday night, she was at a party given by some old friends. Suddenly, across the room, she caught sight of ...
He asked her ...
She told him ...
They met a few days later in a ...
Marsha was a stronger person now than she had been just six months ago ...
independent ...
... enjoyed being able to do what she wanted ...
But she found herself becoming more and more attracted to ...
began to see more of each other ...
had a lot in common ...
both liked ...
After Felix had got his divorce from Marsha...
Alessandra wanted to go back to Italy because ...
At first, Felix was happy. He was a writer, and could write just as well in Italy as ...
Sometimes, he had to fly back to London to ....
Alessandra stayed in Italy because ...
His visits started to last longer and longer.
One Saturday night, he was at a party given by some old friends. Suddenly, across the room, he caught sight of ...
She asked him ...
He told her ...
They met a few days later in a ...
Felix was beginning to realize that he had always loved ...
But it was difficult to persuade X that he was sincere ...

ENDINGS

Marsha was very grateful to Felix, in fact. She had learned that she didn't need to rely totally on other people to be happy. She had realized that she shouldn't let a relationship dominate her life. She looked into X's eyes, and this time saw trust, love, and sincerity. Her happiness would last forever.

Felix thought that he was a very lucky man. He had nearly lost the person who meant more to him than anybody and anything else in the world.
He looked down into X's eyes, kissed her gently on the lips, and promised that this time it was forever.

3.6.2.3 Informe de un acontecimiento

Para el informe de un acontecimiento, se extrajo de *Success at First Certificate*, página 31, un texto que los alumnos tuvieron que leer para, más tarde, contestar a una serie de preguntas.

1 What do you notice about the punctuation and layout of direct speech? Find three things.

2 What do you notice about the tenses in reported speech?

3 How many words can you find in the passage that refer to ways of talking (for example, say, speak)?

The harbour was stiII very quiet; it was just after sunrise, and the mist was hovering above the calm sea. In the early morning Iight, a few of the fishermen were mending their nets patiently. Then I saw Jim, who was sitting on a small wooden stool next to his boat. I went over to speak to him.'It's a nice morning, isn't it?' I said nervously.

'Not bad,' he replied, without Iooking up. 'What are you doing?' I asked. 'Working', he answered curtly. Then looking up, he saw that I was only a child and he smiled. 'Are you interested in fishing?'

'Oh yes', I said. 'But I don't know much about it. Could you tell me what you do?'

He Iaughed, and began to tell me about what he did. He said that he owned the boat himself and that therefore the work was quite hard. He went on to say that he was going out later, and invited me to join him. I was delighted and accepted at once.

It was on that day that my love of the sea began. Later, when the time came for me to choose a job, I knew that the only thing I could be was a fisherman, and I have been one ever since.

En este pasaje se incluye el uso del estilo directo e indirecto, y aprovechamos para repasar esa estructura gramatical con un ejercicio en el que los alumnos tenían que cambiar las frases del pasaje anterior de estilo indirecto a estilo directo.

Otro ejercicio de *Success at First Certificate*, página 119, proponía una historia donde los párrafos aparecen en su orden correcto, pero las frases de cada párrafo están desordenadas o mezcladas. El objetivo era reescribir la historia colocando las frases en su lugar adecuado.

Paragraph 1

1 This one is about a man who worked in an American bank.
2 There are many stories about people who have taken large amounts of money from companies by using computers.
3 He was a brilliant programmer, and got a job in their computer department.

Paragraph 2

4 He realized that if he could use it during the night and return it the next morning, nobody would know.
5 After working in the bank for several months, he had a good idea.
6 These were kept at the bank overnight.
7 He noticed that at closing time, the bank had large sums of money in the computer.
8 The following morning the money would be transferred to the bank's investment department.

Paragraph 3

9 This program instructed the computer to send the money to Switzerland every evening.
10 The following morning, before the bank opened, the money (less the interest it had earned) was sent back to America.
11 The first stage in his plan was to write a special program.
12 It all stayed overnight in his Swiss account, where it earned interest for him.

Paragraph 4

13 When he arrived there he bought millions of pounds worth of diamonds.
14 This still left him with a fortune which he started to spend.
15 Finally, his crime was discovered but only because he was so proud of it that he had talked about it.
16 One day he left the bank and travelled to Switzerland.
17 Back home he sold them at a profit and secretly returned all the interest he had earned.
18 He then flew back to America with them hidden in his suitcase.

Para terminar con este apartado, utilizamos un pequeño texto de *Inglés. Selectividad. COU*, página 55, que ofrece el comienzo de una noticia sobre los incendios forestales en España, teniendo el alumno que completar la redacción.

Spain's nightmare continues

Forest fires now in their third day are still burning in the north-east of Spain. Hotels and campsites are in danger and Spanish police have advised everyone to leave the area. Many holidaymakers are now returning to their homes and others have moved to safer areas.

The fire broke out...

3.6.2.4 Informe sobre un proceso

Con la finalidad de aprender a escribir este tipo de informe, seleccionamos de *Success at First Certificate*, página 143, un texto de un libro de cocina donde se describe el proceso seguido para la elaboración del chocolate.

> Chocolate comes from cocoa beans, which are the seeds of the cacao tree. The cacao tree was originally cultivated by the Mayas and Aztecs over 3,000 years ago. It was brought to Europe by Cortez, who had been introduced to the drink in Mexico, at the court of the Aztec ruler Montezuma.
>
> The word 'chocolate' comes from the South American word xocoatl which means 'bitter water'. It was prepared similarly to the way in which we process cocoa beans today. After being harvested, the cocoa pods were left to ferment and split open. Next, the beans were removed and left to dry in the sun. The dried, shelled beans were roasted in clay pots and then ground to a paste with a stone called a metate over a small fire. The paste was mixed with spices, then shaped into small cakes or loaves before being dried in the sun. The dried cakes were broken up, melted with hot water and maize, then beaten with a small wooden beater or molinet until frothy. The chocolate was then ready to drink.

El alumno leyó el texto, y más tarde ordenó diez frases propuestas en desorden, que resumían el proceso.

1 The paste was made into small cakes.
2 The pods were left until they burst open.
3 The chocolate was drunk.
4 The cakes were mixed with water.
5 Flavourings were added to the paste.

6 The beans were left to dry in the sun.
7 The cakes were left to dry in the sun.
8 The roasted beans were ground to a paste.
9 The pods were collected.
10 The dissolved chocolate was beaten.

Se complementó con otro ejercicio, en el que tuvieron que reescribir una serie de frases para completar un escrito, en el que se usara principalmente la pasiva en la descripción de un proceso. También aprovechamos la ocasión para refrescar esta estructura gramatical.

1 Heat the mixture, and leave it to cool.
After being .....
2 Then mix the yeast with some warm water and add it to the beer.
Then the yeast .....
3 Pour the beer into a container and leave it to ferment.
After being .....
4 Test the beer and put into sterilized bottles.
Before being .....
5 Add some sugar to the bottles.
Some sugar .....
6 Put the beer in a cool place and leave for several weeks before drinking.
The beer .....

3.6.2.5 Reseña de un libro

Como modelo para estudiar la reseña de un libro, se presentó un texto del *Workbook* de *Headway Pre-Intermediate,* página 59, donde se pide al alumno que incluya y coloque correctamente, dentro de un pequeño resumen de la novela de *Frankenstein,* cuatro frases que aparecen junto a él.

Frankenstein

Frankenstein was written by Mary Shelley, the wife of the poet P. B. Shelley, in 1818.

(1) _____

The story is told through the letters of a man called Walton, an English explorer. We are told of Victor Frankenstein, a student from Geneva, who discovers the secret of life.

(2)_____People are terrified of it because it is so huge and ugly. The poor monster has no friends and feels lonely and depressed, so it asks Frankenstein to make it a wife.

(3) _____ Then the monster attacks and kills not only Frankenstein's friend, but also his brother and his brother's bride Elizabeth. Frankenstein is heartbroken and is determined to kill the monster. (4) _____ Frankenstein is a fascinating story because of the character of the monster, which is both sad and frightening at the same time.

a So he collects bones and bodies from graveyards, and constructs a creature which is more monster than man.

b However he is killed first by the monster, which then kills itself.

c This he refuses to do.

d It is a horror story which is thought to be the original science fiction novel.

Otro de los ejercicios para practicar este tipo de texto fue proponer a los alumnos que escribieran pequeños resúmenes de libros que anteriormente hubieran leído y exponerlos, más tarde, en un mural en clase para sugerir a sus compañeros la lectura de esos libros.

3.6.3 Texto Expositivo

Con respecto a los textos expositivos, se presentó un modelo extraído de *Inglés. Selectividad. COU*, titulado *'Global Warming'*, página 111, que los alumnos estudiaron y observaron en todos sus aspectos: la organización de los párrafos, los conectores, la presentación, etc.

Global Warming

In the last few years there has been an increase in floods, hurricanes, and other disasters caused by the weather. Climatic conditions all over the world seem to be changing. AII this could be part of a natural cycle or it could be the consequence of the «Greenhouse Effect», that is, the trapping of heat by carbon dioxide and by CFCs (chlorofluorocarbons) in the atmosphere.

Two of the main factors involved in global warming are the burning of the rain forest in the Amazon and the destruction of the ozone layer. On the one hand, the burning of trees in the Amazon releases carbon dioxide into the atmosphere, which is already overburdened by C02 from cars and factories. Also, the Amazon system plays an important role in the way the sun's heat is distributed around the globe, because of the enormous amount of clouds it produces. On the other hand, the ozone layer is being destroyed as a result of CFCs, which are widely used in different sectors of industry. Ozone molecules absorb most of the ultraviolet radiation that comes from the sun and which is extremely dangerous to life on earth, so that a hole in the ozone layer may cause terrible harm to all living beings.

In the future we may be faced with climatic chaos: the globe may get warmer and drier, especially in the middle latitudes; the polar ice may begin to melt, flooding large areas of coastline; and tropical storms may become stronger and more frequent.

Como ejercicio de clase, se les propuso escribir un pequeño texto sobre algún cambio climático en España y los principales factores que pudieran intervenir en él. Esta redacción fue posteriormente leída y corregida en clase.

3.6.4 Texto Argumentativo

3.6.4.1 Texto de Opinión

En lo que se refiere a los textos de opinión, trabajamos distintos tipos de actividades. En primer lugar, y como modelo, escogimos un texto de *Success at First Certificate*, página 55, que trata sobre la pena de muerte; a cada uno de sus cinco párrafos le falta algún nexo. Así que el ejercicio consistía en seleccionar diez conectores que encajaran en los diez huecos del texto.

1 ____ Some countries still have the death penalty, ...(1) it no longer exists in Britain. . .. . (2), after a particularly violent murder, British people sometimes call for it to be brought back. . . . . (3) my opinion, the death penalty cannot be defended for a number of reasons.

2 ____ . . . . . (4) and most important reason is that one can never be entirely certain that the accused person is guilty. In the . . . . . .(5), people have been sentenced to death and later it is discovered that they were completely innocent.

3 ____ It is often . . . . . .(6) that the death penalty prevents crime and that the risk of death acts as a deterrent . . . . . (7), many serious crimes are caused by a sudden and very powerful emotion. In these cases, the individual is not thinking sensibly and does not stop to consider the risks.

4 ____ One final . . . . . (8) against the death penalty is that it sets a bad example. The laws of society should reflect its values. If it is wrong for one individual to murder another, ... (9) it is also wrong for the state to execute an individual.

5 ____ . . . . . (10), I believe the death penalty cannot be defended. There are other ways of punishing criminals and these ways should always be tried.

	A	*B*	*C*	*D*
1	and	despite	although	moreover
2	In addition	Also	Nevertheless	In contrast
3	In	For	About	With
4	Firstly	The first	The one	Initially
5	A future	present	beginning	past
6	told	heard	spoken	suggested
7	Therefore	However	Moreover	Despite
8	reason	view	argument	opinion
9	then	as	and	too
10	In contrast	To sum up	At last	Fourthly

Otro ejercicio propuesto fue el de emparejar cinco titulares con las correspondientes partes de un escrito. Así, por ejemplo, el titular 'Conclusión' correspondía al párrafo 5º.

Por último, estudiamos otro modelo de texto de opinión en *Inglés. Selectividad. COU*, página 83, donde el alumno pudo observar distintos párrafos y construcciones gramaticales usadas en un texto sobre Educación.

Focus on Education

> Learning involves both acquiring knowledge and developing skills and attitudes. A person's ability to learn is assumed to depend on the quailty of the instruction that he or she receives. Most skills can certainly be acquired and improved by repetitive drill-like exercises, because developing a skill implies the learning of definable and predictable behaviour. The teaching of a particular skill can rely, therefore, on the simulation of circumstances in which the skill will be used.
>
> However, education in the exploratory and creative use of our knowledge and skills cannot rely on repetition and mechanical use of our memories. Education can be the outcome of instruction, though instruction of a kind fundamentally opposed to drilling exercises. It relies on the sharing of knowledge between partners who have common interests and pursuits. It relies on the critical and creative use of our memories. Lastly, it relies on the surprise of the unexpected question which opens new doors for us.

The teacher who relies on mechanical repetition believes that teaching is the arrangement of set circumstances which permit the learner to develop standard responses. In contrast, the educational guide is concerned with helping partners who share the same interests to meet so that learning can take place. S/he matches individuals according to their interest and their own, unresolved questions. Moreover s/he helps the learners to formulate their questions since only a clear statement of the problem will give them the power to find a matching partner, and to explore the same issue in the same context.

In short, creative, exploratory learning requires peers who are concerned or puzzled about the same issues or problems. Large universities make the futile attempt to group people according to interests by multiplying their courses, by offering optional subjects, but they generally fail because they are bound to currriculum, course structure and bureaucratic administration.

The most radical alternative to school would be a network or service which gave each person the same opportunity to share her/his current concern with other motivated by the same concern.

[Adapted from: Illich, I. (1973) Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin Books]*

Una opinión puede ser expresada a través de un texto argumentativo, como hemos visto anteriormente, o bien indicando ventajas e inconvenientes. Como modelo textual de la segunda opción se extrajo de *Success at First Certificate*, página 7*,* una composición con las ventajas e inconvenientes de vivir en el campo. La composición muestra espacios en blanco que deben ser completados con una lista de palabras o frases suministradas para tal efecto.

First of all/Firstly
In addition/Moreover/Furthermore
So/As a result/Therefore
However/On the other hand/In contrast
In conclusion/To sum up/On the whole

Living in the country is often the secret dream of certain city-dwellers. ..... (1), in reality it has both its advantages and disadvantages.

There are many advantages to living in the country. .....(2), one is much closer to nature and can enjoy more peace and quiet. .....(3), life in the country is much slower and people tend to be more open and friendly. A further advantage is that there is much less traffic, and as a result, it is a much safer place to bring up young children.

.....(4), there are certain drawbacks to life outside the city. .....(5), because there are fewer people, one has a smaller number of friends. .....(6), entertainment, particularly In the evening, is difficult to find. Furthermore, the fact that there are fewer shops and services often means that there are fewer employment opportunities. .....(7), one may have to travel long distances to work elsewhere, and this can be extremely expensive.

.....(8), it can be seen that the country is more suitable for some than others. .....(9), it is often the best place for those who are retired or who have young children. .....(10), young, single people who are following a career and who want some excitement are better provided for by life in the city.

Otro ejercicio, complementario a esa composición, fue el de asignar a cada párrafo los apartados de un texto de opinión: Introducción, Inconvenientes, Ventajas, Conclusión.

S*uccess at First Certificate*, página 95*,* nos presentaría otro modelo con los 'pros' y los 'contras' del mercado de pieles, en el que se debate el sufrimiento innecesario de los animales.

The fur trade is an issue which arouses strong feelings. On the one hand, fur farmers and sellers are fighting to be allowed to continue producing fur goods, and, on the other hand, people concerned about animal rights are trying to get the trade stopped.

The fur traders say that they do not cause unnecessary suffering to animals and that there is no difference between killing an animal for its fur and killing it for its meat. Moreover, they point out that if the trade were made illegal, hunters without licences would cause greater suffering to animals. In addition, they claim that banning the trade would mean more unemployment and, most importantly, people would lose the freedom of choice.

Opponents of the fur trade take a very different view. They believe that animals do suffer unnecessarily and to prove it they have made many

horrifying films. They consider that the killing of animals for their coats is a luxury, while the killing of animals for meat is a necessity. These people feel that an animal has more right to live than a human has to wear its coat. Finally, they point out that the manufacture of artificial fur could create jobs and satisfy the demands of fashion.

In conclusion, the best way to end the fur trade is to change public opinion. There are signs that the opponents of the trade are beginning to have some success. If they can maintain their progress, the trade may be stopped without having to make it illegal.

El texto fue estudiado por los alumnos, que observaron los párrafos que introducían las ventajas e inconvenientes, así como las conclusiones.

Para finalizar, trabajamos un texto de *Headway Pre-Intermediate (Workbook),* página 49, que habla de las ventajas e inconvenientes de viajar en tren, el cual ofrece una serie de conectores que deben ser colocados en su lugar correcto dentro de cada párrafo.

1 Travelling by train has many advantages. There are no stressful traffic jams, and trains are fast and comfortable. You can use the time in different ways. You can just sit and read, or watch the world go by. You can work, or you can have a meal or a snack in the buffet car.	First of all, Also, for example,
2 Travelling by train also has some disadvantages. It is expensive and the trains are sometimes crowded and delayed. You have to travel at certain times and trains cannot take you from door to door. You need a bus or a taxi to take you to the railway station.	However, For one thing, What is more, for example,
3 I prefer travelling by train to travelling by car. I feel more relaxed when I reach my destination.	Despite the disadvantages, because...

3.6.4.2 Cartas al Director

Para el estudio de las cartas al director, observamos varios modelos encontrados en periódicos, con la finalidad de analizar los párrafos, expresiones y tratamiento habitualmente usados en este tipo de textos. Así por ejemplo, estudiamos una carta extraída de *Inglés. Selectividad. COU,* página 97, donde se plantean las dificultades con las que se enfrenta un universitario que dispone de una beca de escasa cuantía.

Could you live on 70p a week?

How can a student manage to remain at university when their grants are so small?
My daughter's grant for the year is &2,040, but her rent will cost her &44 a week from September right through to July. She has already had to pay rent for half of June, half of July and half of August, plus a deposit, even though she was not even living there yet.
That leaves roughly &40 to live on during the whole year after having paid her rent. Could you live on 70p a week?

H. Norton
Brighton, East Sussex
[Adapted from a letter to the editor; *Evening Standard,* 1 September 94]

Del libro de texto *Streetwise,* página 97, trabajamos con las cartas al director de tres adolescentes que presentaban sus particulares puntos de vista sobre la edad en que un joven debería ser considerado mayor de edad.

Sam 15

I don't think that age should tell you if you are an adult or not. It is how you act that is important, because some eighteen-year-olds behave like fourteen-year-olds and some fourteen-year- olds act like eighteen-year-olds.

I think you should be allowed to get married at sixteen, although personally, I wouldn't get married at that age because you still have a lot of your life ahead of you.

Alexandra 17

I agree that you should become an adult at sixteen: but you shouldn't be able to get married until twenty-one and you shouldn't be able to have babies until twenty-five at least.

Anthony 19

I disagree that you should become an adult at sixteen because you would have too much pressure on your shoulders with things like exams. I think the age should stay at eighteen because if you get in trouble with the police, your parents can help you.

3.7 DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En esta experiencia que se llevó a cabo a lo largo del curso 95-96 se pidió al alumno que realizara una prueba inicial . Comenzó en la primera clase del curso, en la cual tendría que elaborar un texto en el que apareciera una pequeña narración, una descripción y un diálogo. La extensión del texto debía ser de entre 150 y 200 palabras.

Al término de la hora de clase dedicada a la prueba inicial, los alumnos no finalizaron su tarea, así que se recogieron los ejercicios, se guardaron y posteriormente se devolvieron a los alumnos en la clase siguiente para ser terminados, revisados, pasados a limpio y, finalmente, entregados.

Los alumnos la consideraron una prueba difícil y además demasiado extensa, a la que no estaban acostumbrados, porque habitualmente no solían escribir una redacción más que de forma esporádica, muy de tarde en tarde, ya bien iniciado el curso y tras haber empezado a estudiar las distintas estructuras gramaticales.

Hay que señalar que en este momento de la experiencia los *«Materiales para la Expresión Escrita»* aún no habían sido presentados, ni los alumnos habían recibido todavía pautas para la confección de una redacción.

Después de este primer paso, los alumnos volvieron a su labor de repaso general y práctica de estructuras gramaticales.

Mientras la prueba inicial estaba siendo corregida, los *«Materiales para la Expresión Escrita»* fueron entregados a los alumnos para que tomaran contacto y se familiarizaran con la terminología y el nuevo método de corrección. Estos materiales se presentaron en inglés, tal y como se puede ver en el Apéndice I. Nos pareció más adecuado hacerlo así para acentuar el contacto con el idioma.

En cuanto a las claves de corrección, hay que destacar que se usaron para detectar los tipos de errores en gramática, en vocabulario y en lo que se refiere a la

organización, puntuación y contenido de los textos. El uso de estos símbolos resultó un elemento básico para que los alumnos tuvieran una idea clara de sus errores, que les sirvió para aprender y mejorar su expresión escrita. Este sistema de corrección les guió en sus correcciones y posibilitó su aprendizaje.

Es importante señalar que este código de corrección incluye claves para los errores y para los aciertos, es decir, los aciertos son considerados positivamente, por lo que el alumno recibe una valiosa motivación. Como ya hemos mencionado, elogiar los esfuerzos de los alumnos, indicarles qué estructuras o expresiones son acertadas, contribuye a que el estudiante adquiera confianza en sí mismo y en el proceso de la expresión escrita (véase 2.11.1)

Las claves utilizadas presentan tres letras diferentes, que corresponden respectivamente a:

G - Gramática
V - Vocabulario
T - Texto

Dentro del apartado de gramática podemos distinguir:

G1: Errores en Oraciones Simples, en lo que se refiere a concordancia, orden de las palabras, repetición, tiempos verbales, etc.

G2: Errores en Oraciones Complejas, referidas a la construcción con conectores, oraciones coordinadas, subordinadas, tiempos verbales, etc.

G3: Aciertos en Oraciones Simples.

G4: Aciertos en Oraciones Complejas.

En cuanto al vocabulario, las claves utilizadas son:

V1: Errores en Vocabulario (repetición, palabra inapropiada, ortografía, etc.).

V2: Aciertos en Vocabulario.

Por último, en las claves de corrección referidas al texto, utilizamos:

T1: Errores de puntuación.

T2: Errores en párrafos y textos, teniendo en cuenta la organización, el contenido y la extensión apropiados dentro del contexto, la sangría, los nexos de unión.

El desarrollo de estas claves, incluyendo aspectos gramaticales, ejemplos con errores, y su posible forma correcta, y aciertos, tal y como se le presentó a los alumnos, puede verse en el Apéndice I. Muchos de los ejemplos fueron extraídos de *Big Sleep* de Raymond Chandler[1], uno de los libros de lectura que más a fondo estudiaron los alumnos de la experiencia y del que, posteriormente, harían una reseña.

Con respecto a los libros de consulta, se presentó a los alumnos una lista, no muy extensa, para no abrumarlos, pero sí básica e imprescindible con la finalidad de facilitarles la búsqueda de datos para ampliar o aclarar siempre que tuvieran alguna duda. Los diccionarios fueron de gran ayuda, destacando el uso de bilingües tanto como de monolingües, además del *Cambridge Word Selector,* diccionario de campos semánticos, que fue vital a la hora de localizar sinónimos, grupos de palabras y expresiones similares, ofreciendo ejemplos de uso e información detallada de cada palabra (véase Apéndice I, *Reference Books and Dictionaries*).

Además, como ya hemos dicho, se adjuntó a estos materiales un *'Resumen Gramatical' ('Grammar Summary')*, extraído del texto *Success at First Certificate,* que le servió de ayuda al alumno a la hora de consultar dudas o verificar alternativas.

Las claves de corrección suponían para ellos un nuevo panorama, que consideraron al principio demasiado complejo; por esto se dedicaron bastantes clases a la lectura y explicación de parte de los materiales y sus claves, tratando de dar ejemplos suficientes para su comprensión .

A la hora de entregar la *prueba inicial* corregida, se produjo una comprensible reacción general: a pesar de haber sido explicada con anterioridad, los alumnos preguntaban acerca de la interpretación concreta de las claves que aparecían en la corrección de sus escritos.

Habría que aclarar que en este tipo de corrección sólo se señala el error o acierto con la clave correspondiente, nunca se corrige al alumno la equivocación sobre su texto escrito, hecho al que no están acostumbrados.

El objetivo era que ellos mismos intentaran detectar qué tipo de error habían cometido. Así por ejemplo, si veían G1, el error podía ser de concordancia, una repetición, el tiempo verbal confundido o el orden de la palabra colocado de manera incorrecta. Para los alumnos, este trabajo era más duro que ver corregido en su

[1] Véase Chandler, R. (1985). The Big Sleep (1000 headword level). Oxford: Oxford University Press.

ejercicio una forma verbal a la que no hubieran añadido la *-s* de tercera persona, por ejemplo.

Además, el paso siguiente a la entrega del texto corregido sería la repetición y entrega del mismo al profesor con los errores subsanados, porque, según se les explicó, volver a revisar lo que habían escrito mejorando los errores, elaborar o ampliar algún aspecto que ellos sólo habían tocado ligeramente y reescribir finalmente era fundamental para aprender a redactar.[2]

Este paso era realmente arduo para ellos, puesto que les suponía un importante esfuerzo, al que a veces ellos solos no podían enfrentarse. Por esto, otro aspecto importante del proceso fue la consulta al profesor. Siempre que el alumno no detectaba el error, después de tratar de localizarlo en sus materiales de consulta, acudía al profesor para que pudiera orientarle. Esta labor de intercambio profesor-alumno fue importante. El profesor era el intermediario, sugería los caminos posibles para llegar al final, pero intentando que el alumno reflexionara y tratara de localizar y solucionar sus errores.

Una vez que todos tomaron contacto con el método y entregaron sus pruebas iniciales corregidas, actividad que nos llevó varias horas de clase con consultas a los libros y al profesor, pasamos al estudio minucioso de los *«Materiales para la Expresión Escrita»*.

En primer lugar abordamos una introducción, donde se hablaba sobre la finalidad del escrito, la audiencia a la que se dirigía, la presentación y corrección a la hora de escribir un texto. También en este momento tratamos el proceso de elaboración, composición, revisión y edición de una composición, comentando la importancia de los diferentes borradores, que lograrían un texto más legible y más interesante, además de coherente y conexo gracias a los conectores semánticos. Finalmente, pasamos a estudiar los distintos tipos de textos.

Comenzamos por las descripciones, presentando una serie de sugerencias generales, acompañadas de un cuadro con el orden en que suelen ser colocados los adjetivos en inglés, fundamentales en este tipo de texto, junto con una serie de pasos que deben seguirse en la redacción de cada uno de los tres tipos de descripción propuestos: descripción de persona, de lugar y, por último, descripción de un objeto.

La *descripción de persona* podía ser enfocada desde el punto de vista del aspecto físico, el carácter, la ocupación, los hábitos, etc. Se sugirió una variedad de adjetivos

[2] Véase Reichman (1981: 37)

tanto para descripción física como para el carácter de una persona. Se observaron varios modelos de descripción y se practicaron distintos ejercicios (véase 3.6.1.1).

Después de finalizar éstos y corregirlos en clase, los alumnos prepararon una redacción ayudados de material al respecto, donde dieron detalles de la apariencia y carácter de un compañero que visitaría Inglaterra y a su vez sería recogido en el aeropuerto por otro amigo inglés.

El texto corregido y entregado a los alumnos fue devuelto por éstos al profesor, ya con sus errores corregidos.

Mientras se valoraban los textos, y antes de finalizar el primer trimestre, quedaron revisados los pasos a seguir en una *descripción de lugar,* el siguiente texto que los alumnos habrían de componer, en el que se sugería que se escribiera sobre las características de una ciudad o los detalles geográficos de un paisaje rural o marítimo y, también, sobre los sentimientos que estos detalles producían en la persona que escribiera.

El texto constaría de varios párrafos, el primero de los cuales debería ser una introducción, donde se explicaran las razones tenidas en cuenta para la elección del lugar, junto con una descripción del mismo. Seguidamente, un cuerpo central, compuesto por uno o dos párrafos, contendría los detalles que tuvieran un significado especial para la persona que escribía, y, finalmente, el texto daba paso a una conclusión en la que se expresarían los sentimientos que se tuvieran hacia ese lugar. En esta parte se hacía ver al alumno que el uso adecuado de adjetivos relacionados con formas, colores, usos, material, tamaño, etc., era de gran importancia.

Para afianzar los consejos teóricos, los alumnos tuvieron ocasión de estudiar los modelos de descripciones de lugar y ejercicios propuestos en el apartado 3.6.1.2. Seguidamente, recibieron el encargo de componer, durante las vacaciones de Navidad, un texto descriptivo sobre un lugar que ellos conocieran bien, como, por ejemplo, su casa, su Centro escolar, su zona favorita de vacaciones, etc; asimismo, debían expresar los sentimientos que les sugiriera ese lugar.

Una vez recogidos los textos, al principio del segundo trimestre, y comenzada la labor de corrección por parte del profesor, se pasó a estudiar la *descripción de un objeto*, cuyos ejercicios, propuestos en el apartado 3.6.1.3, se practicaron en clase.

Cuando las descripciones de lugar fueron devueltas corregidas, se dedicaron varias clases a que los alumnos revisaran la corrección y consultaran con el profesor, con la finalidad de que ellos mismos detectaran sus errores. Es importante señalar

que los alumnos *siempre* tenían que reescribir sus textos antes de pasar a escribir el siguiente. Tarea funfamental, que les ayudaría a superar progresivamente sus propios errores.

Seguidamente, se pasó al estudio de otro tipo de textos, donde la información se centra en acontecimientos, informes o biografías. Estamos hablando de los *textos narrativos* que se presentaron en cinco tipos: información biográfica, relato de una historia, informe de un acontecimiento, informe de un proceso y reseña de un libro.

Los cinco tipos de textos narrativos fueron estudiados detalladamente, aunque los alumnos entregaron para su valoración sólo dos ejercicios: el relato de una historia y la reseña de un libro recomendado y leído para tal objetivo. Nos referimos a *The Big Sleep* de Raymond Chandler.

La decisión de computar sólo dos textos narrativos fue debida a la gran condensación de los modelos y de los ejercicios propuestos y también a la falta de tiempo.

El primer tipo de texto narrativo, la *información biográfica*, destaca los principales acontecimientos de la vida de una persona (estrella de cine, músico, político, escritor, deportista, etc.), y se divide en los siguientes párrafos: introducción con el comienzo de la carrera de la persona famosa, detalles sobre su profesión y posteriormente sobre su vida privada, para terminar con una conclusión con comentarios sobre su vida en la actualidad. Se estudiaron varios modelos de información biográfica, cuyos detalles se pueden ver en 3.6.2.1.

En el *relato de una historia*, los alumnos recibieron explicaciones acerca de la importancia en este tipo de escritos, de la estructura del texto y del uso de los tiempos, especialmente de las formas de pasado. Para construirlo, los alumnos comenzaron, en primer lugar, describiendo la situación inicial de la historia. Se les aconsejó usar el pasado continuo para esta introducción. Se les indicó, además, que las historias o cuentos tradicionales suelen ser introducidos por la expresión o frase 'Érase una vez...' *('Once upon a time...').* A su vez, se les explicó que los párrafos en este texto debían ser como las escenas de una obra de teatro o película, así que se proponía que se escribiera un párrafo para cada parte de la historia. Los alumnos supieron lo importante que es unir los párrafos mediante referencias a acontecimientos que han ocurrido anteriormente o usando nexos de unión de tiempo, como, por ejemplo, *then, a few minutes later.* Se insistió, de nuevo, en el uso del pasado simple para relatar los acontecimientos de la historia, por ejemplo: '*Later, the boy explained...'*, así como las expresiones *then, later* y construcciones con *when..., after...* que ayudan a hacer más clara la secuencia de los acontecimientos.

Además, debía tenerse en cuenta que el estilo directo e indirecto son estructuras fundamentales usadas a la hora de elaborar este tipo de escritos. Finalmente, los alumnos se aseguraron de que la historia tuviera un final definido y concreto.

Una vez revisada una amplia y variada gama de modelos, y practicados sus ejercicios (véase 3.6.2.2), se pidió a los alumnos que escribieran una pequeña historia en la que relatasen algún acontecimiento que les hubiera ocurrido a ellos mismos, a familiares o a amigos donde usaran todos los recursos que hasta el momento habían estudiado y observado en los modelos aludidos.

Este fue el apartado al que más tiempo le dedicamos. Creímos conveniente hacer hincapié en él, insistir en observar muchos modelos de este tipo de escritos, porque es una variedad muy usada en libros de lectura, de texto, en revistas, etc., y era importante que quedara bien clara su estructura, puesto que, una vez asimilada, nos sería muy útil para los próximos escritos y textos que tendrían que componer.

Al iniciar el trabajo sobre el *informe de un acontecimiento* se aconsejó al alumno que cuando necesitara escribir sobre un acontecimiento o experiencia tuviera en cuenta lo siguiente: debería comenzar, en primer lugar, presentando el tema del informe. Seguidamente, presentar los detalles de la exposición de manera clara para poder seguir el texto fácilmente. Se les indicó que palabras como *first, next, after, finally* ayudan a aclarar la secuencia de los acontecimientos. También se destacó el uso común del pasado simple, por ejemplo: *'They translated some difficult words',* dejando la pasiva para un estilo más formal. Por ejemplo: *'Some difficult words were translated'.* Por último, se les aconsejó presentar de manera clara cualquier tipo de conclusión.

Los modelos y ejercicios propuestos en 3.6.2.3 se trabajaron ampliamente, aunque no se pidió un texto para ser valorado.

El *informe sobre un proceso* es un tipo de textos que se utiliza cuando queremos hablar o explicar el proceso que se sigue para hacer distintas cosas, tales como la elaboración de una receta, el revelado de una fotografía, el uso de una máquina o aparato electrodoméstico, etc. Los pasos a, b,d propuestos en el *informe de un acontecimiento* en los *«Writing Materials»* pueden ser seguidos para redactar este texto, siendo la pasiva muy importante en este tipo de composición, como se puso de manifiesto en los modelos y ejercicios propuestos en 3.6.2.4.

Leer ayuda a interesar a los alumnos en temas diversos. Las historias de los libros pueden conectar con sus propias experiencias personales. Además, la lectura es, como sabemos, una actividad importantísima a la hora de mejorar la escritura.

Así, después de trabajar con los ejercicios propuestos en 3.6.2.5, se les indicó a los alumnos que escribieran un pequeña *reseña de un libro.* Para ello utilizaron el ya citado de Raymond Chandler, *The Big Sleep*. Dicha reseña sería corregida para el cómputo general de la experiencia.

Para la redacción de este escrito se les aconsejó, en primer lugar, que indicaran el título del libro y el autor; después, debían incluir comentarios sobre el tipo de libro, el tema del mismo, los personajes, la localización, así como de los acontecimientos, mensaje, si lo hubiera, y, finalmente, cualquier reflexión sobre la lectura.

Con respecto a los *textos expositivos*, se aconsejó a los alumnos que cuando quisieran hablar sobre ideas o hechos debían centrarse en el análisis de esas ideas en sus aspectos básicos o en su síntesis, presentándolas de manera más global. Es decir, al escribir un texto expositivo, se trataría de presentar un concepto desde un punto de vista objetivo o, por otra parte, de resumir una serie de ideas o hechos. Se les sugirió el uso de oraciones de relativo y los distintos conectores para dar coherencia al texto y evitar repeticiones.

Después de analizar y observar estos pasos en el modelo, expuesto en 3.6.3, se pidió a los alumnos un texto expositivo, que debían entregar al comienzo del tercer trimestre.

Finalmente, pasamos a los *Textos de opinión*, donde distinguimos, por una parte, los textos argumentativos, en los que los alumnos pudieron expresar su opinión acerca de un tema, desarrollarlo aportando ejemplos o más información, y terminarlo con una conclusión.

En los textos argumentativos, a menudo, se expresaron opiniones opuestas, presentando ambos puntos por igual, es decir, hablando de ventajas e inconvenientes, o trataron el tema desde un solo punto de vista, apoyando la opinión con evidencias, argumentando con razones o hechos. Así, los alumnos planificaron antes de escribir y detallaron cada uno de los puntos de su argumentación, incluyendo informaciones y hechos para reforzar sus ideas. Finalmente, resumieron opiniones y ofrecieron conclusiones.

Después del estudio de los modelos y ejercicios citados en 3.6.4.1, el alumno elaboró y entregó un texto de opinión, que podía ser argumentativo, en el que diera su opinión sobre cualquier tema, o un texto expresando las ventajas o inconvenientes sobre cuestiones de actualidad como: televisión, vida en el campo, gratuidad de los tratamientos médicos, idoneidad de los asilos para ancianos, etc.

Los texos de opinión podrían versar sobre:

- Las guerras siempre son equivocaciones. ¿Estás de acuerdo?
- Los exámenes no son útiles. ¿Cuál es tu opinión?
- La pena de muerte.

Por otra parte, se les familiarizó con las cartas al director y se les sugirió que con ellas podían opinar sobre todo tipo de temas a propósito de lecturas previas hechas en un periódico. En ellas llamarían la atención sobre una situación que pudiera afectarles, comentando algún artículo, noticia o informe de un periódico o revista, añadiendo o corregiendo información y, por último, sugiriendo cambios o mejoras.

Por último, y después de leer varias cartas propuestas como modelos en 3.6.4.2 para observar y estudiar este tipo de textos, el alumno escribió una carta al director sobre algún tema que le interesara. Este fue el último texto que los alumnos debieron componer durante la experiencia.

Para finalizar, es interesante reseñar que los alumnos realizaron a lo largo del curso ejercicios para solucionar errores con la finalidad de aprender a detectarlos y subsanarlos. Gran parte de estos ejercicios fueron extraídos de sus propios errores. Por ejemplo, trabajaron con frases erróneas escritas por ellos mismos, con equivocaciones que afectaban al vocabulario, a la gramática en general, a los tiempos verbales, los pronombres, las preposiciones, etc., tales como:

* *The plane has unsticked. / The plane has taken off.*
* *The boy is awake. / The boy is quick (smart: US).*
* *I knew her when I was there / I met her when...*
* *In the last few years I met.../ A few years ago I met...*
* *The supermarket was on the point of close. / The supermarket was about to close.*
* *They have to hope here. / They have to wait here.*
* *...for come down the swelling. /...for the swelling to come down.*
* *I remember how helped my mother was. / I remember how busy my mother was.*

* *There was a toilet what had a big window. / There was a toilet which (that) had a big window.*

* *The shop that carries less of a month open in Jaén. / The shop which was opened about a month ago in Jaén.*

Los alumnos también recibieron unos consejos para solventar los errores que pudieron cometer en sus textos escritos y que, dependiendo del tipo, podrían consultar en una gramática, un diccionario, en los *«Materiales para la Expresión Escrita», o,* si tales materiales no les eran suficientes podían también recurrir al profesor, que serviría de vehículo que lo llevara a la solución, pero nunca suministraría directamente la información.

Por otra parte, los alumnos manejaron una serie de orientaciones útiles (véase Apéndice I: *'Cómo se solucionan los errores cometidos'),* al objeto de poder solucionar por sí mismos los errores detectados por el profesor en sus escritos. Ello contribuyó de un modo decisivo a incrementar su autonomía en el aprendizaje de la expresión escrita. Estas orientaciones, en consideración a su importancia, se entregaron al alumno en español, para facilitar su uso.

También tuvieron a su disposición los alumnos una hoja de recaudo individual (véase Apéndice I), donde podían registrar todas las puntuaciones y notas obtenidas en los ocho ejercicios presentados para su valoración. En esta hoja se desglosan cada uno de los aspectos evaluables, referentes a los distintos apartados de Gramática, Vocabulario y Texto.

Las sucesivas anotaciones tenían como referencia continua el punto de partida que a principio de curso estableció la prueba inicial, lo cual ofrecía la posibilidad de que cada alumno observara en su hoja de recaudo su propia progresión individual. Así, los alumnos fueron responsables de su propio aprendizaje, ya que eran conscientes de que debían disminuir sus errores al máximo y aumentar sus aciertos paulatinamente.

Por esto, la hoja de recaudo fue de gran utilidad, puesto que en ella se podían recoger, para cada uno de los ejercicios, el número de errores y aciertos aparecidos en los distintos apartados, así como la extensión del escrito con el número de palabras que contenía (columna **W**).

La hoja de recaudo ofrecía, así, la evolución del alumno en cada uno de los aspectos de la expresión escrita. El estudiante podía comprobar, como hemos dicho, su propio progreso, ya que quedaban plasmados sus avances y retrocesos a cada paso.

Veamos el modelo de hoja de recaudo:

Name	Class

G1 Mistakes in Simple Sentences	**G3** Right guesses in Simple Sentences	**V1** Mistakes in Vocabulary	**T1** Punctuation Mistakes	**W** Number of written words
G2 Mistakes in Complex Sentences	**G4** Right guesses in Complex Sentences	**V2** Right guesses in Vocabulary	**T2** Mistakes in Paragraphs and Texts	**M** Mark

Exercises	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2		W	M

A continuación pasamos a explicar esta hoja de recaudo. Supongamos que un alumno obtiene en un texto cualquiera los siguientes resultados:

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W	M
Texto	15	5	0	2	2	0	0	1	170	-24

Este alumno ha cometido 23 errores (que resultan de sumar todas las claves G1, G2, V1, T1 y T2 que aparecen anotadas por el profesor en la corrección de su texto, o sea, 15+5+2+0+1=23) y ha obtenido 2 aciertos, presentados en negrita para resaltar la distinción con los errores, (que resultan de sumar todas las claves G3, G4 y V2 que aparecen anotadas por el profesor en la corrección de su texto, o sea, 0+2+0= 2).

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	10	4	**0**	**0**	7	**1**	16	5	200
Cámara	18	5	**0**	**0**	7	**0**	3	4	155
Caparrós	15	4	**0**	**0**	7	**2**	2	5	203
Castillo	16	2	**0**	**0**	8	**0**	8	5	162
Chica	18	4	**0**	**0**	4	**0**	7	7	163
Fernández	14	5	**0**	**0**	11	**0**	7	3	147
García	16	3	**0**	**0**	8	**0**	4	4	130
López	29	1	**0**	**0**	2	**0**	1	5	161
Medina	15	4	**0**	**0**	14	**0**	2	6	150
Mena	29	1	**0**	**0**	9	**0**	2	4	190
Olivares	16	3	**0**	**0**	3	**0**	6	4	150
Paulano	24	3	**0**	**0**	8	**0**	2	2	158
Pulido G.	20	1	**0**	**0**	16	**0**	1	4	170
Pulido S.	14	1	**0**	**0**	15	**0**	2	4	153
Reloba	28	2	**0**	**0**	11	**0**	9	3	157
Rodríguez	22	4	**0**	**0**	6	**0**	8	5	206
Romero	15	4	**0**	**0**	8	**0**	4	3	152
Ruiz	27	3	**0**	**0**	6	**0**	2	5	167
Santiburcio	14	4	**0**	**0**	6	**1**	8	3	163
Solas	30	2	**0**	**0**	5	**0**	4	3	157

Dado que el número de palabras que los alumnos escribían en cada texto era distinto, teníamos la necesidad de relativizar todos los resultados conforme a una misma referencia, que nosotros establecimos en 200 palabras por texto, al objeto de que pudiéramos operar con datos homogéneos; es decir, tal y como si los alumnos siempre hubieran escrito 200 palabras por texto.

Así, si un alumno, como es el caso que nos ocupa, había escrito en su texto 170 palabras, teníamos la necesidad de relativizar todos sus datos a 200 palabras, para homogeneizar lo datos de ese ejercicio con los suyos de todo el curso y con todos los ejercicios de todos los compañeros durante todo el curso, de tal manera que las

referencias numéricas que se manejasen durante la experiencia, y que debían servir a los alumnos para comprobar su progresión, fueran así mismo homogéneas.

La operación numérica que realizábamos era la siguiente: dividir 200 por el número de palabras del texto. La cifra resultante (en este caso 1,17) sirve, multiplicándola por cada uno de los datos numéricos obtenidos en la corrección (es decir, el número de veces que aparece una determinada clave en un texto), para homogeneizarlos tal y como si el alumno hubiera escrito 200 palabras.

En concreto, si aplicáramos esta operación a la nota del ejercicio (columna **M**), actuaríamos de la siguiente manera. La nota resulta de sumar los aciertos y restar los errores (según hemos visto antes: -23 + 2 = -21); así deberíamos multiplicar -21 por 1,17 para obtener la nota real del ejercicio, es decir, tal y como si el alumno hubiera escrito 200 palabras:

$$-21 \times 1{,}17 = -24{,}5$$

En consecuencia, la nota del alumno en este ejercicio no fue de -21, sino, una vez homogeneizados lo datos, de -24,5.

Debemos hacer la observación de que, al objeto de facilitar el manejo de las cifras, y dada su escasa relevancia a efectos prácticos, prescindimos de los decimales en la comunicación de notas a los alumnos. Así, en un caso como el que acabamos de explicar, la nota que el alumno recibiría finalmente sería la de -24.

Independientemente de las notas que un alumno obtuviera en los distintos ejercicios de la experiencia, cabe ahora explicar cómo aquéllas se consideraban a la hora de calificar en la asignatura. Siempre, a este respecto, teníamos presente el resultado de la prueba inicial. Es decir, si un alumno concreto partía de la prueba inicial con una nota de -47 y otro alumno partía con -20, la consideración que a efectos de calificación debíamos tener con cada uno en la primera evaluación debía ser, en consecuencia, distinta, independientemente del nivel final que al término de este tramo del curso presentaran por separado, puesto que considerábamos el esfuerzo por mejorar que cada uno había tenido que realizar.

IV. Exposición de resultados

Aunque es muy difícil presentar con eficacia los distintos aspectos de la expresión escrita, hemos intentado reflejar la evolución de los aspectos en las claves de corrección que se han valorado.

Este propósito queda expresado en los diferentes tipos de tablas y gráficas que seguidamente relacionamos:

1. *Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores absolutos: aspectos y número de palabras*

   Estas tablas presentan, aspecto por aspecto clave por clave , todos los errores y aciertos de los alumnos además del número de palabras (W) alcanzado por los mismos en los textos.

2. *Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores relativos: aspectos y notas*

   Como hemos explicado al final de 3.7 (*Desarrollo de la Experiencia)*, al presentar la hoja de recaudo, se imponía establecer un punto de referencia común para los datos absolutos aportados con la finalidad de homogeneizar la nota de cada uno de los alumnos aplicando una conversión y así obtener los valores relativos, tanto para errores como para aciertos y, en consecuencia, establecer con garantía de veracidad todas las resultantes obtenidas a partir de esos datos.

   Aparecen también en las tablas que tratamos las *notas* (M) de cada alumno en cada escrito, obtenidas restando los errores y sumando los aciertos.

   En la línea inferior de cada una de estas tablas se promedian todos los resultados de los aspectos y de las *notas*.

3. *Tablas y gráficas de aspectos*

   Las tablas ofrecen los promedios de cada uno de los aspectos (o *claves de corrección*) a lo largo de toda la experiencia. La gráfica permite ver con claridad la progresión en los mismos.

4. *Tabla general de promedios de aspectos y notas de cada escrito*

Aparecen recogidos todos los promedios de aspectos y notas a lo largo de la experiencia.

5. *Tabla y gráfica de errores*

La tabla ofrece, texto a texto, la suma de los promedios de errores aparecidos en cada uno de los aspectos. La gráfica permite ver con claridad el desarrollo de los mismos.

6. *Tabla y gráfica de aciertos*

La tabla ofrece, texto a texto, la suma de los promedios de aciertos aparecidos en cada uno de los aspectos. La gráfica ofrece una visión de conjunto del desarrollo de los mismos.

7. *Tabla y gráfica de errores y aciertos.*

Permiten observar el contraste entre la progresión de los errores y la evolución de los aciertos.

8. *Tabla y gráfica de notas*

La tabla ofrece los promedios de *notas* (diferencia entre errores y aciertos) en cada una de los escritos. La gráfica muestra con claridad la progresión observada en ellos.

9. *Tablas de resultados y gráficas de los alumnos*

Las tablas ofrecen, para cada alumno, los resultados en aspectos y *notas*, escrito por escrito. La gráfica ofrece la evolución de la *nota* del alumno.

4.1 GRUPO EXPERIMENTAL

4.1.1 Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores absolutos: aspectos y números de palabras

PRUEBA INICIAL

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	10	4	**0**	**0**	7	**1**	16	5	200
Cámara	18	5	**0**	**0**	7	**0**	3	4	155
Caparrós	15	4	**0**	**0**	7	**2**	2	5	203
Castillo	16	2	**0**	**0**	8	**0**	8	5	162
Chica	18	4	**0**	**0**	4	**0**	7	7	163
Fernández	14	5	**0**	**0**	11	**0**	7	3	147
García	16	3	**0**	**0**	8	**0**	4	4	130
López	29	1	**0**	**0**	2	**0**	1	5	161
Medina	15	4	**0**	**0**	14	**0**	2	6	150
Mena	29	1	**0**	**0**	9	**0**	2	4	190
Olivares	16	3	**0**	**0**	3	**0**	6	4	150
Paulano	24	3	**0**	**0**	8	**0**	2	2	158
Pulido G.	20	1	**0**	**0**	16	**0**	1	4	170
Pulido S.	14	1	**0**	**0**	15	**0**	2	4	153
Reloba	28	2	**0**	**0**	11	**0**	9	3	157
Rodríguez	22	4	**0**	**0**	6	**0**	8	5	206
Romero	15	4	**0**	**0**	8	**0**	4	3	152
Ruiz	27	3	**0**	**0**	6	**0**	2	5	167
Santiburcio	14	4	**0**	**0**	6	**1**	8	3	163
Solas	30	2	**0**	**0**	5	**0**	4	3	157

DESCRIPCIÓN DE PERSONA

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	10	1	**1**	**0**	1	**0**	1	2	180
Cámara	21	2	**0**	**0**	5	**0**	2	2	194
Caparrós	6	5	**0**	**0**	6	**0**	2	0	213
Castillo	15	7	**0**	**0**	5	**0**	7	3	247
Chica	11	3	**0**	**1**	4	**0**	6	2	150
Fernández	29	6	**0**	**0**	16	**0**	2	3	200
García	16	5	**0**	**0**	4	**0**	2	2	167
López	18	4	**0**	**0**	3	**1**	4	4	174
Medina	14	3	**0**	**0**	6	**0**	2	5	184
Mena	14	5	**0**	**0**	1	**0**	3	3	170
Olivares	14	1	**0**	**2**	5	**0**	1	0	193
Paulano	24	5	**0**	**0**	10	**1**	1	5	182
Pulido G.	17	3	**0**	**0**	7	**2**	5	2	184
Pulido S.	25	4	**0**	**0**	10	**0**	4	3	279
Reloba	20	5	**0**	**0**	7	**0**	1	2	146
Rodríguez	13	4	**0**	**0**	8	**0**	10	3	146
Romero	7	4	**0**	**0**	7	**0**	3	3	158
Ruiz	17	3	**0**	**0**	5	**1**	4	4	210
Santiburcio	14	3	**0**	**0**	1	**0**	3	3	192
Solas	25	1	**0**	**1**	4	**0**	3	0	220

DESCRIPCIÓN DE LUGAR

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	7	0	**1**	**1**	3	**0**	3	0	187
Cámara	23	2	**0**	**0**	5	**0**	3	5	225
Caparrós	12	2	**0**	**0**	4	**1**	0	2	176
Castillo	14	3	**1**	**2**	4	**0**	8	4	278
Chica	4	5	**0**	**1**	3	**0**	3	4	135
Fernández	14	2	**0**	**1**	1	**0**	1	2	139
García	14	4	**0**	**0**	3	**0**	1	4	150
López	8	4	**0**	**0**	7	**0**	3	7	204
Medina	13	3	**0**	**0**	3	**0**	1	4	150
Mena	8	3	**0**	**2**	10	**0**	1	5	214
Olivares	10	1	**0**	**3**	4	**0**	2	1	159
Paulano	14	3	**0**	**0**	9	**0**	0	2	150
Pulido G.	15	4	**0**	**0**	2	**0**	1	5	145
Pulido S.	16	4	**0**	**0**	8	**0**	1	2	250
Reloba	24	3	**0**	**0**	3	**0**		3	158
Rodríguez	13	4	**0**	**0**	5	**0**	3	2	127
Romero	11	3	**0**	**1**	2	**0**	1	4	153
Ruiz	10	4	**0**	**0**	4	**0**	4	3	191
Santiburcio	15	6	**2**	**0**	2	**0**	3	2	155
Solas	18	4	**0**	**0**	5	**0**	1	3	220

RELATO DE UNA HISTORIA

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	12	1	**0**	**0**	1	**1**	2	1	185
Cámara	14	4	**0**	**0**	4	**0**	0	2	150
Caparrós	9	1	**0**	**1**	1	**0**	2	3	176
Castillo	8	5	**0**	**2**	6	**0**	9	2	275
Chica	6	2	**0**	**0**	3	**0**	1	4	140
Fernández	19	7	**0**	**0**	8	**0**	2	6	182
García	26	1	**0**	**0**	8	**0**	1	6	187
López	9	2	**0**	**2**	2	**0**	0	4	211
Medina	10	4	**0**	**0**	4	**0**	3	4	173
Mena	10	3	**0**	**1**	2	**0**	0	2	180
Olivares	15	2	**0**	**0**	8	**0**	2	1	172
Paulano	8	7	**0**	**0**	3	**0**	1	3	172
Pulido G.	17	7	**0**	**0**	4	**0**	2	4	190
Pulido S.	10	4	**1**	**3**	7	**1**	0	2	221
Reloba	6	13	**0**	**0**	6	**0**	2	4	152
Rodríguez	8	3	**0**	**0**	6	**0**	2	3	121
Romero	12	2	**0**	**0**	5	**0**	1	2	149
Ruiz	7	6	**0**	**1**	3	**0**	2	3	154
Santiburcio	15	7	**0**	**0**	5	**0**	4	1	209
Solas	17	5	**0**	**2**	2	**0**	0	1	170

RESEÑA DE UN LIBRO

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	19	3	**0**	**0**	6	**0**	4	2	300
Cámara	19	3	**0**	**0**	7	**0**	3	4	237
Caparrós	11	5	**0**	**2**	2	**0**	0	2	203
Castillo	16	1	**0**	**0**	3	**0**	3	1	217
Chica	16	3	**0**	**0**	2	**0**	2	2	150
Fernández	5	6	**0**	**0**	6	**0**	1	2	100
García	18	1	**0**	**0**	9	**0**	2	3	160
López	15	9	**0**	**0**	2	**0**	0	4	345
Medina	14	3	**0**	**0**	1	**0**	0	2	150
Mena	12	2	**0**	**0**	2	**0**	1	1	168
Olivares	10	6	**0**	**1**	1	**0**	1	2	168
Paulano	12	1	**0**	**2**	2	**1**	0	0	122
Pulido G.	13	2	**0**	**0**	3	**0**	1	2	150
Pulido S.	20	3	**0**	**2**	3	**0**	1	4	175
Reloba	14	4	**0**	**0**	6	**0**	0	3	150
Rodríguez	16	2	**0**	**0**	5	**0**	0	6	196
Romero	13	3	**0**	**0**	2	**0**	2	0	150
Ruiz	15	6	**0**	**1**	3	**0**	0	6	227
Santiburcio	11	3	**0**	**0**	2	**0**	1	0	125
Solas	18	4	**0**	**1**	2	**0**	2	3	218

TEXTO EXPOSITIVO

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	3	3	**0**	**2**	2	**0**	3	3	210
Cámara	17	4	**0**	**0**	11	**0**	0	3	135
Caparrós	13	3	**1**	**2**	2	**2**	2	0	186
Castillo	17	3	**1**	**2**	11	**0**	4	1	224
Chica	10	4	**0**	**1**	4	**0**	2	2	170
Fernández	18	4	**0**	**0**	15	**0**	0	3	210
García	12	4	**2**	**4**	1	**4**	1	2	135
López	3	2	**4**	**3**	3	**3**	0	2	146
Medina	12	2	**0**	**0**	6	**0**	1	1	150
Mena	19	4	**0**	**0**	5	**0**	0	3	229
Olivares	8	1	**2**	**1**	3	**3**	0	1	118
Paulano	5	4	**1**	**4**	9	**3**	0	2	150
Pulido G.	4	12	**2**	**2**	1	**0**	1	3	200
Pulido S.	6	2	**2**	**3**	5	**0**	0	2	210
Reloba	11	4	**0**	**0**	11	**0**	0	1	198
Rodríguez	13	2	**0**	**2**	4	**0**	1	2	180
Romero	13	4	**3**	**2**	0	**0**	1	3	141
Ruiz	9	5	**0**	**0**	8	**0**	2	2	124
Santiburcio	10	5	**2**	**0**	2	**2**	1	2	160
Solas	4	1	**0**	**2**	10	**0**	1	2	198

TEXTO DE OPINION

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	5	1	**1**	**6**	0	**1**	1	1	201
Cámara	14	6	**0**	**0**	7	**0**	2	3	170
Caparrós	9	3	**1**	**4**	6	**2**	3	1	201
Castillo	9	4	**1**	**7**	2	**1**	3	2	240
Chica	7	1	**3**	**2**	4	**1**	0	1	111
Fernández	7	2	**2**	**2**	6	**2**	0	1	160
García	9	4	**2**	**3**	3	**4**	0	2	140
López	3	4	**2**	**4**	0	**4**	0	2	132
Medina	6	1	**1**	**3**	2	**0**	0	1	150
Mena	14	2	**2**	**2**	5	**1**	3	1	163
Olivares	4	3	**0**	**4**	1	**2**	0	1	147
Paulano	9	2	**2**	**2**	3	**1**	0	1	150
Pulido G.	6	6	**0**	**7**	6	**2**	0	3	160
Pulido S.	8	1	**3**	**6**	4	**2**	0	3	222
Reloba	16	3	**3**	**0**	1	**1**	0	1	172
Rodríguez	6	5	**1**	**1**	2	**1**	0	2	160
Romero	6	3	**0**	**0**	5	**0**	1	1	117
Ruiz	5	3	**1**	**4**	3	**0**	3	2	155
Santiburcio	6	3	**3**	**2**	3	**1**	1	1	160
Solas	9	3	**3**	**5**	2	**3**	1	1	197

CARTA AL DIRECTOR

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
Andrade	5	1	**3**	**8**	3	**1**	0	1	186
Cámara	7	2	**5**	**1**	7	**0**	0	4	210
Caparrós	5	1	**3**	**5**	3	**5**	0	1	193
Castillo	4	7	**2**	**10**	3	**5**	0	0	300
Chica	4	2	**2**	**4**	2	**3**	3	2	125
Fernández	5	4	**3**	**3**	2	**3**	0	3	200
García	7	2	**1**	**3**	2	**1**	0	1	160
López	2	2	**3**	**6**	2	**2**	0	0	169
Medina	2	2	**0**	**6**	1	**5**	0	1	160
Mena	5	4	**4**	**4**	2	**2**	2	0	190
Olivares	6	1	**3**	**7**	3	**3**	0	0	184
Paulano	3	1	**2**	**3**	2	**2**	0	2	125
Pulido G.	4	6	**1**	**8**	4	**2**	1	2	216
Pulido S.	16	2	**8**	**7**	3	**4**	0	1	230
Reloba	7	3	**2**	**3**	3	**1**	1	1	170
Rodríguez	4	0	**2**	**5**	5	**3**	0	0	150
Romero	13	3	**2**	**5**	3	**4**	0	2	134
Ruiz	5	1	**4**	**3**	1	**3**	0	1	160
Santiburcio	6	2	**3**	**4**	0	**4**	0	0	170
Solas	2	2	**4**	**9**	1	**3**	0	0	170

4.1.2 Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores relativos: aspectos y notas

PRUEBA INICIAL

	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	M
Andrade	10	4	**0**	**0**	7	**1**	16	5	**-41**
Cámara	21,6	6	**0**	**0**	8,4	**0**	3,6	4,8	**-44,4**
Caparrós	15	4	**0**	**0**	7	**2**	2	5	**-33**
Castillo	19,2	2,4	**0**	**0**	9,6	**0**	9,6	6	**-46,8**
Chica	21,6	4,8	**0**	**0**	4,8	**0**	8,4	8,4	**-48**
Fernández	18,2	6,5	**0**	**0**	14,3	**0**	9,1	3,9	**-52**
García	24	4,5	**0**	**0**	12	**0**	6	6	**-52,5**
López	34,8	1,2	**0**	**0**	2,4	**0**	1,2	6	**-45,6**
Medina	19,5	5,2	**0**	**0**	18,2	**0**	2,6	7,8	**-53,3**
Mena	29	1	**0**	**0**	9	**0**	2	4	**-45**
Olivares	20,8	3,9	**0**	**0**	3,9	**0**	7,8	5,2	**-41,6**
Paulano	28,8	3,6	**0**	**0**	9,6	**0**	2,4	2,4	**-46,8**
Pulido G.	22	1,1	**0**	**0**	17,6	**0**	1,1	4,4	**-46,2**
Pulido S.	18,2	1,3	**0**	**0**	19,5	**0**	2,6	5,2	**-46,8**
Reloba	33,6	2,4	**0**	**0**	13,2	**0**	10,8	3,6	**-63,6**
Rodríguez	19,8	3,6	**0**	**0**	5,4	**0**	7,2	4,5	**-40,5**
Romero	19,5	5,2	**0**	**0**	10,4	**0**	5,2	3,9	**-44,2**
Ruiz	29,7	3,3	**0**	**0**	6,6	**0**	2,2	5,5	**-47,3**
Santiburcio	16,8	4,8	**0**	**0**	7,2	**1,2**	9,6	3,6	**-40,8**
Solas	36	2,2	**0**	**0**	6	**0**	4,8	3,6	**-52,6**
Promedios	**22,9**	**3,55**	**0**	**0**	**9,61**	**0,21**	**5,71**	**4,94**	**-47**

DESCRIPCIÓN DE PERSONA

			G3	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	**M**
Andrade	11	1,1	**1,1**	**0**	1,1	**0**	1,1	2	**-15,4**
Cámara	21	2	**0**	**0**	5	**0**	2	2	**-32**
Caparrós	5,4	4,5	**0**	**0**	5,4	**0**	1,8	0	**-17,1**
Castillo	12	5,6	**0**	**0**	4	**0**	5,6	2	**-29,6**
Chica	14,3	3,9	**0**	**1,3**	5,2	**0**	7,8	3	**-32,5**
Fernández	29	6	**0**	**0**	16	**0**	2	3	**-56**
García	17,6	5,5	**0**	**0**	4,4	**0**	2,2	2	**-31,9**
López	19,8	4,4	**0**	**0**	3,3	**1,1**	4,4	4	**-37,4**
Medina	14	3	**0**	**0**	6	**0**	2	5	**-30**
Mena	15,4	5,5	**0**	**0**	1,1	**0**	3,3	3	**-28,6**
Olivares	14	1	**0**	**2**	5	**0**	1	0	**-19**
Paulano	24	5	**0**	**0**	10	**1**	1	5	**-44**
Pulido G.	17	3	**0**	**0**	7	**2**	5	2	**-32**
Pulido S.	17,5	2,8	**0**	**0**	7	**0**	2,8	2	**-32,2**
Reloba	26	6,5	**0**	**0**	9,1	**0**	1,3	3	**-45,5**
Rodríguez	16,9	5,2	**0**	**0**	10	**0**	13	4	**-49,4**
Romero	8,4	4,8	**0**	**0**	8,4	**0**	3,6	4	**-28,8**
Ruiz	15,3	2,7	**0**	**0**	4,5	**0,9**	3,6	4	**-28,8**
Santiburcio	14	3	**0**	**0**	1	**0**	3	3	**-24**
Solas	22,5	0,9	**0**	**0,9**	3,6	**0**	2,7	0	**-28,8**
Promedios	**16,8**	**3,8**	**0,1**	**0,2**	**5,9**	**0,3**	**3,5**	**3**	**-32,2**

DESCRIPCIÓN DE LUGAR

					V1	**V2**	T1	T2	**M**
Andrade	7	0	**1**	**1**	3	**0**	3	0	**-11**
Cámara	18,4	1,6	**0**	**0**	4	**0**	2,4	4	**-40,6**
Caparrós	13,2	2,2	**0**	**0**	4,4	**1,1**	0	2,2	**-20,9**
Castillo	9,8	2,1	**0,7**	**1,4**	2,8	**0**	5,6	2,8	**-21**
Chica	5,6	7	**0**	**1,4**	4,2	**0**	4,2	5,6	**-25,2**
Fernández	19,6	2,8	**0**	**1,4**	1,4	**0**	1,4	2,8	**-26,6**
García	18,2	5,2	**0**	**0**	3,9	**0**	1,3	4,2	**-32,8**
López	7,2	3,6	**0**	**0**	6,3	**0**	2,7	6,3	**-26,1**
Medina	16,9	3,9	**0**	**0**	3,9	**0**	1,3	5,2	**-31,2**
Mena	7,2	2,7	**0**	**1,8**	9	**0**	0,9	4,5	**-22,5**
Olivares	12	1,2	**0**	**3,6**	4,8	**0**	2,4	1,2	**-18**
Paulano	18,2	3,9	**0**	**0**	11,7	**0**	0	2,6	**-36,4**
Pulido G.	12	3,2	**0**	**0**	6.4	**0**	0,8	1,6	**-17,6**
Pulido S.	12,8	3,2	**0**	**0**	6,4	**0**	0,8	1,6	**-24,8**
Reloba	28,8	3,6	**0**	**0**	3,6	**0**	0	3,6	**-39,6**
Rodríguez	19,5	6	**0**	**0**	7,5	**0**	4,5	3	**-40,5**
Romero	14,3	3,9	**0**	**1,3**	2,6	**0**	1,3	5,2	**-26**
Ruiz	10	4	**0**	**0**	4	**0**	4	3	**-25**
Santiburcio	18	7,2	**2,4**	**0**	2,4	**0**	3,6	2,4	**-31,2**
Solas	16,2	3,6	**0**	**0**	4,5	**0**	0,9	2,7	**-27,9**
Promedios	**14,2**	**3,55**	**0,21**	**0,6**	**4,76**	**0,1**	**2,06**	**3,23**	**-27,2**

RELATO DE UNA HISTORIA

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	**M**
Andrade	12	1	**0**	**0**	1	**1**	2	1	**-16**
Cámara	18,2	5,2	**0**	**0**	5,2	**0**	0	2,6	**-31,2**
Caparrós	9,9	1,1	**0**	**1,1**	1,1	**0**	2,2	3,3	**-16,5**
Castillo	5,6	3,5	**0**	**1,4**	4,2	**0**	6,3	1,4	**-19,6**
Chica	8,4	2,8	**0**	**0**	4,2	**0**	1,4	5,6	**-22,4**
Fernández	19	7	**0**	**0**	8	**0**	2	6	**-42**
García	26	1	**0**	**0**	8	**0**	1	6	**-42**
López	8,1	1,8	**0**	**1,8**	1,8	**0**	0	3,6	**-13,5**
Medina	11	4,4	**0**	**0**	4,4	**0**	3,3	4,4	**-27,5**
Mena	11	3,3	**0**	**1,1**	2,2	**0**	0	2,2	**-17,6**
Olivares	16,5	2,2	**0**	**0**	8,8	**0**	2,2	1,1	**-30,8**
Paulano	8,8	7,7	**0**	**0**	3,3	**0**	1,1	3,3	**-24,2**
Pulido G.	17	7	**0**	**0**	4	**0**	2	4	**-34**
Pulido S.	9	3,6	**0,9**	**2,7**	6,3	**0,9**	0	1,8	**-16**
Reloba	7,8	16,9	**0**	**0**	7,8	**0**	2,6	5,2	**-40,3**
Rodríguez	12,8	4,8	**0**	**0**	9,6	**0**	3,2	4,8	**-35,2**
Romero	15,6	2,6	**0**	**0**	6,5	**0**	1,3	2,6	**-26,4**
Ruiz	8,4	7,2	**0**	**1,2**	3,6	**0**	2,4	3,6	**-24**
Santiburcio	13,5	6,3	**0**	**0**	4,5	**0**	3,6	0,9	**-28,8**
Solas	18,7	5,5	**0**	**2,2**	2,2	**0**	0	1,1	**-25,3**
Promedios	**12,9**	**4,75**	**0,05**	**0,58**	**4,84**	**0,1**	**1,83**	**3,23**	**-26,7**

RESEÑA DE UN LIBRO

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
Andrade	11,4	1,8	**0**	**0**	3,6	**0**	2,4	1,2	***-20,4***
Cámara	15,2	2,4	**0**	**0**	5,6	**0**	2,4	3,2	***-28,8***
Caparrós	9,9	4,5	**0**	**1,8**	1,8	**0**	0	1,8	***-16,2***
Castillo	14,4	0,9	**0**	**0**	2,7	**0**	2,7	0,9	***-21,6***
Chica	20,8	3,9	**0**	**0**	2,6	**0**	2,6	2,6	***-32,5***
Fernández	10	12	**0**	**0**	12	**0**	2	4	***-40***
García	21,6	1,2	**0**	**0**	10,8	**0**	2,4	3,6	***-39,6***
López	7,5	4,5	**0**	**0**	1	**0**	0	2	***-15***
Medina	18,2	3,9	**0**	**0**	1,3	**0**	0	2,6	***-26***
Mena	10,9	2,2	**0**	**0**	2,2	**0**	1,1	1,1	***-17,5***
Olivares	11	6,6	**0**	**1,1**	1,1	**0**	1,1	2,2	***-20,9***
Paulano	19,2	1,6	**0**	**3,2**	3,2	**1,6**	0	0	***-19,2***
Pulido G.	16,9	2,6	**0**	**0**	3,9	**0**	1,3	2,6	***-27,3***
Pulido S.	22	3,3	**0**	**2,2**	3,3	**0**	1,1	4,4	***-36,3***
Reloba	18,2	5,2	**0**	**0**	7,8	**0**	0	3,9	***-35,1***
Rodríguez	16	2	**0**	**0**	5	**0**	0	6	***-29***
Romero	16,9	3,9	**0**	**0**	2,6	**0**	2,6	0	***-26***
Ruiz	12	4,8	**0**	**1**	2,4	**0**	0	4,8	***-23***
Santiburcio	17,6	4,8	**0**	**0**	3,2	**0**	1,6	0	***-27,2***
Solas	16,2	3,6	**0**	**0,9**	1,8	**0**	1,8	2,7	***-26,1***
Promedios	***15,3***	***3,79***	***0***	***0,51***	***3,9***	***0,08***	***1,26***	***2,48***	***-26,4***

TEXTO EXPOSITIVO

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
Andrade	2,7	2,7	**0**	**1,8**	1,8	**0**	2,7	2,7	***-10,8***
Cámara	23,8	5,6	**0**	**0**	15,4	**0**	0	4,2	***-49***
Caparrós	13	3	**1**	**2**	2	**2**	2	0	***-15***
Castillo	13,6	2,4	**0,8**	**1,6**	8,8	**0**	3,2	0,8	***-26,4***
Chica	11	4,4	**0**	**1,1**	4,4	**0**	2,2	2,2	***23,1***
Fernández	16,2	3,6	**0**	**0**	13,5	**0**	0	2,7	***-36***
García	16,8	5,6	**2,8**	**5,6**	1,4	**5,6**	1,4	2,8	***-14***
López	3,9	2,6	**5,2**	**3,9**	3,9	**3,9**	0	2,6	***0***
Medina	15,6	2,6	**0**	**0**	7,8	**0**	1,3	1,3	***-28,6***
Mena	15,2	3,2	**0**	**0**	4	**0**	0	2,4	***-24,8***
Olivares	12,8	1,6	**3,2**	**1,6**	4,8	**4,8**	0	1,6	***-11,2***
Paulano	6,5	5,2	**1,3**	**5,2**	11,7	**3,9**	0	2,6	***-15,6***
Pulido G.	4	12	**2**	**2**	1	**0**	1	3	***-17***
Pulido S.	5,4	1,8	**1,8**	**2,7**	4,5	**0**	0	1,8	***-9***
Reloba	11	4	**0**	**0**	11	**0**	0	1	***-27***
Rodríguez	14,3	2,2	**0**	**2,2**	4,4	**0**	1,1	2,2	***-22***
Romero	18,2	5,6	**4,2**	**2,8**	0	**0**	1,4	4,2	***-22,4***
Ruiz	14,4	8	**0**	**0**	12,8	**0**	3,2	3,2	***-41,6***
Santiburcio	12	6	**2,4**	**0**	2,4	**2,4**	1,2	2,4	***-19,2***
Solas	4	1	**0**	**2**	10	**0**	1	2	***-14***
Promedios	***11,7***	***4,1***	***1,2***	***1,7***	***6,2***	***1,1***	***1***	***2,2***	***-17,9***

TEXTO DE OPINIÓN

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
Andrade	4,5	0,9	**0,9**	**5,4**	0	**0,9**	0,9	0,9	***0***
Cámara	15,4	6,6	**0**	**0**	7,7	**0**	2,2	3,3	***-35,2***
Caparrós	8,1	2,7	**0,9**	**3,6**	5,4	**1,8**	2,7	0,9	***-13,5***
Castillo	7,2	3,2	**0,8**	**5,6**	1,6	**0,8**	2,4	1,6	***-8,8***
Chica	12,6	1,8	**5,4**	**3,6**	7,2	**1,8**	0	1,8	***-12,6***
Fernández	8,4	2,4	**2,4**	**2,4**	7,2	**2,4**	0	1,2	***-12***
García	12,6	5,6	**2,8**	**4,2**	3	**5,6**	0	2,8	***-11,4***
López	4,5	6	**3**	**6**	0	**6**	0	3	***1,5***
Medina	7,8	1,3	**1,3**	**3,9**	2,6	**0**	0	1,3	***-7,8***
Mena	16,8	2,4	**2,4**	**2,4**	6	**1,2**	3,6	1,2	***-24***
Olivares	4	3	**0**	**4**	1	**2**	0	1	***-3***
Paulano	11,7	2,6	**2,6**	**2,6**	3,9	**1,3**	0	1,3	***-13***
Pulido G.	7,2	7,2	**0**	**8,4**	7,2	**2,4**	0	3,6	***-14,4***
Pulido S.	7,2	0,9	**2,7**	**5,4**	3,6	**1,8**	0	2,7	***-4,5***
Reloba	17,6	3,3	**3,3**	**0**	1,1	**1,1**	0	1,1	***-18,7***
Rodríguez	7,2	6	**1,2**	**1,2**	2,2	**1,2**	0	2,2	***-14***
Romero	10,2	5,1	**0**	**0**	8,5	**0**	1,7	1,7	***-27,2***
Ruiz	6	3,6	**1,2**	**4,8**	3,6	**0**	3,6	2,4	***-13,2***
Santiburcio	7,2	3,6	**3,6**	**2,4**	3,6	**1,2**	1,2	1,2	***-9,6***
Solas	9	3	**3**	**5**	2	**3**	1	1	***-5***
Promedios	***9,26***	***3,56***	***1,88***	***3,55***	***3,87***	***1,73***	***0,97***	***1,81***	***-12,32***

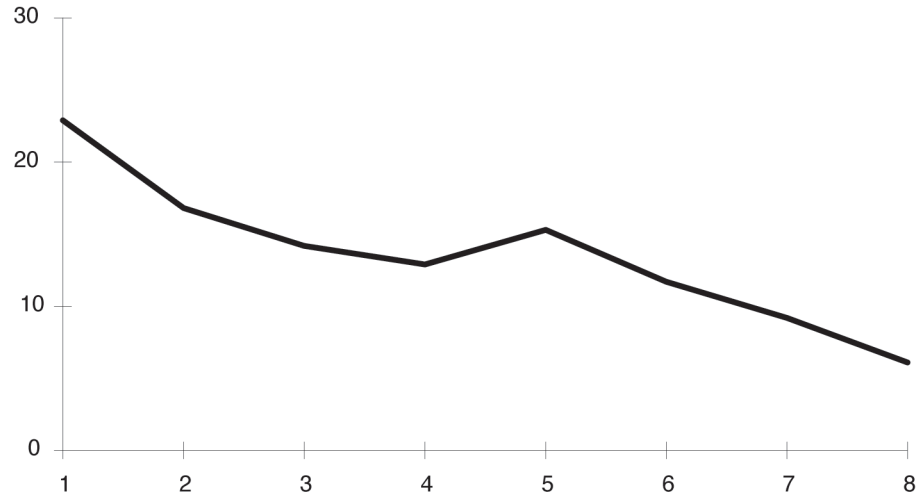
CARTA AL DIRECTOR

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
Andrade	5	1	**3**	**8**	3	**1**	0	1	***2***
Cámara	6,3	1,8	**4,5**	**0,9**	6,3	**0**	0	3,6	***-12,6***
Caparrós	5	1	**3**	**5**	3	**5**	0	1	***3***
Castillo	2,4	4,2	**1,2**	**6**	1,8	**3**	0	0	***1,8***
Chica	6,4	3,2	**3,2**	**6,4**	3,2	**4,8**	4,8	3,2	***-6,4***
Fernández	5	4	**3**	**3**	2	**3**	0	3	***-5***
García	8,4	2,4	**1,2**	**3,6**	2,4	**1,2**	0	1,2	***-8,4***
López	2,2	2,2	**3,3**	**6,6**	2,2	**2,2**	0	0	***5,5***
Medina	2,4	2,4	**0**	**7,2**	1,2	**6**	0	1,2	***6***
Mena	5	4	**4**	**4**	2	**2**	2	0	***-3***
Olivares	6	1	**3**	**7**	3	**3**	0	0	***3***
Paulano	4,8	1,6	**3,2**	**4,8**	3,2	**3,2**	0	3,2	***-1,6***
Pulido G.	3,6	5,4	**0,9**	**7,2**	3,6	**1,8**	0,9	1,8	***-5,4***
Pulido S.	12,8	1,6	**6,4**	**5,6**	2,4	**3,2**	0	0,8	***-2,4***
Reloba	7,7	3,3	**2,2**	**3,3**	3,3	**1,1**	1,1	1,1	***-9,9***
Rodríguez	5,2	0	**2,6**	**6,5**	6,5	**3,9**	0	0	***1,3***
Romero	18,2	4,2	**2,8**	**7**	4,2	**5,6**	0	2,8	***-14***
Ruiz	6	1,2	**4,8**	**3,6**	1,2	**3,6**	0	1,2	***2,4***
Santiburcio	6,6	2,2	**3,3**	**4,4**	0	**4,4**	0	0	***3,3***
Solas	2,2	2,2	**4,4**	**9,9**	1,1	**3,3**	0	0	***12,1***
Promedios	***6,1***	***2,5***	***3***	***5,5***	***2,8***	***3***	***0,4***	***1,3***	***-1,6***

4.1.3 Tablas y gráficas de aspectos

G1 (Errores en oraciones simples)

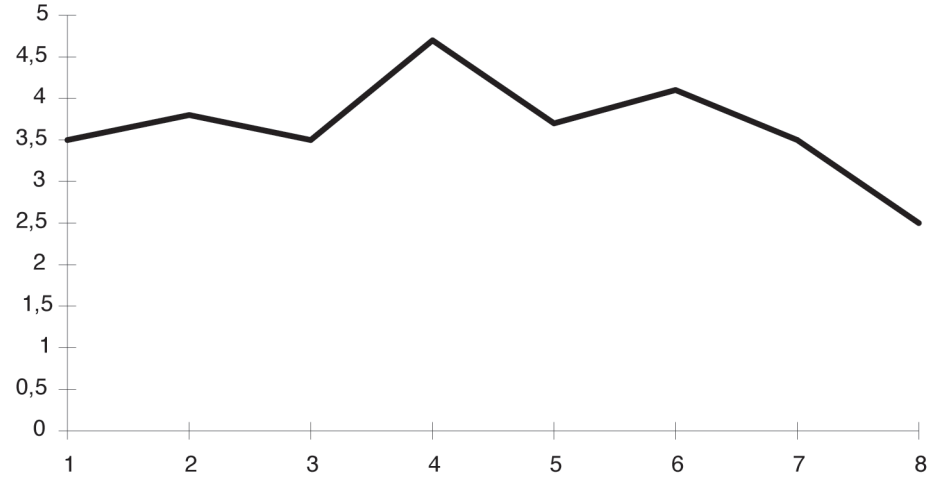
1º	22,9
2º	16,8
3º	14,2
4º	12,9
5º	15,3
6º	11,7
7º	9,2
8º	6,1



El promedio de errores en el aspecto **G1** (errores en oraciones simples) desciende progresivamente según van escribiendo los distintos textos, apreciándose una bajada importante a partir del sexto escrito, en el que puede distinguirse un mejor conocimiento de este tipo de estructuras y la consecuente seguridad en el proceso.

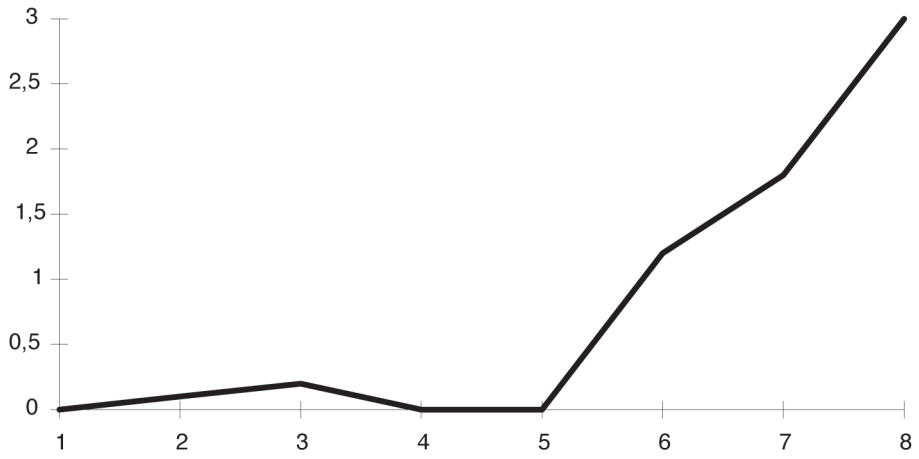
G2 (Errores en oraciones compuestas)

1º	3,5
2º	3,8
3º	3,5
4º	4,7
5º	3,7
6º	4,1
7º	3,5
8º	2,5



G3 (Aciertos en oraciones simples)

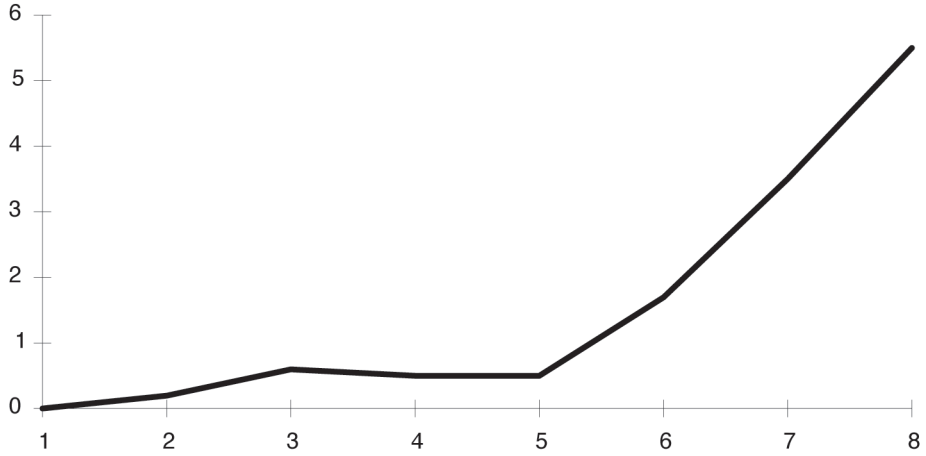
1º	0
2º	0,1
3º	0,2
4º	0
5º	0
6º	1,2
7º	1,8
8º	3



Sorprendentemente ascenso en este aspecto (aciertos en oraciones simples), tan fundamentales para la motivación de los alumnos. A partir del quinto texto se inicia una escalada importante, que muestra un gran esfuerzo por parte de los alumnos. Puede deberse a que éstos son más conscientes de las estructuras que utilizan, y las explotan para conseguir más aciertos. Otra razón podría ser que en ese momento se dan cuenta de que su nota final dependerá de la mejora de sus textos.

G4 (Aciertos en oraciones compuestas)

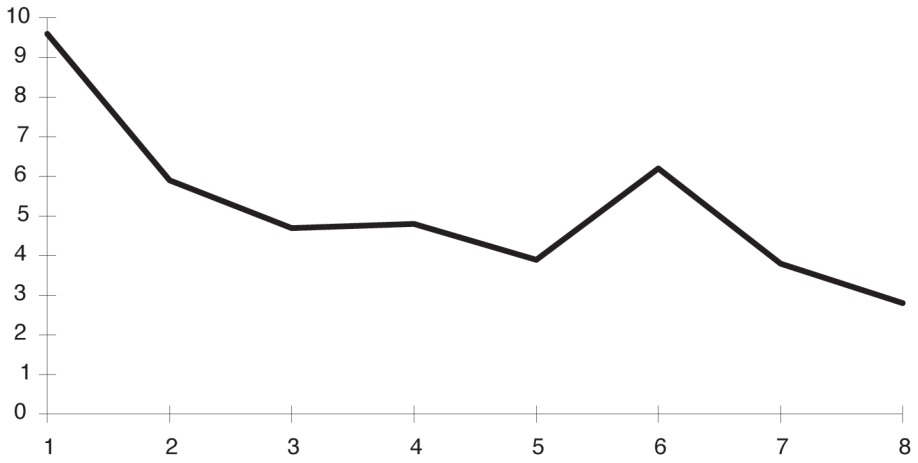
1º	0
2º	0,2
3º	0,6
4º	0,5
5º	0,5
6º	1,7
7º	3,5
8º	5,5



Sustanciosa e importante progresión del aspecto **G4** (aciertos en oraciones compuestas), a partir del quinto texto. La valoración positiva de lo que se reconoce como esfuerzo del alumno para conseguir un acierto sirve para que mejore considerablemente sus escritos.

V1 (Errores de vocabulario)

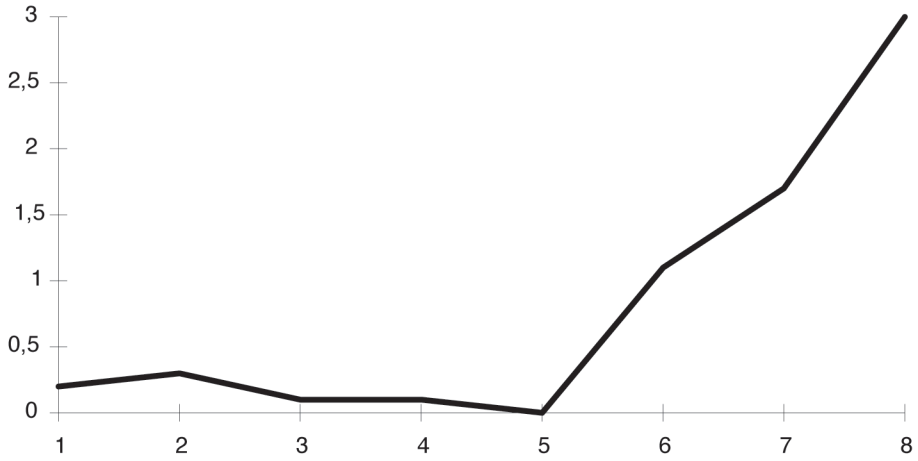
1º	9,6
2º	5,9
3º	4,7
4º	4,8
5º	3,9
6º	6,2
7º	3,8
8º	2,8



Los errores en vocabulario decrecen en los últimos textos, aunque sufren un altibajo importante en el sexto ejercicio. De cualquier modo, el vocabulario se adecua y mejora a lo largo del curso. La lectura de los modelos propuestos y posterior escritura de los textos procuran que el vocabulario vaya ampliándose y adquiriendo más propiedad.

V2 (Aciertos en vocabulario)

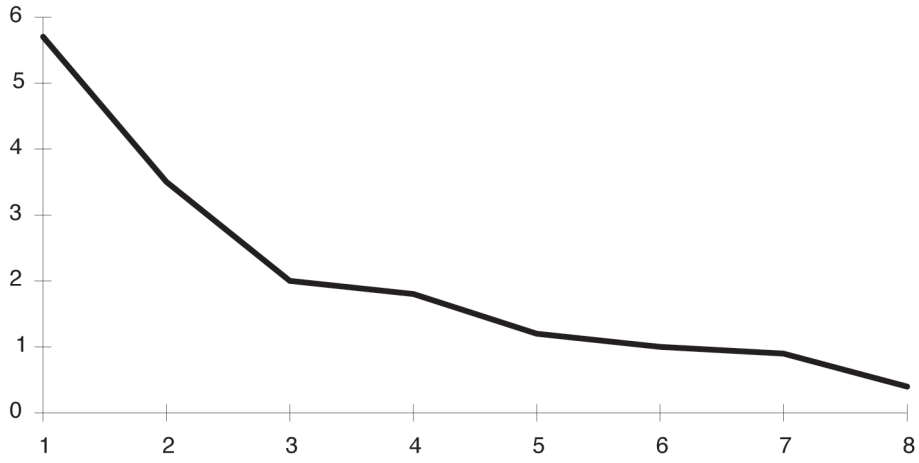
1º	0,2
2º	0,3
3º	0,1
4º	0,1
5º	0
6º	1,1
7º	1,7
8º	3



Sorprendente mejora en los aciertos en vocabulario, que, a partir del quinto ejercicio, se remonta de manera destacable, lo que conlleva texto con una expresión más rica y variada. Esto puede deberse a que los alumnos se toman más en serio la tarea de escribir a conciencia, procurando documentarse mejor para conseguir escritos más precisos y adecuados.

T1 (Error en puntuación)

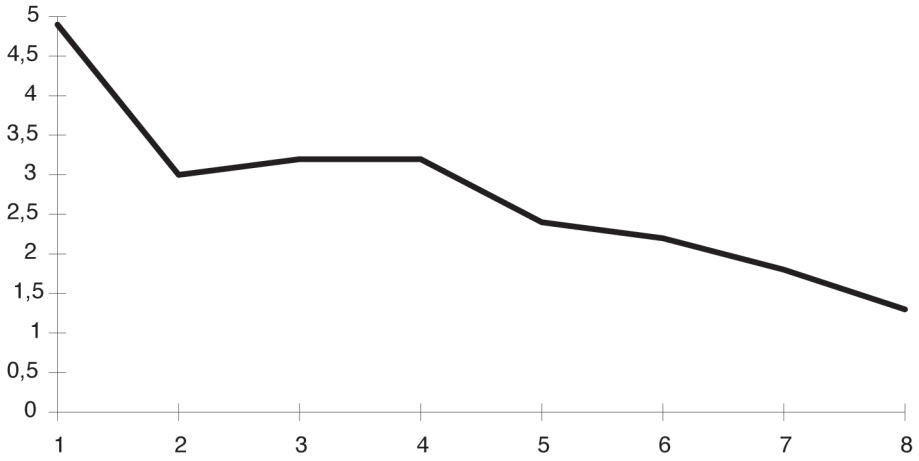
1º	5,7
2º	3,5
3º	2
4º	1,8
5º	1,2
6º	1
7º	0,9
8º	0,4



Los errores de puntuación del texto descienden progresivamente, lo que reporta una mejor expresión. Los alumnos, probablemente, fueron más conscientes de las estructuras que utilizaban y de las necesidades que éstas requerían en cuanto a la puntuación, entre otros aspectos.

T2 (Errores en párrafos y textos)

1º	4,9
2º	3
3º	3,2
4º	3,2
5º	2,4
6º	2,2
7º	1,8
8º	1,3



Los errores en párrafos y textos descienden progresivamente, consiguiéndose escritos más apropiados y mejor organizados. Los párrafos y, posteriormente, los textos van adquiriendo paulatinamente más coherencia y cohesión, lo que les lleva a composiciones mejor construidas y con uso más adecuado de conectores.

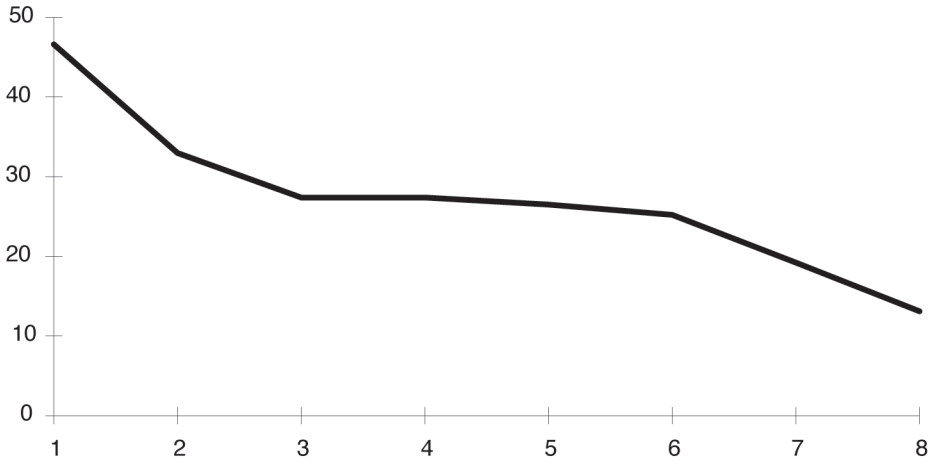
4.1.4 Tabla general de promedios de aspectos y notas de cada escrito

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	22,9	3,5	**0**	**0**	9,6	**0,2**	5,7	4,9	***-47***
2º	16,8	3,8	**0,1**	**0,2**	5,9	**0,3**	3,5	3	***-32,2***
3º	14,2	3,5	**0,2**	**0,6**	4,7	**0,1**	2	3	***-27,2***
4º	12,9	4,7	**0**	**0,5**	4,8	**0,1**	1,8	3,2	***-26,7***
5º	15,3	3,7	**0**	**0,5**	3,9	**0**	1,2	2,4	***-26,4***
6º	11,7	4,1	**1,2**	**1,7**	6,2	**1,1**	1	2,2	***-17,9***
7º	9,2	3,5	**1,8**	**3,5**	3,8	**1,7**	0,9	1,8	***-12,3***
8º	6,1	2,5	**3**	**5,5**	2,8	**3**	0,4	1,3	***-1,6***

Puede observarse una progresión positiva importante en cada uno de los aspectos valorados y, por supuesto, en la nota final, lo que indica que la evolución ha sido favorable y continuada en general.

4.1.5 Tabla y gráfica de errores

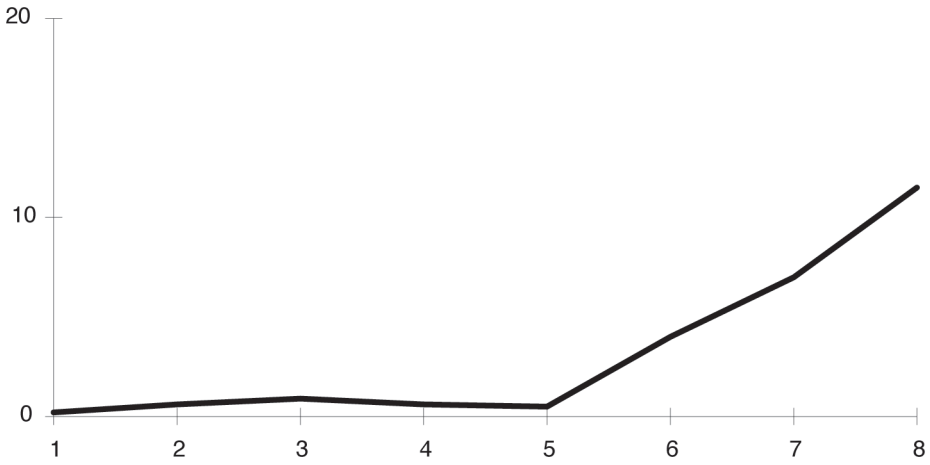
	G1	G2	V1	T1	T2	***Suma***
1º	22,9	3,5	9,6	5,7	4,9	***46,6***
2º	16,8	3,8	5,9	3,5	3	***33***
3º	14,2	3,5	4,7	2	3	***27,4***
4º	12,9	4,7	4,8	1,8	3,2	***27,4***
5º	15,3	3,7	3,9	1,2	2,4	***26,5***
6º	11,7	4,1	6,2	1	2,2	***25,2***
7º	9,2	3,5	3,8	0,9	1,8	***19,2***
8º	6,1	2,5	2,8	0,4	1,3	***13,1***



La tabla presenta una regresión importante de errores en los distintos textos escritos, lo que evidencia una tendencia generalizada a mejorar los resultados de los textos, aunque cada alumno haya presentado una progresión individualizada y característica.

4.1.6 Tabla y gráfica de aciertos

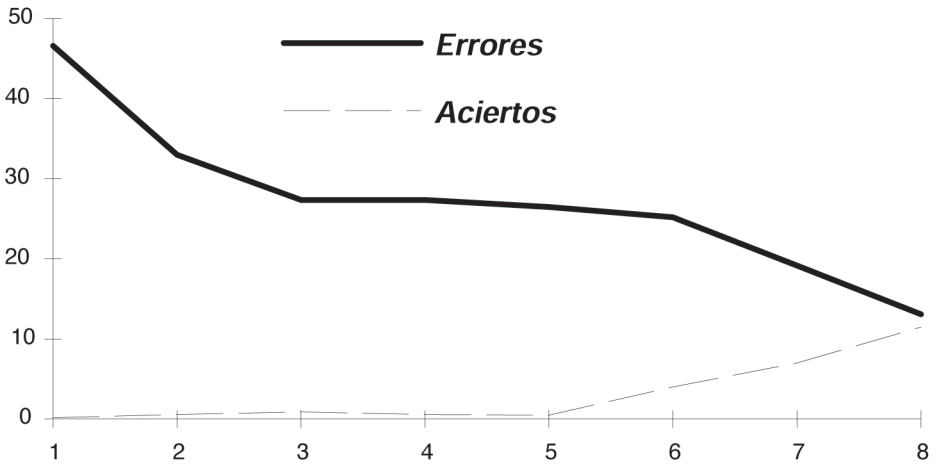
	G3	G4	V2	*Suma*
1º	0	0	0,2	*0,2*
2º	0,1	0,2	0,3	*0,6*
3º	0,2	0,6	0,1	*0,9*
4º	0	0,5	0,1	*0,6*
5º	0	0,5	0	*0,5*
6º	1,2	1,7	1,1	*4*
7º	1,8	3,5	1,7	*7*
8º	3	5,5	3	*11,5*



Evolución muy favorable a partir del quinto escrito, debida posiblemente, como ya hemos mencionado anteriormente, a que los alumnos se han familiarizado con la técnica y, además, los 'Writing Materials' están ayudando en la mejora general, consiguiendo una evolución muy positiva. Aunque en los primeros textos se aprecia poca progresión positiva, al final se alcanzan valores bastante considerables.

4.1.7 Tabla y gráfica de errores y aciertos

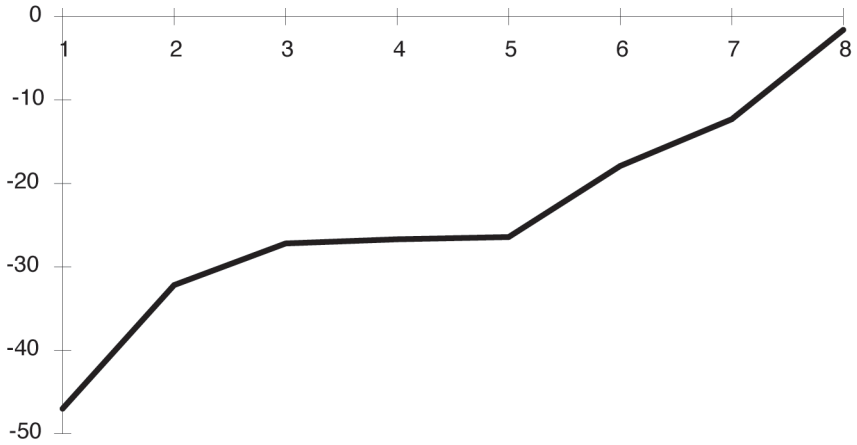
	Errores	*Aciertos*
1º	*46,6*	*0,2*
2º	*33*	*0,6*
3º	*27,4*	*0,9*
4º	*27,4*	*0,6*
5º	*26,5*	*0,5*
6º	*25,2*	*4*
7º	*19,2*	*7*
8º	*13,1*	*11,5*



Las líneas confluyen y se puede apreciar cómo los errores se reducen y los aciertos aumentan progresivamente, a medida que los alumnos van escribiendo más textos y, en consecuencia, afianzando su expresión.

4.1.8 Tabla y gráfica de notas

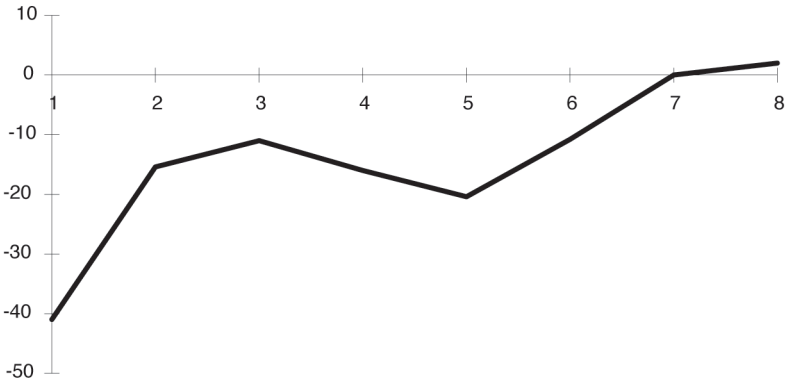
1º	***-47***
2º	***-32***
3º	***-27***
4º	***-27***
5º	***-26***
6º	***-18***
7º	***-12***
8º	***-1,6***



Podemos observar una fuerte progresión al principio de la experiencia, que prácticamente se detiene hasta el ejercicio quinto, donde de nuevo la tendencia es muy positiva hacia la eliminación de los errores y la consolidación de los aciertos.

4.1.9 Alumnos: tablas de resultados y gráficas

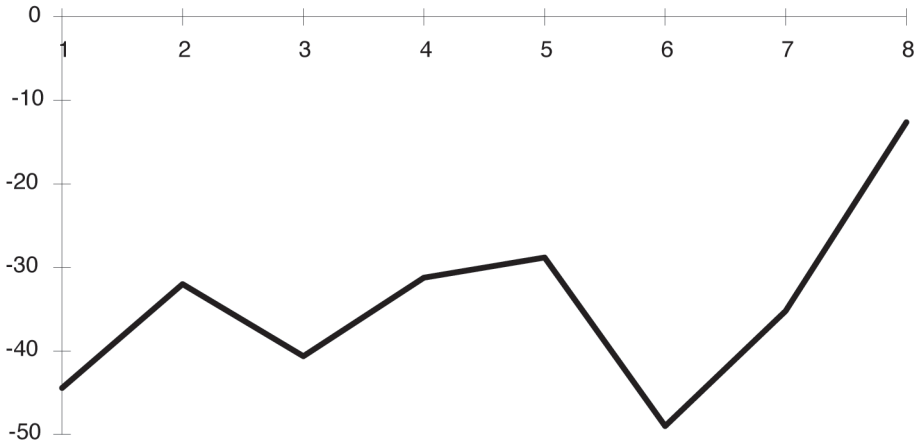
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	V2	T1	T2	***M***
1º	10	4	**0**	**0**	7	**1**	16	5	***-41***
2º	11	1,1	**1,1**	**0**	1,1	**0**	1,1	2,2	***-15,4***
3º	7	0	**1**	**1**	3	**0**	3	0	***-11***
4º	12	1	**0**	**0**	1	**1**	2	1	***-16***
5º	11,4	1,8	**0**	**0**	3,6	**0**	2,4	1,2	***-20,4***
6º	2,7	2,7	**0**	**1,8**	1,8	**0**	2,7	2,7	***-10,8***
7º	4,5	0,9	**0,9**	**5,4**	0	**0,9**	0,9	0,9	***0***
8º	5	1	**3**	**8**	3	**1**	0	1	***2***



Progresión bastante buena, aunque en el quinto texto sufre un importante retroceso, que supera en el esfuerzo final.

CÁMARA

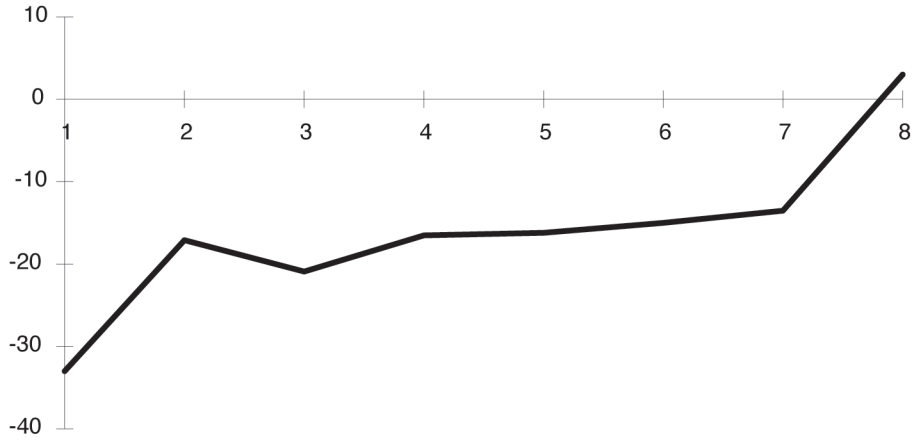
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	21,6	6	**0**	**0**	8,4	**0**	3,6	4,8	***-44,4***
2º	21	2	**0**	**0**	5	**0**	2	2	***-32***
3º	18,4	1,6	**0**	**0**	4	**0**	2,4	4	***-40,6***
4º	18,2	5,2	**0**	**0**	5,2	**0**	0	2,6	***-31,2***
5º	15,2	2,4	**0**	**0**	5,6	**0**	2,4	3,2	***-28,8***
6º	23,8	5,6	**0**	**0**	15,4	**0**	0	4,2	***-49***
7º	15,4	6,6	**0**	**0**	7,7	**0**	2,2	3,3	***-35,2***
8º	6,3	1,8	**4,5**	**0,9**	6,3	**0**	0	3,6	***-12,6***



Progresión con demasiados altibajos, siendo sorprendente el retroceso en el sexto texto, aunque se remonta inmediatamente, superándose al final.

CAPARRÓS

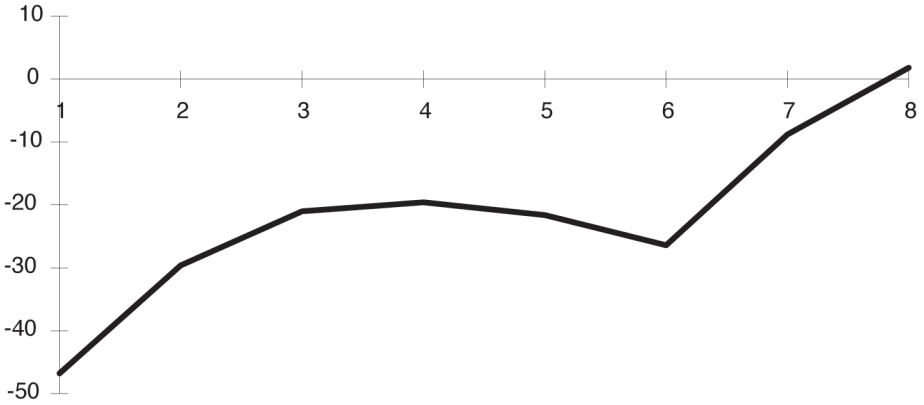
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	15	4	**0**	**0**	7	**2**	2	5	***-33***
2º	5,4	4,5	**0**	**0**	5,4	**0**	1,8	0	***-17,1***
3º	13,2	2,2	**0**	**0**	4,4	**1,1**	0	2,2	***-20,9***
4º	9,9	1,1	**0**	**1,1**	1,1	**0**	2,2	3,3	***-16,5***
5º	9,9	4,5	**0**	**1,8**	1,8	**0**	0	1,8	***-16,2***
6º	13	3	**1**	**2**	2	**2**	2	0	***-15***
7º	8,1	2,7	**0,9**	**3,6**	5,4	**1,8**	2,7	0,9	***-13,5***
8º	5	1	**3**	**5**	3	**5**	0	1	***3***



Progresión buena, con un importante descenso en el tercer texto, aunque se recupera con lentitud para superarse de manera destacable en el último ejercicio.

CASTILLO

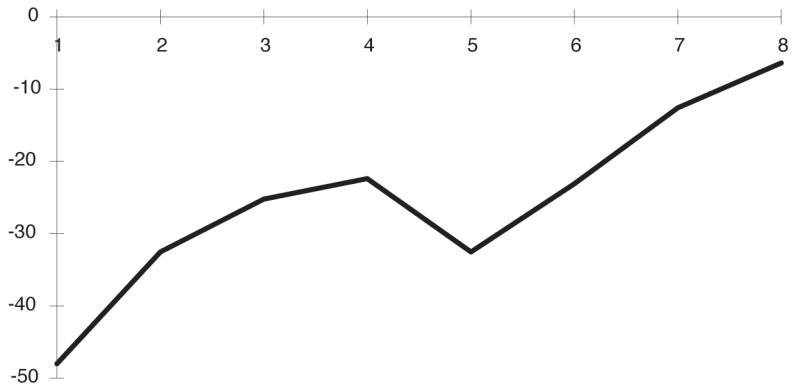
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	19,2	2,4	**0**	**0**	9,6	**0**	9,6	6	***-46,8***
2º	12	5,6	**0**	**0**	4	**0**	5,6	2,4	***-29,6***
3º	9,8	2,1	**0,7**	**1,4**	2,8	**0**	5,6	2,8	***-21***
4º	5,6	3,5	**0**	**1,4**	4,2	**0**	6,3	1,4	***-19,6***
5º	14,4	0,9	**0**	**0**	2,7	**0**	2,7	0,9	***-21,6***
6º	13,6	2,4	**0,8**	**1,6**	8,8	**0**	3,2	0,8	***-26,4***
7º	7,2	3,2	**0,8**	**5,6**	1,6	**0,8**	2,4	1,6	***-8,8***
8º	2,4	4,2	**1,2**	**6**	1,8	**3**	0	0	***1,8***



Progresivo aumento y mejora de los valores, aunque en los textos quinto y sexto tiene un fuerte declive que recupera al final.

CHICA

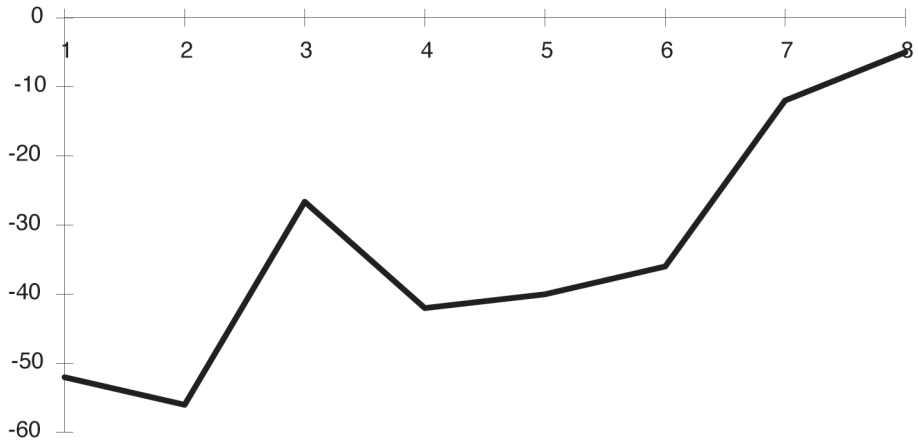
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	21,6	4,8	**0**	**0**	4,8	**0**	8,4	8,4	***-48***
2º	14,3	3,9	**0**	**1,3**	5,2	**0**	7,8	2,6	***-32,5***
3º	5,6	7	**0**	**1,4**	4,2	**0**	4,2	5,6	***-25,2***
4º	8,4	2,8	**0**	**0**	4,2	**0**	1,4	5,6	***-22,4***
5º	20,8	3,9	**0**	**0**	2,6	**0**	2,6	2,6	***-32,5***
6º	11	4,4	**0**	**1,1**	4,4	**0**	2,2	2,2	***-23,1***
7º	12,6	1,8	**5,4**	**3,6**	7,2	**1,8**	0	1,8	***-12,6***
8º	6,4	3,2	**3,2**	**6,4**	3,2	**4,8**	4,8	3,2	***-6,4***



Progresivo avance en los primeros textos, que empeora en el quinto, donde retrocede bastante, aunque se recupera progresivamente hasta el final.

FERNÁNDEZ

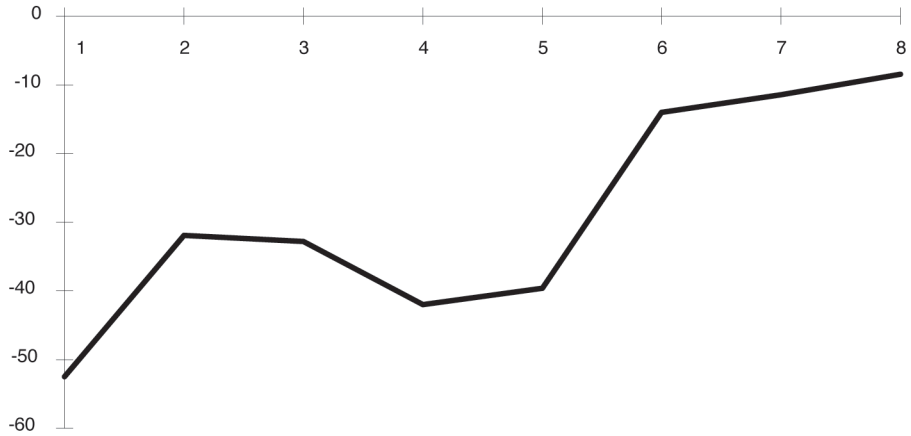
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	18,2	6,5	**0**	**0**	14,3	**0**	9,1	3,9	***-52***
2º	29	6	**0**	**0**	16	**0**	2	3	***-56***
3º	19,6	2,8	**0**	**1,4**	1,4	**0**	1,4	2,8	***-26,6***
4º	19	7	**0**	**0**	8	**0**	2	6	***-42***
5º	10	12	**0**	**0**	12	**0**	2	4	***-40***
6º	16,2	3,6	**0**	**0**	13,5	**0**	0	2,7	***-36***
7º	8,4	2,4	**2,4**	**2,4**	7,2	**2,4**	0	1,2	***-12***
8º	5	4	**3**	**3**	2	**3**	0	3	***-5***



Altibajos sucesivos e importantes, aunque al final progresa de manera evidente.

GARCÍA

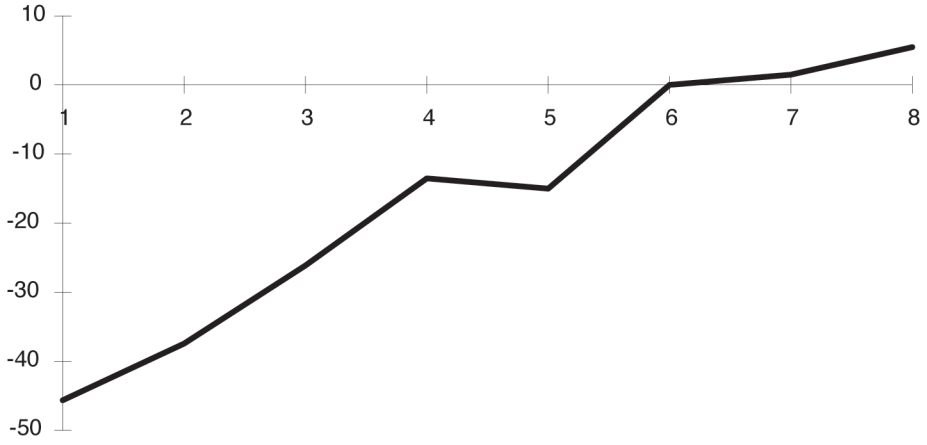
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	24	4,5	**0**	**0**	12	**0**	6	6	***-52,5***
2º	17,6	5,5	**0**	**0**	4,4	**0**	2,2	2,2	***-31,9***
3º	18,2	5,2	**0**	**0**	3,9	**0**	1,3	4,2	***-32,8***
4º	26	1	**0**	**0**	8	**0**	1	6	***-42***
5º	21,6	1,2	**0**	**0**	10,8	**0**	2,4	3,6	***-39,6***
6º	16,8	5,6	**2,8**	**5,6**	1,4	**5,6**	1,4	2,8	***-14***
7º	12,6	5,6	**2,8**	**4,2**	3	**5,6**	0	2,8	***-11,4***
8º	8,4	2,4	**1,2**	**3,6**	2,4	**1,2**	0	1,2	***-8,4***



Progresión escalonada con altibajos e importante retroceso en el cuarto escrito; presentó, sin embargo, un buen resultado en los últimos textos.

LÓPEZ

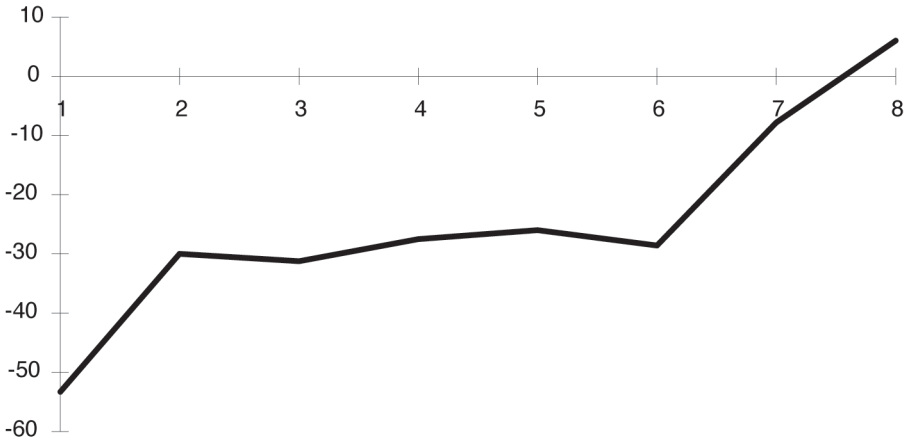
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	34,8	1,2	**0**	**0**	2,4	**0**	1,2	6	***-45,6***
2º	19,8	4,4	**0**	**0**	3,3	**1,1**	4,4	4,4	***-37,4***
3º	7,2	3,6	**0**	**0**	6,3	**0**	2,7	6,3	***-26,1***
4º	8,1	1,8	**0**	**1,8**	1,8	**0**	0	3,6	***-13,5***
5º	7,5	4,5	**0**	**0**	1	**0**	0	2	***-15***
6º	3,9	2,6	**5,2**	**3,9**	3,9	**3,9**	0	2,6	***0***
7º	4,5	6	**3**	**6**	0	**6**	0	3	***1,5***
8º	2,2	2,2	**3,3**	**6,6**	2,2	**2,2**	0	0	***5,5***



Progresión continua de modo prácticamente ininterrumpido; buen resultado final y claro ejemplo de mejora.

MEDINA

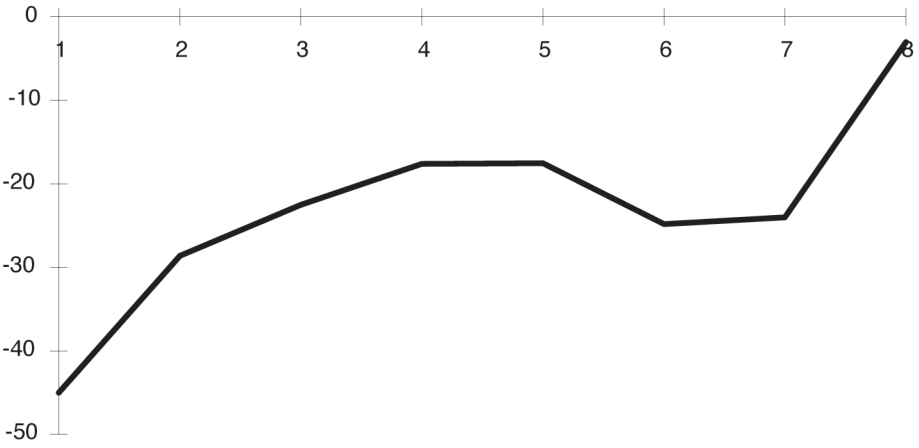
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	19,5	5,2	**0**	**0**	18,2	**0**	2,6	7,8	***-53,3***
2º	14	3	**0**	**0**	6	**0**	2	5	***-30***
3º	16,9	3,9	**0**	**0**	3,9	**0**	1,3	5,2	***-31,2***
4º	11	4,4	**0**	**0**	4,4	**0**	3,3	4,4	***-27,5***
5º	18,2	3,9	**0**	**0**	1,3	**0**	0	2,6	***-26***
6º	15,6	2,6	**0**	**0**	7,8	**0**	1,3	1,3	***-28,6***
7º	7,8	1,3	**1,3**	**3,9**	2,6	**0**	0	1,3	***-7,8***
8º	2,4	2,4	**0**	**7,2**	1,2	**6**	0	1,2	***6***



Progresión estancada desde el segundo ejercicio hasta casi el final del curso, cuando nos sorprende con una importante mejora.

MENA

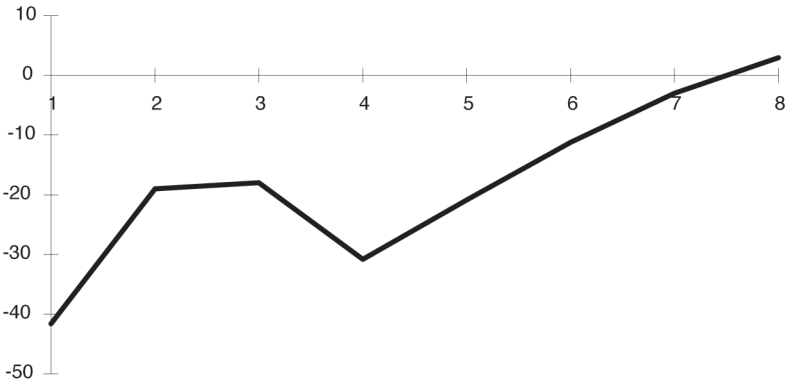
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	29	1	**0**	**0**	9	**0**	2	4	***-45***
2º	15,4	5,5	**0**	**0**	1,1	**0**	3,3	3,3	***-28,6***
3º	7,2	2,7	**0**	**1,8**	9	**0**	0,9	4,5	***-22,5***
4º	11	3,3	**0**	**1,1**	2,2	**0**	0	2,2	***-17,6***
5º	10,9	2,2	**0**	**0**	2,2	**0**	1,1	1,1	***-17,5***
6º	15,2	3,2	**0**	**0**	4	**0**	0	2,4	***-24,8***
7º	16,8	2,4	**2,4**	**2,4**	6	**1,2**	3,6	1,2	***-24***
8º	5	4	**4**	**4**	2	**2**	2	0	***-3***



Progresión bastante buena, aunque a partir del quinto ejercicio empeora; no obstante, a final de curso muestra una recuperación muy importante.

OLIVARES

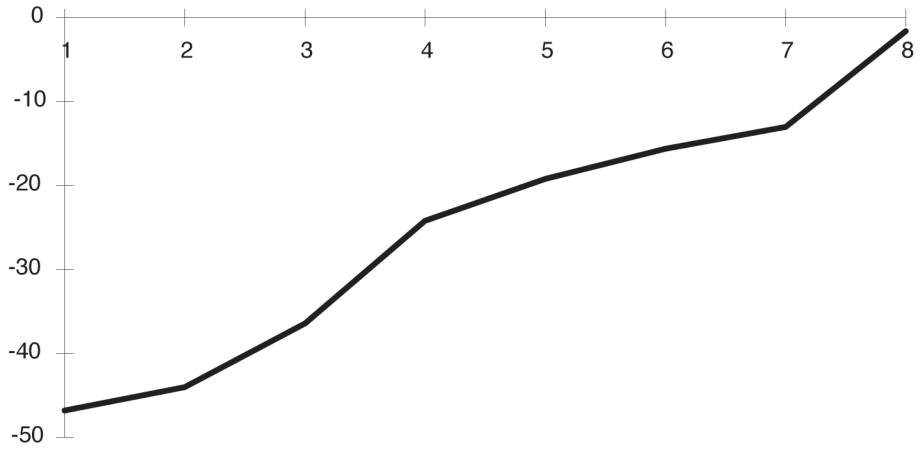
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	20,8	3,9	**0**	**0**	3,9	**0**	7,8	5,2	***-41,6***
2º	14	1	**0**	**2**	5	**0**	1	0	***-19***
3º	12	1,2	**0**	**3,6**	4,8	**0**	2,4	1,2	***-18***
4º	16,5	2,2	**0**	**0**	8,8	**0**	2,2	1,1	***-30,8***
5º	11	6,6	**0**	**1,1**	1,1	**0**	1,1	2,2	***-20,9***
6º	12,8	1,6	**3,2**	**1,6**	4,8	**4,8**	0	1,6	***-11,2***
7º	4	3	**0**	**4**	1	**2**	0	1	***-3***
8º	6	1	**3**	**7**	3	**3**	0	0	***3***



Importante descenso en el cuarto texto, que recupera de modo constante, llegando a un buen resultado final.

PAULANO

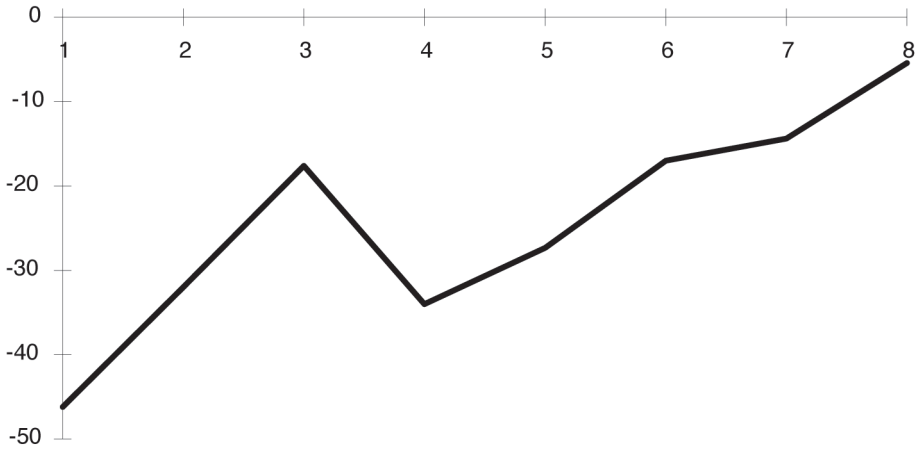
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	**M**
1º	28,8	3,6	**0**	**0**	9,6	**0**	2,4	2,4	**-46,8**
2º	24	5	**0**	**0**	10	**1**	1	5	**-44**
3º	18,2	3,9	**0**	**0**	11,7	**0**	0	2,6	**-36,4**
4º	8,8	7,7	**0**	**0**	3,3	**0**	1,1	3,3	**-24,2**
5º	19,2	1,6	**0**	**3,2**	3,2	**1,6**	0	0	**-19,2**
6º	6,5	5,2	**1,3**	**5,2**	11,7	**3,9**	0	2,6	**-15,6**
7º	11,7	2,6	**2,6**	**2,6**	3,9	**1,3**	0	1,3	**-13**
8º	4,8	1,6	**3,2**	**4,8**	3,2	**3,2**	0	3,2	**-1,6**



Progresión constante y buen resultado final, teniendo en cuenta que empezó con un número de errores muy alto.

PULIDO G

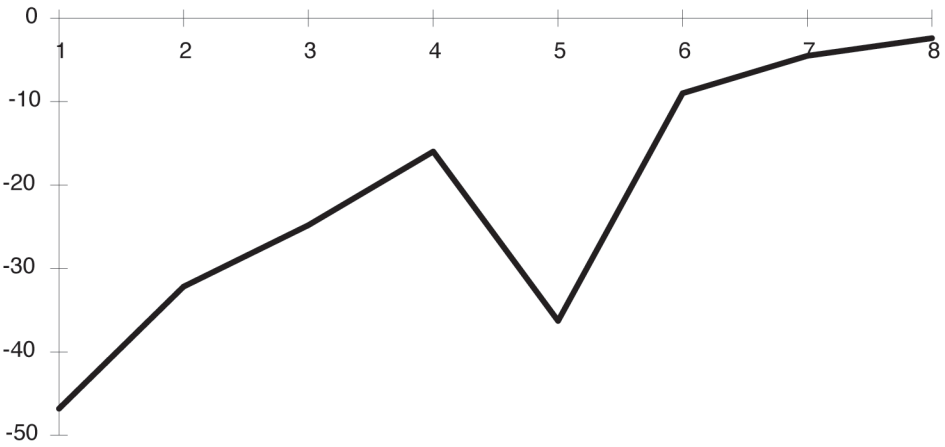
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	22	1,1	**0**	**0**	17,6	**0**	1,1	4,4	***-46,2***
2º	17	3	**0**	**0**	7	**2**	5	2	***-32***
3º	12	3,2	**0**	**0**	6.4	**0**	0,8	1,6	***-17,6***
4º	17	7	**0**	**0**	4	**0**	2	4	***-34***
5º	16,9	2,6	**0**	**0**	3,9	**0**	1,3	2,6	***-27,3***
6º	4	12	**2**	**2**	1	**0**	1	3	***-17***
7º	7,2	7,2	**0**	**8,4**	7,2	**2,4**	0	3,6	***-14,4***
8º	3,6	5,4	**0,9**	**7,2**	3,6	**1,8**	0,9	1,8	***-5,4***



Progresión buena, aunque ha tenido altibajos demasiado pronunciados, especialmente en el cuarto texto, donde presentó un retroceso importante.

PULIDO S

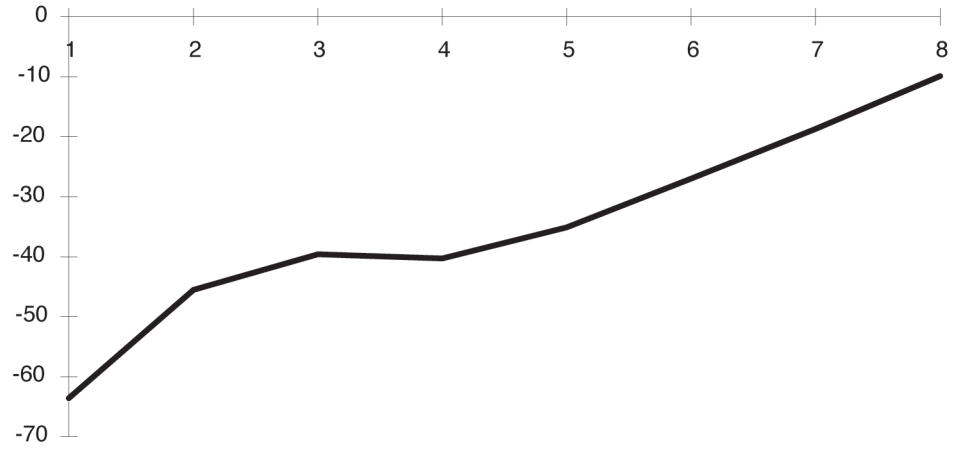
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	18,2	1,3	**0**	**0**	19,5	**0**	2,6	5,2	***-46,8***
2º	17,5	2,8	**0**	**0**	7	**0**	2,8	2,1	***-32,2***
3º	12,8	3,2	**0**	**0**	6,4	**0**	0,8	1,6	***-24,8***
4º	9	3,6	**0,9**	**2,7**	6,3	**0,9**	0	1,8	***-16***
5º	22	3,3	**0**	**2,2**	3,3	**0**	1,1	4,4	***-36,3***
6º	5,4	1,8	**1,8**	**2,7**	4,5	**0**	0	1,8	***-9***
7º	7,2	0,9	**2,7**	**5,4**	3,6	**1,8**	0	2,7	***-4,5***
8º	12,8	1,6	**6,4**	**5,6**	2,4	**3,2**	0	0,8	***-2,4***



Resultado final relativamente bueno, aunque la progresión ha tenido un importante retroceso en el quinto texto, que pudo ser superado más tarde.

RELOBA

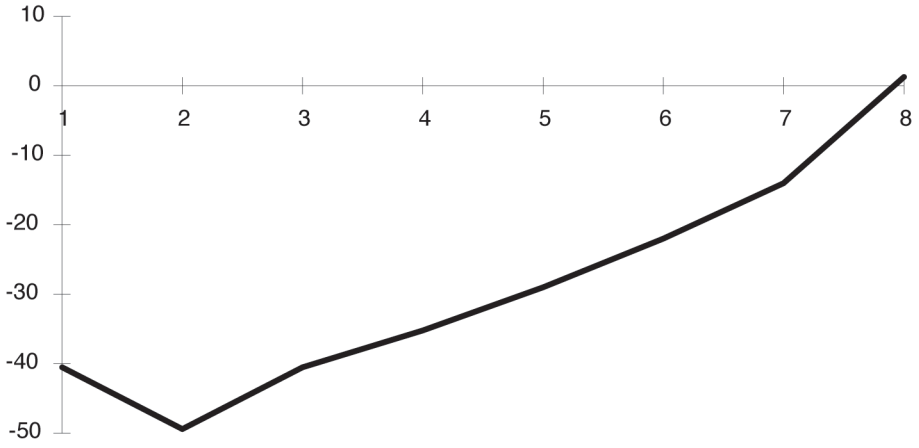
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	33,6	2,4	**0**	**0**	13,2	**0**	10,8	3,6	***-63,6***
2º	26	6,5	**0**	**0**	9,1	**0**	1,3	2,6	***-45,5***
3º	28,8	3,6	**0**	**0**	3,6	**0**	0	3,6	***-39,6***
4º	7,8	16, 9	**0**	**0**	7,8	**0**	2,6	5,2	***-40,3***
5º	18,2	5,2	**0**	**0**	7,8	**0**	0	3,9	***-35,1***
6º	11	4	**0**	**0**	11	**0**	0	1	***-27***
7º	17,6	3,3	**3,3**	**0**	1,1	**1,1**	0	1,1	***-18,7***
8º	7,7	3,3	**2,2**	**3,3**	3,3	**1,1**	1,1	1,1	***-9,9***



Progresivo ascenso, con una superación importante, ya que remonta desde muy abajo.

RODRÍGUEZ

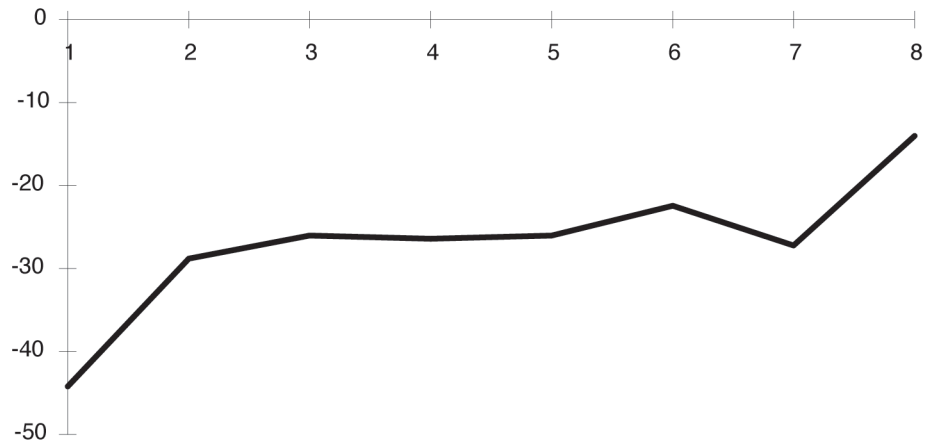
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	19,8	3,6	**0**	**0**	5,4	**0**	7,2	4,5	***-40,5***
2º	16,9	5,2	**0**	**0**	10,4	**0**	13	3,9	***-49,4***
3º	19,5	6	**0**	**0**	7,5	**0**	4,5	3	***-40,5***
4º	12,8	4,8	**0**	**0**	9,6	**0**	3,2	4,8	***-35,2***
5º	16	2	**0**	**0**	5	**0**	0	6	***-29***
6º	14,3	2,2	**0**	**2,2**	4,4	**0**	1,1	2,2	***-22***
7º	7,2	6	**1,2**	**1,2**	2,2	**1,2**	0	2,2	***-14***
8º	5,2	0	**2,6**	**6,5**	6,5	**3,9**	0	0	***1,3***



Aunque al principio sufre un empeoramiento considerable, su progresión y final son muy buenos.

ROMERO

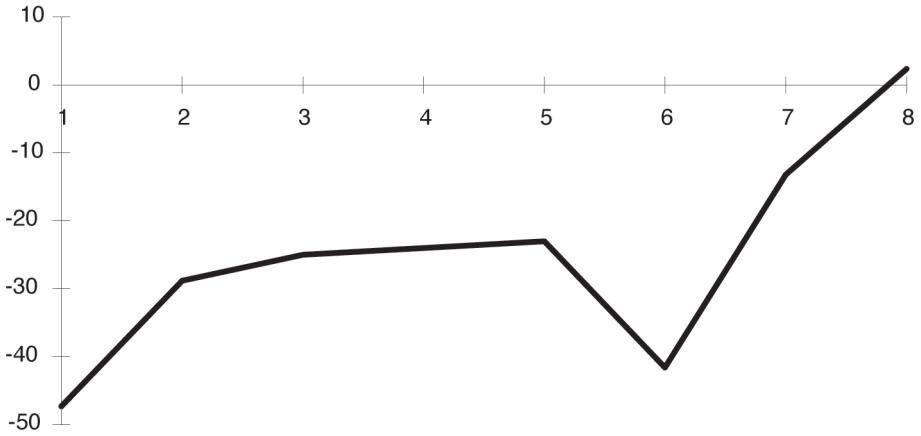
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	19,5	5,2	**0**	**0**	10,4	**0**	5,2	3,9	***-44,2***
2º	8,4	4,8	**0**	**0**	8,4	**0**	3,6	3,6	***-28,8***
3º	14,3	3,9	**0**	**1,3**	2,6	**0**	1,3	5,2	***-26***
4º	15,6	2,6	**0**	**0**	6,5	**0**	1,3	2,6	***-26,4***
5º	16,9	3,9	**0**	**0**	2,6	**0**	2,6	0	***-26***
6º	18,2	5,6	**4,2**	**2,8**	0	**0**	1,4	4,2	***-22,4***
7º	10,2	5,1	**0**	**0**	8,5	**0**	1,7	1,7	***-27,2***
8º	18,2	4,2	**2,8**	**7**	4,2	**5,6**	0	2,8	***-14***



Progresión escasa a partir del segundo texto; pobre final, que no logra los objetivos marcados al grupo, aun a pesar de una importante aunque insuficiente mejora.

RUIZ

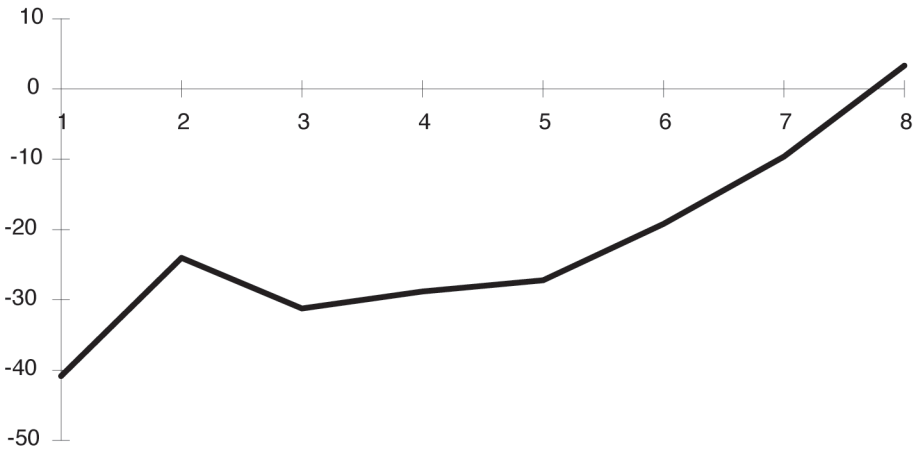
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	29,7	3,3	**0**	**0**	6,6	**0**	2,2	5,5	***-47,3***
2º	15,3	2,7	**0**	**0**	4,5	**0,9**	3,6	3,6	***-28,8***
3º	10	4	**0**	**0**	4	**0**	4	3	***-25***
4º	8,4	7,2	**0**	**1,2**	3,6	**0**	2,4	3,6	***-24***
5º	12	4,8	**0**	**1**	2,4	**0**	0	4,8	***-23***
6º	14,4	8	**0**	**0**	12,8	**0**	3,2	3,2	***-41,6***
7º	6	3,6	**1,2**	**4,8**	3,6	**0**	3,6	2,4	***-13,2***
8º	6	1,2	**4,8**	**3,6**	1,2	**3,6**	0	1,2	***2,4***



Buena progresión, a pesar de un importante retroceso en el sexto texto, que no le impidió recuperarse en los últimos ejercicios.

SANTIBURCIO

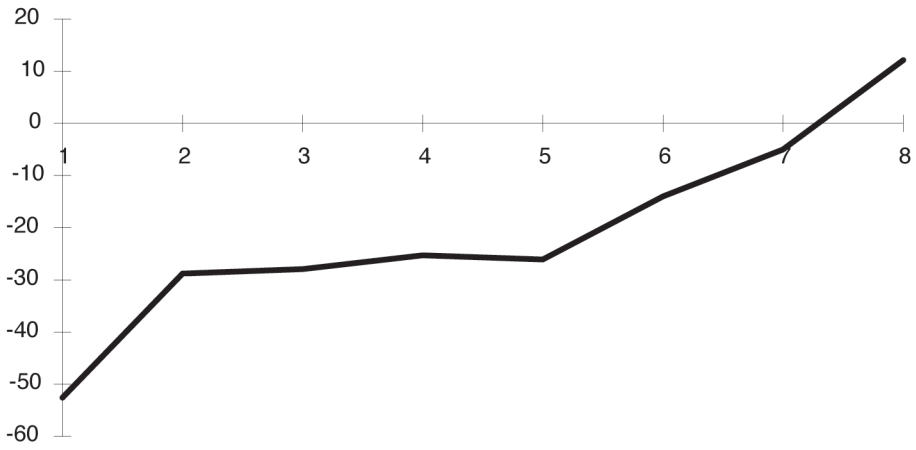
	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	16,8	4,8	**0**	**0**	7,2	**1,2**	9,6	3,6	***-40,8***
2º	14	3	**0**	**0**	1	**0**	3	3	***-24***
3º	18	7,2	**2,4**	**0**	2,4	**0**	3,6	2,4	***-31,2***
4º	13,5	6,3	**0**	**0**	4,5	**0**	3,6	0,9	***-28,8***
5º	17,6	4,8	**0**	**0**	3,2	**0**	1,6	0	***-27,2***
6º	12	6	**2,4**	**0**	2,4	**2,4**	1,2	2,4	***-19,2***
7º	7,2	3,6	**3,6**	**2,4**	3,6	**1,2**	1,2	1,2	***-9,6***
8º	6,6	2,2	**3,3**	**4,4**	0	**4,4**	0	0	***3,3***



Progresión y final bastante positivos, a pesar de un ligero descenso en el tercer texto.

SOLAS

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	36	2,2	**0**	**0**	6	**0**	4,8	3,6	***-52,6***
2º	22,5	0,9	**0**	**0,9**	3,6	**0**	2,7	0	***-28,8***
3º	16,2	3,6	**0**	**0**	4,5	**0**	0,9	2,7	***-27,9***
4º	18,7	5,5	**0**	**2,2**	2,2	**0**	0	1,1	***-25,3***
5º	16,2	3,6	**0**	**0,9**	1,8	**0**	1,8	2,7	***-26,1***
6º	4	1	**0**	**2**	10	**0**	1	2	***-14***
7º	9	3	**3**	**5**	2	**3**	1	1	***-5***
8º	2,2	2,2	**4,4**	**9,9**	1,1	**3,3**	0	0	***12,1***



Excelente progresión, siempre superándose, a pesar de un comienzo tan bajo.

4.2 GRUPO DE CONTRASTE

4.2.1 Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores absolutos: aspectos y número de palabras

PRUEBA INICIAL

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
García	19	3	**0**	**0**	6	**0**	5	5	153
Garrido L.	20	2	**0**	**0**	7	**0**	6	5	169
Garrido P.	18	2	**0**	**0**	4	**0**	6	6	152
López	19	4	**0**	**0**	9	**0**	4	4	150
Mariscal	19	2	**0**	**0**	7	**0**	3	5	151
Moral F.	19	4	**0**	**0**	8	**0**	4	6	197
Moral L.	18	2	**0**	**0**	6	**0**	8	6	167
Ortega	18	5	**0**	**0**	4	**0**	5	5	200
Padilla	24	1	**0**	**0**	6	**0**	6	5	181
Rubio	18	3	**0**	**0**	6	**0**	5	4	153

DESCRIPCIÓN DE PERSONA

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
García	7	5	**1**	**0**	1	**1**	3	3	150
Garrido L.	18	2	**0**	**0**	6	**0**	6	8	148
Garrido P.	25	4	**0**	**0**	9	**0**	6	5	197
López	20	4	**0**	**0**	9	**0**	8	12	206
Mariscal	23	2	**0**	**0**	5	**0**	10	5	181
Moral F.	18	3	**0**	**0**	6	**0**	6	10	188
Moral L.	18	4	**0**	**0**	10	**0**	4	9	190
Ortega	20	4	**0**	**0**	5	**0**	4	9	185
Padilla	19	4	**0**	**0**	9	**0**	7	6	204
Rubio	22	5	**0**	**0**	7	**0**	5	9	189

DESCRIPCIÓN DE LUGAR

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
García	12	5	**2**	**1**	5	**2**	8	6	202
Garrido L.	10	5	**0**	**0**	4	**0**	5	3	140
Garrido P.	18	7	**2**	**0**	6	**1**	8	10	205
López	20	6	**0**	**0**	6	**0**	7	8	171
Mariscal	11	4	**0**	**0**	15	**0**	4	6	150
Moral F.	21	2	**0**	**0**	4	**0**	8	5	168
Moral L.	18	7	**0**	**0**	6	**0**	4	5	200
Ortega	17	3	**1**	**0**	5	**1**	2	4	186
Padilla	26	8	**1**	**0**	6	**1**	8	10	200
Rubio	18	6	**0**	**0**	9	**0**	0	4	202

RELATO DE UNA HISTORIA

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
García	13	2	**1**	**1**	2	**2**	1	1	195
Garrido L.	8	4	**0**	**0**	2	**0**	7	3	145
Garrido P.	16	4	**0**	**0**	6	**0**	3	5	164
López	20	4	**0**	**0**	8	**0**	5	4	170
Mariscal	11	4	**0**	**0**	11	**0**	4	4	150
Moral F.	9	8	**0**	**0**	3	**0**	11	5	193
Moral L.	19	2	**0**	**0**	8	**0**	7	4	200
Ortega	13	3	**0**	**0**	9	**0**	3	3	160
Padilla	13	6	**0**	**0**	6	**0**	7	4	153
Rubio	10	5	**0**	**0**	7	**0**	2	5	157

RESEÑA DE UNA PELÍCULA

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
García	6	8	**1**	**0**	3	**1**	2	4	199
Garrido L.	12	3	**0**	**0**	9	**0**	3	5	160
Garrido P.	7	12	**0**	**0**	8	**0**	3	5	175
López	9	6	**0**	**0**	7	**0**	3	6	175
Mariscal	19	5	**0**	**0**	3	**0**	3	3	151
Moral F.	21	3	**0**	**0**	2	**0**	11	3	204
Moral L.	19	2	**0**	**0**	5	**0**	4	3	180
Ortega	16	3	**0**	**0**	3	**0**	0	4	145
Padilla	12	5	**0**	**0**	7	**0**	3	3	145
Rubio	18	5	**1**	**0**	3	**1**	6	4	194

TEXTO DE OPINIÓN

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	W
García	7	8	**2**	**1**	7	**1**	2	4	153
Garrido L.	7	12	**0**	**0**	7	**0**	3	5	160
Garrido P.	12	5	**0**	**0**	10	**0**	4	4	165
López	16	5	**1**	**0**	5	**1**	4	6	168
Mariscal	18	4	**0**	**0**	7	**0**	3	5	152
Moral F.	10	6	**0**	**0**	8	**1**	4	4	160
Moral L.	22	4	**4**	**0**	9	**0**	4	5	211
Ortega	11	6	**0**	**0**	5	**0**	3	4	158
Padilla	9	6	**0**	**0**	12	**0**	2	4	152
Rubio	10	7	**1**	**1**	8	**1**	5	4	165

4.2.2 Tablas de resultados de cada uno de los escritos en valores relativos: aspectos y notas

PRUEBA INICIAL

	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
García	24,7	3,9	**0**	**0**	7,8	**0**	6,5	6,5	***-49,4***
Garrido L.	22	2,2	**0**	**0**	7,7	**0**	6,6	5,5	***-44***
Garrido P.	23,4	2,6	**0**	**0**	5,2	**0**	7,8	7,8	***-46,8***
López	24,7	5,2	**0**	**0**	11,7	**0**	5,2	5,2	***-52***
Mariscal	24,7	2,6	**0**	**0**	9,1	**0**	3,9	6,5	***-46,8***
Moral F.	19	4	**0**	**0**	8	**0**	4	6	***-41***
Moral L.	19,8	2,2	**0**	**0**	6,6	**0**	8,8	6,6	***-44***
Ortega	18	5	**0**	**0**	4	**0**	5	5	***-37***
Padilla	26,4	1,1	**0**	**0**	6,6	**0**	6,6	5,5	***-46,2***
Rubio	23,4	3,9	**0**	**0**	7,8	**0**	6,5	5,2	***-46,8***
Promedios	***22,6***	***3,2***	***0***	***0***	***7,4***	***0***	***6***	***5,9***	***-45,4***

DESCRIPCIÓN DE PERSONA

	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
García	9,1	6,5	**1,3**	**0**	1,3	**1,3**	3,9	3,9	***-22,1***
Garrido L.	23,4	2,6	**0**	**0**	7,8	**0**	7,8	10,4	***-52***
Garrido P.	25	4	**0**	**0**	9	**0**	6	5	***-49***
López	18	3,6	**0**	**0**	8,1	**0**	6,4	10,8	***-46,9***
Mariscal	25,3	2,2	**0**	**0**	5,5	**0**	11	5,5	***-49,5***
Moral F.	18	3	**0**	**0**	6	**0**	6	10	***-43***
Moral L.	18	4	**0**	**0**	10	**0**	4	9	***-45***
Ortega	20	4	**0**	**0**	5	**0**	4	9	***-42***
Padilla	17,1	3,6	**0**	**0**	8,1	**0**	6,3	5,4	***-40,5***
Rubio	22	5	**0**	**0**	7	**0**	5	9	***-48***
Promedios	***19,6***	***3,8***	***0,1***	***0***	***6,7***	***0,1***	***6***	***7,8***	***-43,8***

DESCRIPCIÓN DE LUGAR

	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
García	11,8	4,9	**2**	**1**	4,9	**2**	7,9	5,9	***-30,4***
Garrido L.	14	7	**0**	**0**	5,6	**0**	7	4,2	***-37,8***
Garrido P.	16,2	6,3	**2**	**0**	5,4	**1**	7,2	9	***-41,1***
López	22	6,6	**0**	**0**	6,6	**0**	7,7	8,8	***-51,7***
Mariscal	14,3	5,2	**0**	**0**	19,5	**0**	5,2	7,8	***-52***
Moral F.	23,1	2,2	**0**	**0**	4,4	**0**	8,8	5,5	***-44***
Moral L.	18	7	**0**	**0**	6	**0**	4	5	***-40***
Ortega	17	3	**1**	**0**	5	**1**	2	4	***-29***
Padilla	26	8	**1**	**0**	6	**1**	8	10	***-56***
Rubio	16,2	7,6	**0**	**0**	8,1	**0**	0	3,6	***-35,5***
Promedios	***17,8***	***5,7***	***0,6***	***0,1***	***7,1***	***0,5***	***5,7***	***6,3***	***-41,8***

RELATO DE UNA HISTORIA

	G1	**G2**	**G3**	**G4**	**V1**	**V2**	**T1**	**T2**	***M***
García	13	2	**1**	**1**	2	**2**	1	1	***-19***
Garrido L.	10,4	5,2	**0**	**0**	2,6	**0**	9,1	3,9	***-31,2***
Garrido P.	19,2	4,8	**0**	**0**	7,2	**0**	3,6	6	***-40,8***
López	22	4,4	**0**	**0**	8,8	**0**	5,5	4,4	***-45,1***
Mariscal	14,3	5,2	**0**	**0**	14,3	**0**	5,2	5,2	***-44,2***
Moral F.	9	8	**0**	**0**	3	**0**	11	5	***-36***
Moral L.	19	2	**0**	**0**	8	**0**	7	4	***-40***
Ortega	15,6	3,6	**0**	**0**	10,8	**0**	3,6	3,6	***-37,2***
Padilla	16,9	7,8	**0**	**0**	7,8	**0**	9,1	5,2	***-46,8***
Rubio	12	6	**0**	**0**	8,4	**0**	2,4	6	***-34,8***
Promedios	***15,1***	***4,9***	***0,1***	***0,1***	***7,29***	***0***	***5,7***	***4,4***	***-37,5***

RESEÑA DE UNA PELÍCULA

	G1	**G2**	**G3**	**G4**	**V1**	**V2**	**T1**	**T2**	***M***
García	6	8	**1**	**0**	3	**1**	2	4	***-21***
Garrido L.	14,4	3,6	**0**	**0**	10,8	**0**	3,6	6	***-38,4***
Garrido P.	7,7	13,2	**0**	**0**	8,8	**0**	3,3	5,5	***-38,5***
López	9,9	6,6	**0**	**0**	7,7	**0**	3,3	6,6	***-34,1***
Mariscal	24,7	6,5	**0**	**0**	3,9	**0**	3,9	3,9	***-42,9***
Moral F.	18,9	2,7	**0**	**0**	1,8	**0**	9,9	2,7	***-36***
Moral L.	20,9	2,2	**0**	**0**	5,5	**0**	4,4	3,3	***-36,3***
Ortega	20,8	3,9	**0**	**0**	3,9	**0**	0	5,2	***-33,8***
Padilla	15,6	6,5	**0**	**0**	9,1	**0**	3,9	3,9	***-39***
Rubio	18	5	**1**	**0**	3	**1**	6	4	***-34***
Promedios	***15,7***	***5,8***	***0,2***	***0***	***5,7***	***0,2***	***4***	***4,5***	***-35,4***

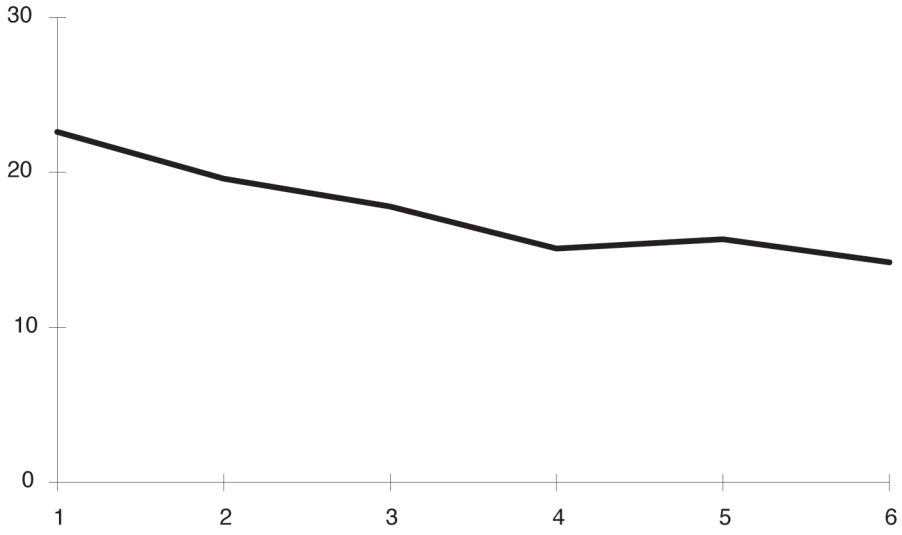
TEXTO DE OPINIÓN

	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
García	9,1	10,4	**2,6**	**1,3**	9,1	**1,3**	2,6	5,2	***-31,2***
Garrido L.	8,4	14,4	**0**	**0**	8,4	**0**	3,6	6	***-40,8***
Garrido P.	14,4	6	**0**	**0**	12	**0**	4,8	4,8	***-42***
López	17,6	5,5	**1,1**	**0**	5,5	**1,1**	4,4	6,6	***-37,4***
Mariscal	23,4	5,2	**0**	**0**	9,1	**0**	3,9	6,5	***-48,1***
Moral F.	12	7,2	**0**	**0**	9,6	**0**	4,8	4,8	***-38,4***
Moral L.	19,8	3,6	**3,6**	**0**	8,1	**0,8**	3,6	4,5	***-35,2***
Ortega	13,2	7,2	**0**	**0**	6	**0**	3,6	4,8	***-34,8***
Padilla	11,7	7,8	**0**	**0**	15,6	**0**	2,6	5,2	***-42,9***
Rubio	12	8,4	**1,2**	**1,2**	9,6	**1,2**	6	4,8	***-37,2***
Promedios	***14,2***	***7,5***	***0,8***	***0,2***	***9,3***	***0,4***	***3,9***	***5,3***	***-38,8***

4.2.3 Tablas y gráficas de aspectos

G1 (Errores en oraciones simples)

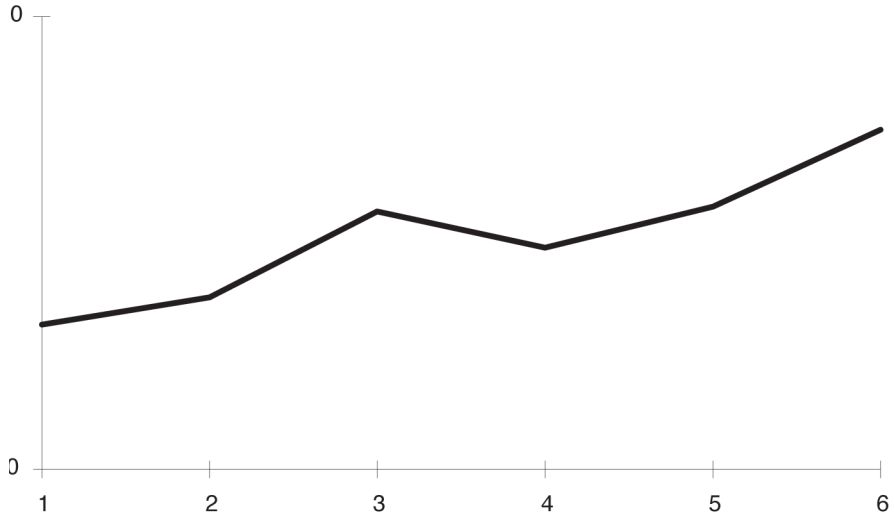
1º	22,6
2º	19,6
3º	17,8
4º	15,1
5º	15,7
6º	14,2



El aspecto de los errores en oraciones simples mejora ligeramente a lo largo del curso, presentando un descenso suave de los mismos y mostrando una débil recuperación, que no es muy destacable. El alumno no utiliza las oraciones simples con soltura y facilidad, lo que le impide mejorar adecuadamente.

G2 (Errores en oraciones compuestas)

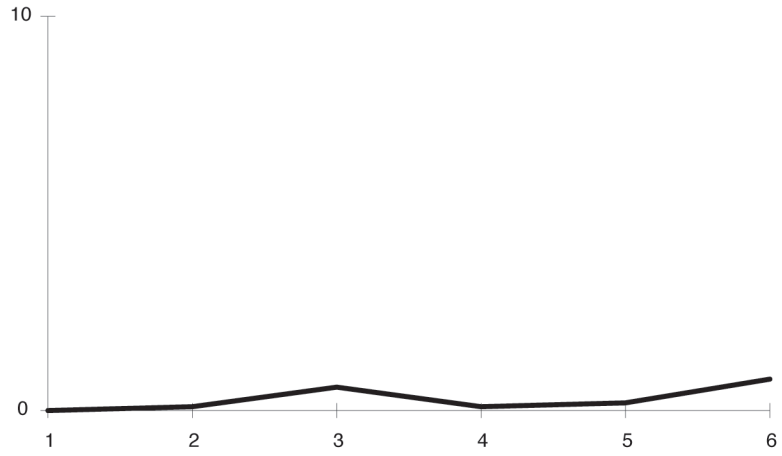
1º	3,2
2º	3,8
3º	5,7
4º	4,9
5º	5,8
6º	7,5



Aumento progresivo de errores en oraciones compuestas, con algunos altibajos y resultados poco alentadores. La dificultad intrínseca de las estructuras adquiere un especial relieve en este grupo de contraste.

G3 (Aciertos en oraciones simples)

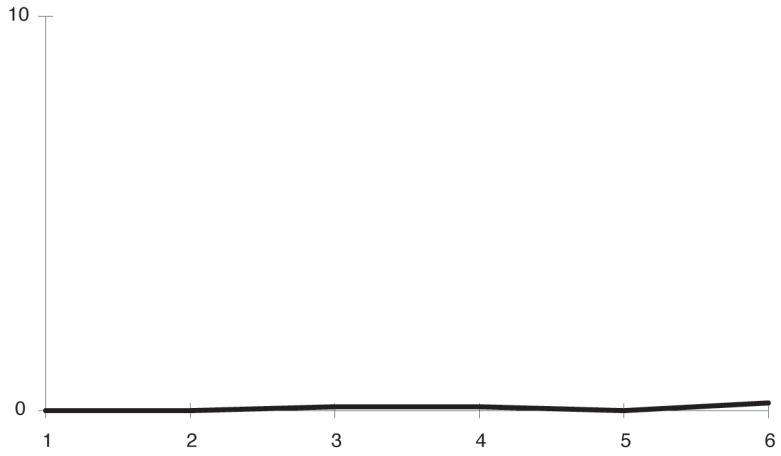
1º	0
2º	0,1
3º	0,6
4º	0,1
5º	0,2
6º	0,8



Progresión prácticamente inexistente en este aspecto y en los siguientes aspectos referidos a aciertos (G4 y V2). Fue difícil para los alumnos, en su conjunto, evolucionar adecuadamente y remontar su valor inicial.

G4 (Aciertos en oraciones compuestas)

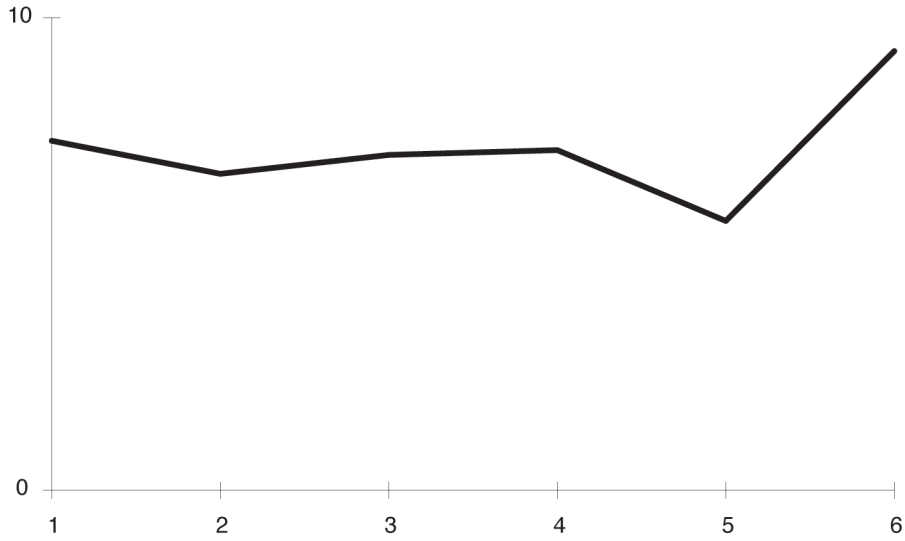
1º	0
2º	0
3º	0,1
4º	0,1
5º	0
6º	0,2



La progresión de los aciertos en oraciones compuestas es casi inapreciable. La dificultad de estas estructuras pone de manifiesto la escasa evolución, que no alcanza niveles destacables.

V1 (Errores en vocabulario)

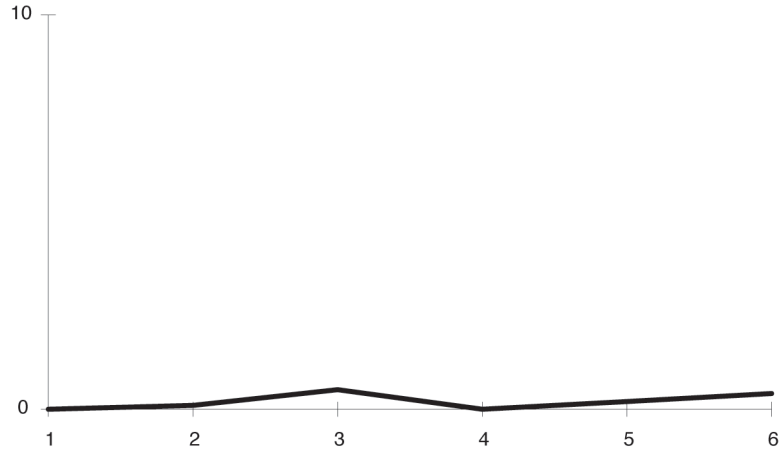
1º	7,4
2º	6,7
3º	7,1
4º	7,2
5º	5,7
6º	9,3



Mejora suave y progresiva, con algunos altibajos. Los errores aumentan a final de curso, debido en gran parte al aumento de trabajo a que el alumno se ve sometido en el conjunto de las materias. Esto contribuyó sin duda al empeoramiento último.

V2 (Aciertos en vocabulario)

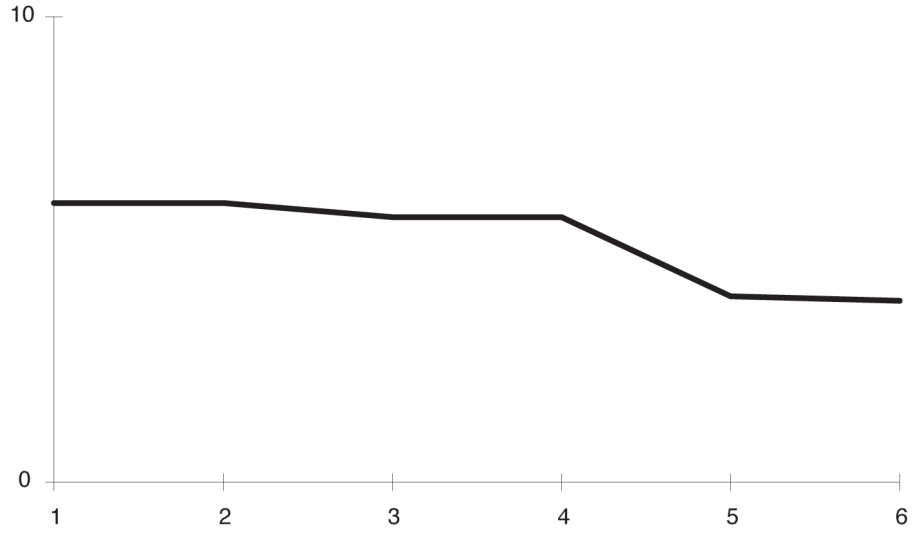
1º	0
2º	0,1
3º	0,5
4º	0
5º	0,2
6º	0,4



Los aciertos en el vocabulario experimentan una ligerísima mejora, casi imperceptible, que no demuestra conocimiento amplio del vocabulario, lo que le imposibilita para una adecuada composición del texto.

T1 (Errores en puntuación)

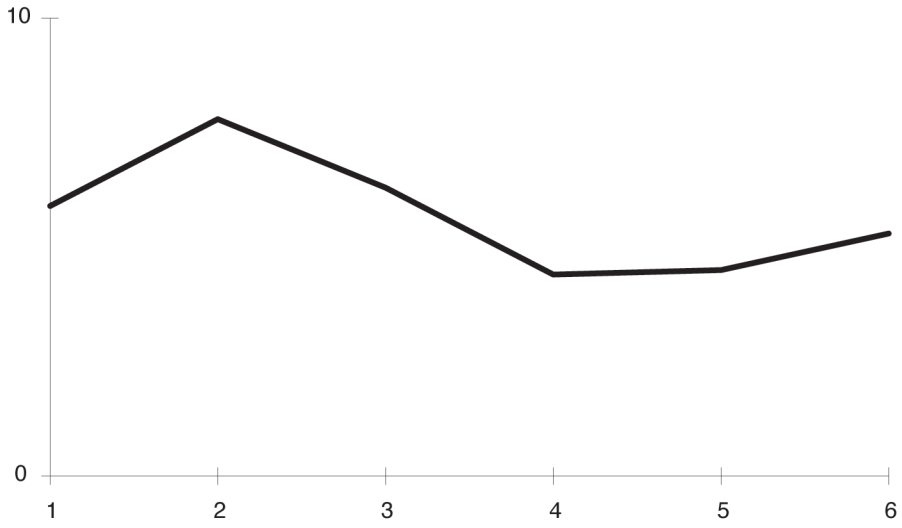
1º	6
2º	6
3º	5,7
4º	5,7
5º	4
6º	3,9



Los errores en puntuación descienden ligeramente, sin que se perciba una mejora importante. Ya sabemos que es una aspecto difícil de mejorar, pero muy útil para una buena conformación del texto.

T2 (Errores en párrafos y textos)

1º	5,9
2º	7,8
3º	6,3
4º	4,4
5º	4,5
6º	5,3



Mínimo descenso de errores en párrafos y textos, tras un ligero empeoramiento inicial. Los escritos presentan falta de consistencia, con poca organización textual. Técnica que evidentemente no dominan.

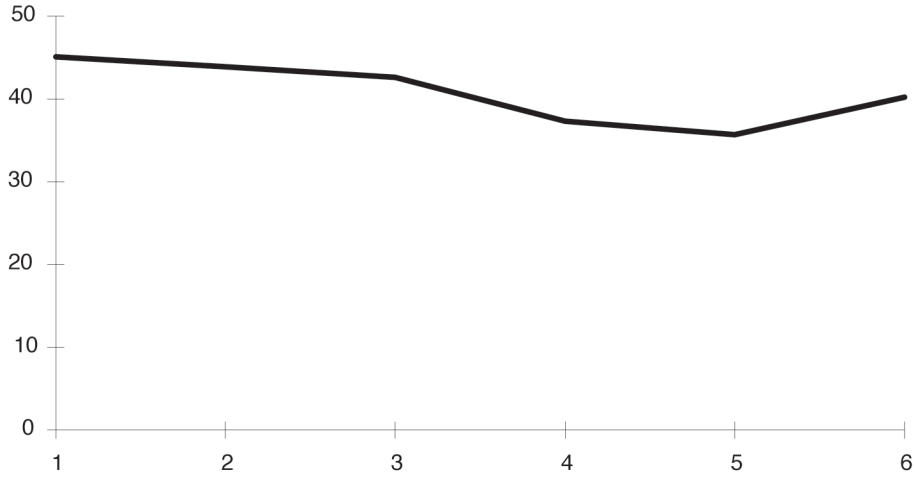
4.2.4 Tabla general de promedios de aspectos y notas de cada escrito

	G1	G2	**G3**	**G4**	V1	**V2**	T1	T2	***M***
1º	22,6	3,2	**0**	**0**	7,4	**0**	6	5,9	***-45,4***
2º	19,6	3,8	**0,1**	**0**	6,7	**0, 1**	6	7,8	***-43,8***
3º	17,8	5,7	**0,6**	**0,1**	7,1	**0,5**	5,7	6,3	***-41,8***
4º	15,1	4,9	**0,1**	**0,1**	7,2	**0**	5,7	4,4	***-37,5***
5º	15,7	5,8	**0,2**	**0**	5,7	**0,2**	4	4,5	***-35,4***
6º	14,2	7,5	**0,8**	**0,2**	9,3	**0,4**	3,9	5,3	***-38,8***

Se observa una mínima progresión en la nota media, al igual que en los distintos aspectos evaluados.

4.2.5 Tabla y gráfica de errores

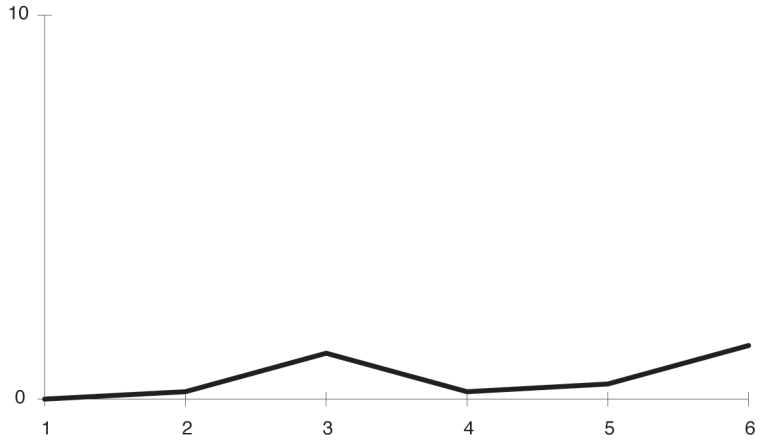
	G1	G2	V1	T1	T2	***Suma***
1º	22,6	3,2	7,4	6	5,9	***45,1***
2º	19,6	3,8	6,7	6	7,8	***43,9***
3º	17,8	5,7	7,1	5,7	6,3	***42,6***
4º	15,1	4,9	7,2	5,7	4,4	***37,3***
5º	15,7	5,8	5,7	4	4,5	***35,7***
6º	14,2	7,5	9,3	3,9	5,3	***40,2***



Progresión descendente muy ligera, apreciándose una mejora muy poco destacable.

4.2.6 Tablas y gráficas de aciertos

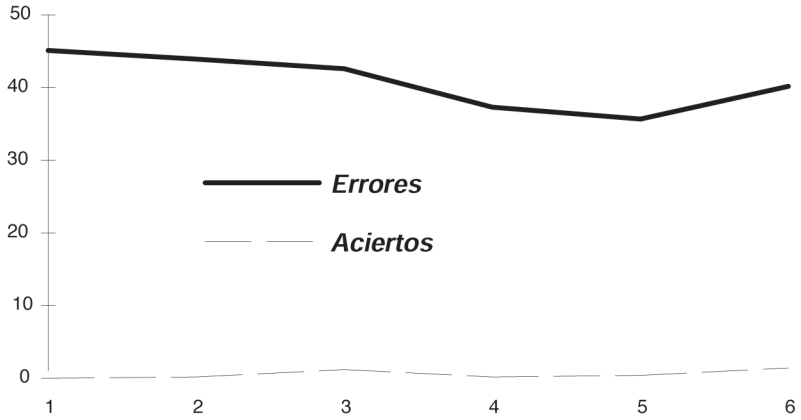
	G3	*G4*	*V2*	*Suma*
1º	0	0	0	0
2º	0,1	0	0, 1	0,2
3º	0,6	0,1	0,5	1,2
4º	0,1	0,1	0	0,2
5º	0,2	0	0,2	0,4
6º	0,8	0,2	0,4	1,4



Los aciertos en el grupo de contraste, como bien puede apreciarse, son apenas relevantes.

4.2.7 Tabla y gráfica de errores y aciertos

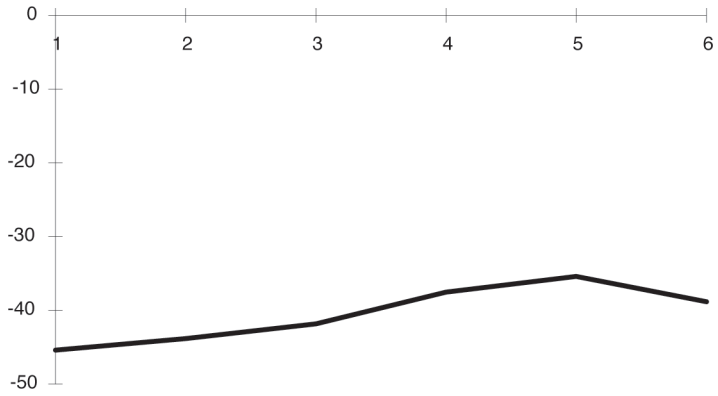
	Errores	*Aciertos*
1º	*45,1*	*0*
2º	*43,9*	*0,2*
3º	*42,6*	*1,2*
4º	*37,3*	*0,2*
5º	*35,7*	*0,4*
6º	*40,2*	*1,4*



Escasa evolución, tanto de errores como de aciertos, que denotan, a nuestro juicio, una deficiente metodología para la mejora de la expresión escrita.

4.2.8 Tabla y gráfica de notas

1º	***-45,4***
2º	***-43,8***
3º	***-41,8***
4º	***-37,5***
5º	***-35,4***
6º	***-38,8***

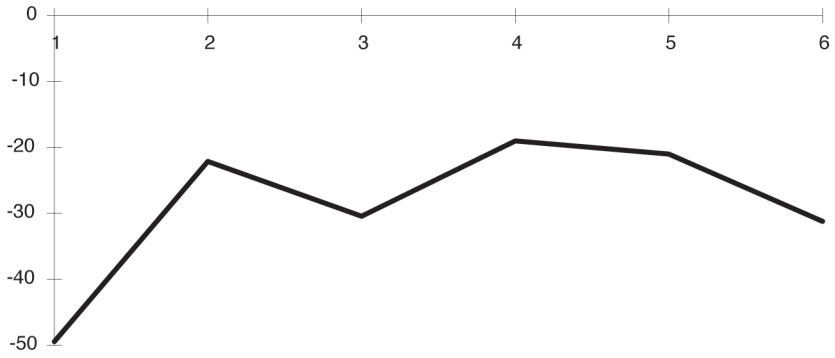


Evolución poco favorable, apreciándose una escasa mejoría y un descenso al final.

4.2.9 Alumnos: tablas de resultados y gráficas

GARCÍA

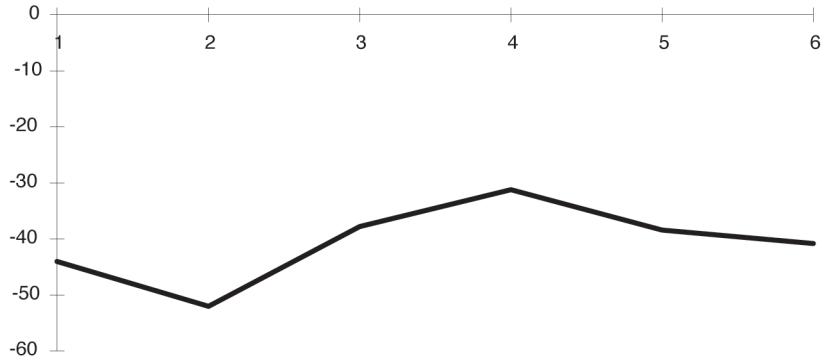
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	24,7	3,9	**0**	**0**	7,8	0	6,5	6,5	***-49,4***
2º	9,1	6,5	**1,3**	**0**	1,3	1,3	3,9	3,9	***-22,1***
3º	10,8	4,5	**2**	**1**	4,5	2	7,2	5,4	***-30,4***
4º	13	2	**1**	**1**	2	2	1	1	***-19***
5º	6	8	**1**	**0**	3	1	2	4	***-21***
6º	9,1	10,4	**2,6**	**1,3**	9,1	1,3	2,6	5,2	***-31,2***



La progresión ha sido mínima: mejoró en algunos textos, pero empeoró de nuevo al final.

GARRIDO L.

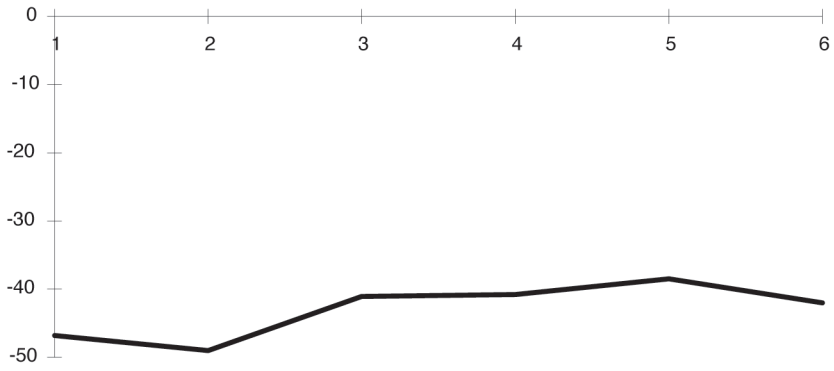
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	22	2,2	**0**	**0**	7,7	**0**	6,6	5,5	***-44***
2º	23,4	2,6	**0**	**0**	7,8	**0**	7,8	10,4	***-52***
3º	14	7	**0**	**0**	5,6	**0**	7	4,2	***-37,8***
4º	10,4	5,2	**0**	**0**	2,6	**0**	9,1	3,9	***-31,2***
5º	14,4	3,6	**0**	**0**	10,8	**0**	3,6	6	***-38,4***
6º	8,4	14,4	**0**	**0**	8,4	**0**	3,6	6	***-40,8***



Escasa progresión, donde hay ligeros ascensos, pero inmediatos retrocesos.

GARRIDO P.

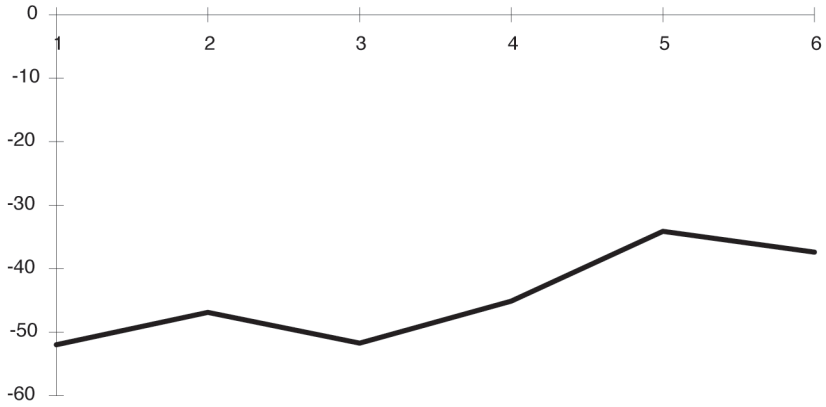
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	23,4	2,6	**0**	**0**	5,2	**0**	7,8	7,8	***-46,8***
2º	25	4	**0**	**0**	9	**0**	6	5	***-49***
3º	16,2	6,3	**2**	**0**	5,4	**1**	7,2	9	***-41,1***
4º	19,2	4,8	**0**	**0**	7,2	**0**	3,6	6	***-40,8***
5º	7,7	13,2	**0**	**0**	8,8	**0**	3,3	5,5	***-38,5***
6º	14,4	6	**0**	**0**	12	**0**	4,8	4,8	***-42***



Evolución muy baja, donde hay ligeros altibajos y un pequeño retroceso al final.

LÓPEZ

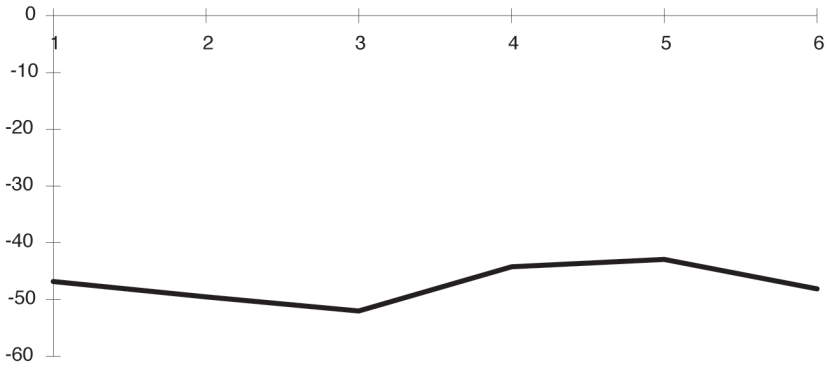
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	24,7	5,2	**0**	**0**	11,7	**0**	5,2	5,2	***-52***
2º	18	3,6	**0**	**0**	8,1	**0**	6,4	10,8	***-46,9***
3º	22	6,6	**0**	**0**	6,6	**0**	7,7	8,8	***-51,7***
4º	22	4,4	**0**	**0**	8,8	**0**	5,5	4,4	***-45,1***
5º	9,9	6,6	**0**	**0**	7,7	**0**	3,3	6,6	***-34,1***
6º	17,6	5,5	**1,1**	**0**	5,5	**1,1**	4,4	6,6	***-37,4***



Buena progresión, con relación al resto de sus compañeros. Se recupera ligeramente, pero con un pequeño retroceso al final.

MARISCAL

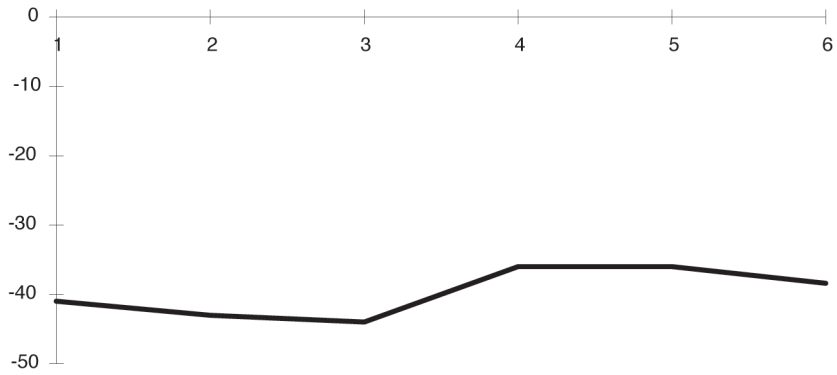
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	24,7	2,6	**0**	**0**	9,1	**0**	3,9	6,5	***-46,8***
2º	25,3	2,2	**0**	**0**	5,5	**0**	11	5,5	***-49,5***
3º	14,3	5,2	**0**	**0**	19,5	**0**	5,2	7,8	***-52***
4º	14,3	5,2	**0**	**0**	14.3	**0**	5,2	5,2	***-44,2***
5º	24,7	6,5	**0**	**0**	3,9	**0**	3,9	3,9	***-42,9***
6º	23,4	5,2	**0**	**0**	9,1	**0**	3,9	6,5	***-48,1***



Progresión en descenso, no hay apenas mejoras. Acaba con más errores que empezó.

MORAL F.

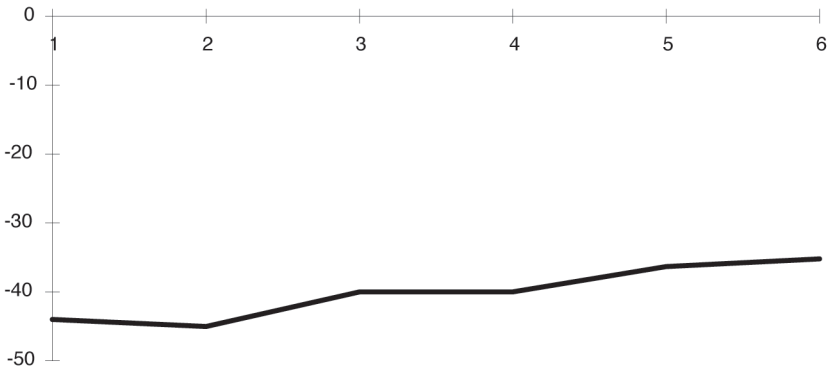
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	19	4	**0**	**0**	8	**0**	4	6	***-41***
2º	18	3	**0**	**0**	6	**0**	6	10	***-43***
3º	23,1	2,2	**0**	**0**	4,4	**0**	8,8	5,5	***-44***
4º	9	8	**0**	**0**	3	**0**	11	5	***-36***
5º	18,9	2,7	**0**	**0**	1,8	**0**	9,9	2,7	***-36***
6º	12	7,2	**0**	**0**	9,6	**0**	4,8	4,8	***-38,4***



Suave progresión con escaso ascenso en los valores finales, retrocediendo un poco en el último texto.

MORAL L.

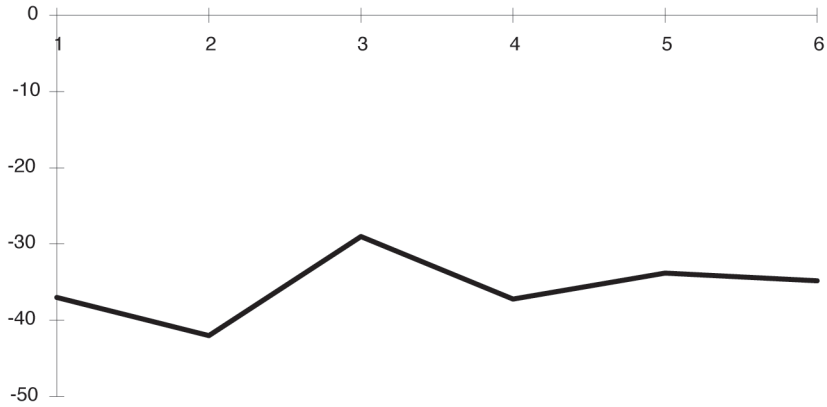
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	19,8	2,2	**0**	**0**	6,6	**0**	8,8	6,6	***-44***
2º	18	4	**0**	**0**	10	**0**	4	9	***-45***
3º	18	7	**0**	**0**	6	**0**	4	5	***-40***
4º	19	2	**0**	**0**	8	**0**	7	4	***-40***
5º	20,9	2,2	**0**	**0**	5,5	**0**	4,4	3,3	***-36,3***
6º	19,8	3,6	**3,6**	**0**	8,1	**0,8**	3,6	4,5	***-35,2***



Progresión muy ligera, sin muchas variaciones ni altibajos entre los distintos textos.

ORTEGA

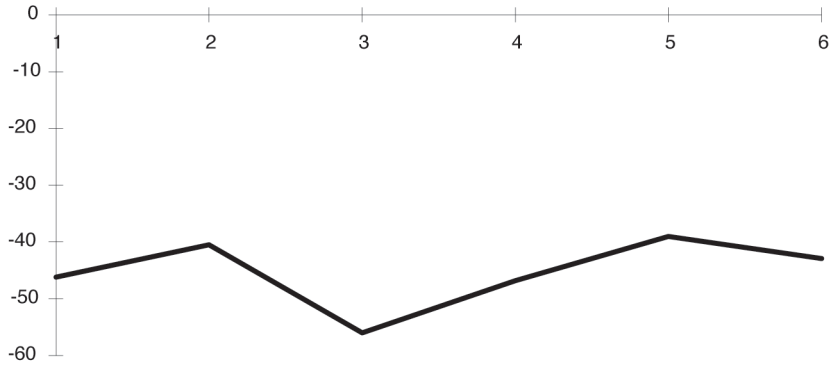
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	18	5	**0**	**0**	4	**0**	5	5	***-37***
2º	20	4	**0**	**0**	5	**0**	4	9	***-42***
3º	17	3	**1**	**0**	5	**1**	2	4	***-29***
4º	15,6	3,6	**0**	**0**	10,8	**0**	3,6	3,6	***-37,2***
5º	20,8	3,9	**0**	**0**	3,9	**0**	0	5,2	***-33,8***
6º	13,2	7,2	**0**	**0**	6	**0**	3,6	4,8	***-34,8***



Mínima progresión, donde aparecen bastantes altibajos, especialmente en el cuarto texto.

PADILLA

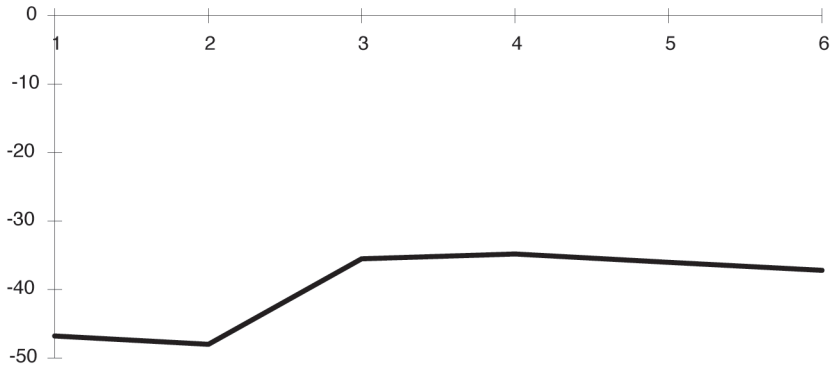
	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	26,4	1,1	**0**	**0**	6,6	**0**	6,6	5,5	***-46,2***
2º	17,1	3,6	**0**	**0**	8,1	**0**	6,3	5,4	***-40,5***
3º	26	8	**1**	**0**	6	**1**	8	10	***-56***
4º	16,9	7,8	**0**	**0**	7,8	**0**	9,1	5,2	***-46,8***
5º	15,6	6,5	**1**	**0**	9,1	**1**	3,9	3,9	***-37***
6º	11,7	7,8	**1,2**	**1,2**	15,6	**1,2**	2,6	5,2	***-37,2***



Escasa progresión con importantes altibajos, con un ligero retroceso final.

RUBIO

	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	*M*
1º	23,4	3,9	**0**	**0**	7,8	**0**	6,5	5,2	***-46,8***
2º	22	5	**0**	**0**	7	**0**	5	9	***-48***
3º	16,2	7,6	**0**	**0**	8,1	**0**	0	3,6	***-35,5***
4º	12	6	**0**	**0**	8,4	**0**	2,4	6	***-34,8***
5º	18	5	**0**	**0**	3	**0**	6	4	***-36***
6º	12	8,4	**1,2**	**1,2**	9,6	**1,2**	6	4,8	***-37,2***



Progresión muy ligera, con superación en el tercer texto, que, no obstante, no se confirma como progresión continuada hasta el final.

V. Discusión e implicaciones didácticas

A pesar de la dificultad que implica la enseñanza de la escritura nos pareció un reto importante asumir esta tarea, que, no obstante sus complicaciones, supuso una interesante experiencia personal.

Nuestro trabajo ha tenido como finalidad fundamental mejorar la expresión escrita en alumnos de segundo de Bachillerato, sin descuidar las demás destrezas, con las que se ha integrado en actividades globales para desarrollarse de manera más completa.

Nos llevó a ello el hecho de observar una serie de carencias en este campo, tales como poca riqueza léxica, oraciones complejas demasiado densas con uso inapropiado de estructuras y conectores, ideas repetidas y mezcladas en los diferentes párrafos, ausencia o inadecuada secuenciación de hechos en los textos, redacciones mal estructuradas y organizadas, etc.

La dinámica que generó esta propuesta de trabajo en el aula fue lo suficientemente motivadora como para que el estudiante pudiera participar activamente en su proceso de aprendizaje, descubriendo nuevas ideas y formas lingüísticas para confeccionar un texto bien organizado y conexo.

Es fundamental destacar la importancia de escribir en clase, no sólo es una tarea de casa ('homework'), que se desarrolla lejos del aula con las directrices del profesor. Dedicar tiempo en clase para la escritura ha supuesto un importante paso porque el alumno ha podido desarrollar *in situ* la habilidad de la escritura solucionando sus dudas con el profesor o, incluso, son sus propios compañeros. La práctica de la expresión escrita necesita el conocimiento de ciertas herramientas o elementos útiles, porque no se debe ver una redacción como un producto final, sino que debemos partir desde un nivel sintáctico particular ('pre-sentence', 'sentence', etc.) para alcanzar textos cada vez más completos. A ello se refiere Porte (1997b: 206) en los siguientes términos:

> «... Particular emphasis would need to be put upon encouraging students to experiment. In particular, at the level of pre-sentence and sentence skills, students need to become aware of the importance and usefulness

> of modification and coordination. They should, for example, be prompted to modify and coordinate subject, object, noun and verb phrases in order to see how lexical knowledge they have acquired in their studies can thereby be activated, as well as be able to appreciate the quality of the outcomes. In broad terms, the accent throughout would be on channelling current awareness of English into productive use and, in particular, widening the range of vocabulary and grammatical structures that can be applied to the expression of thought, rather than merely adding to a non-specific sum of new vocabulary or structures to be learnt by the student. In this way, students are prompted to use new language acquired in their learning in different contexts and in combination with novel items.»

En este proceso, el alumno pudo comprobar la evolución de su expresión escrita desde el comienzo de curso hasta que, después de diferentes actividades y ejercicios, consiguió, no sin esfuerzo, una considerable mejora en la redacción de sus propios escritos.

Cabría destacar, a este respecto, ciertas implicaciones personales, sociales, psicológicas y educativas en el aprendizaje de una lengua extranjera, que no puede limitarse al conocimiento de la lengua en sí misma, sino que debemos conectar con una serie de realidades que la rodean. La enseñanza de la lengua tiene que ayudar a configurar en los alumnos un repertorio lingüístico rico, variado y creativo, que les sirva para aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social. A nivel práctico, esto significa que los textos que el alumno debe comprender y producir tienen que ser tan variados y tan reales como sea posible. Es necesario enseñar el idioma ligado a una gran variedad de contextos sociales para lograr un enriquecimiento lingüístico, sin evitar los registros más familiares, porque aprender una lengua es sumar capacidades expresivas, no restarlas ni cambiarlas.

A este respecto, Cassany et al. (1994: 473) señalan que «la enseñanza no consiste en la mera transmisión de conocimientos y en la profundización de contenidos. Es también la transmisión de una serie de valores y normas de conducta social. Uno de los principales objetivos de la enseñanza general es conseguir gradualmente lo que la psicología social llama 'socialización' del alumno, es decir, la creación de actitudes relacionadas con los valores y las normas sociales de un grupo».

Por tanto, cada uno de los textos que los alumnos escribieron muestran unos perfiles de evolución diferentes con unos niveles de partida heterogéneos y que convergen en su transcurso a pesar de todos los factores condicionantes que ya hemos mencionados (culturales, familiares, sociales, afectivos, etc.).

Es importante señalar que las evoluciones no son homogéneas. Cada estudiante demostró sus peculiaridades, ya que cada uno presentó un punto de partida diferente, manifestando un comportamiento propio e individualizado. Las tablas y gráficas reflejan con claridad la progresión en cada uno de los aspectos y en las notas globales correspondientes a cada texto.

Así vemos, por ejemplo, cómo el promedio de la prueba inicial es de 47, aunque algunos alumnos presentan valores diferentes a esa media. Es el caso de Medina (-53,3), el de Reloba (-63), el de Caparrós (33) o el de Rodríguez (-40,5). Sin embargo, los mismos alumnos, en el último texto (Carta al director) remontan sus valores iniciales, mostrando una mejora considerable. El promedio de este texto es de -1,6 y los alumnos anteriormente citados obtuvieron la siguiente nota: Medina, 6; Reloba, 9,9; Caparrós, 3; y Rodríguez, 1,3.

Es importante observar cómo alumnos cuyo inicio presagiaba una escasa progresión final han alcanzado niveles bastante notables. También hay que tener en cuenta que algunos alumnos no han progresado según las expectativas. Es el caso de Cámara, que empezó con 44,4 y terminó con la peor nota del grupo (-12,6) en el último escrito, presentando altibajos en su progresión, quizá debido a características propias, tanto académicas como personales, que condicionaron de modo importante los resultados.

En cuanto a los aspectos valorados, cabe destacar un importante descenso de errores tanto en la construcción de oraciones simples (de 22,9 a 6,1) y compuestas (de 3,5 a 2,5), así como el significativo aumento de los aciertos, especialmente a partir del quinto texto, lo que supone una mejora considerable en los escritos respecto a los niveles iniciales (de 0 a 3). Por otra parte, descienden también los errores de puntuación (de 5,7 a 0,4), de vocabulario (de 9,6 a 2,8) y los que se refieren a la organización de párrafos y textos (de 4,9 a 1,3), lo que confiere a los escritos riqueza y variedad, al igual que una organización más apropiada. Las frases son más complejas y completas, según van escribiendo los textos; dejan de usar frases excesivamente cortas, y los conectores son usados con más frecuencia y propiedad.

Como puede observarse en la tabla y gráfica de errores y aciertos de 2º de Bachillerato (véase 4.1.7), la confluencia de valores negativos y positivos es muy significativa, puesto que presenta una tendencia a mejorar los textos paulatinamente, lo que también queda reflejado en la tabla y gráfica de notas (véase 4.1.8), donde se muestra una progresión positiva y adecuada de los alumnos.

Las tablas que reflejan el trabajo de los alumnos, individualmente, son similares, pero ninguna se parece demasiado a otra. Como hemos dicho antes, cada estudiante

ha presentado su propio comportamiento y evolución. Algunos alumnos de Bachillerato, que durante al año anterior también fueron alumnos nuestros, no evolucionaron de la misma manera que el curso precedente. Algunos de ellos no eran en absoluto brillantes, lo cual no hacía posible presuponer que mejorarían haciéndose responsables de su aprendizaje.

En contraposición, la evolución del grupo de contraste es escasa. Aunque presenta un suave descenso de los errores en las oraciones simples (de 22,6 a 14,2) se puede observar, sin embargo, un sorprendente aumento de los errores en las oraciones compuestas (de 3,2 a 7,5), acompañados de distintos altibajos, así como un ligero incremento en los errores de vocabulario (de 7,4 a 9,3). Por otra parte, este grupo de contraste experimenta una pequeña mejoría en los errores de puntuación (de 6 a 3,9) y en los aciertos, aunque en muy pequeña cantidad (oraciones simples: de 0 a 0,8; oraciones compuestas: de 0 a 0,2; vocabulario: de 0 a 0,4).

En consecuencia, la evolución general de la expresión escrita de los alumnos de Bachillerato mejoró de manera significativa. La progresión general, un 96,6%[1], constituye, sin duda, un éxito para la experiencia y una muestra de la eficacia de la propuesta.

5.1 GRADO DE CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS

Estamos convencidos, y así lo hemos tratado de demostrar a lo largo del presente estudio, de que la enseñanza de la expresión escrita en Lengua Inglesa mejora con nuestra propuesta metodológica.

Los factores a nuestro juicio más relevantes que contribuyeron, en el grupo de Bachillerato, a asegurar el éxito de nuestra experiencia, fueron diversos, y a continuación pasamos a comprobar los objetivos formulados en el apartado 3.2:

1 *Capacitar al alumno para que reflexione sobre el proceso de composición y sus deficiencias, para enseñarle a seleccionar y organizar ideas, así como a presentarlas en los formatos más efectivos.*

[1] El grupo, en conjunto, obtuvo una nota media inicial en el primer texto de -47; mientras que en el último la nota fue -1,6; es decir, casi neutralizó durante los meses de la experiencia todo el tramo negativo que separaba la nota inicial de los resultados positivos a partir de 0.

Destacamos, en primer lugar, el enfoque del curso al que accedieron nuestros alumnos, que no contó con un libro de texto y una metodología a la manera habitual, sino que el curso en sí se planteó como un taller de escritura, donde los estudiantes pudieron ensayar, revisar y, en definitiva, aprender a escribir un texto, siendo ellos mismos los protagonistas de la experiencia. Como hemos mencionado anteriormente, la prueba inicial mostró el punto de partida para cada alumno y su reto durante la experiencia fue mejorar progresivamente, tal y como ocurrió.

El hecho de que la escritura fuese el propósito y objetivo del curso, fundamental para aprobar la asignatura, hizo que los alumnos lo tomaran en serio, especialmente a partir del quinto texto, momento en el que parecen caer en la cuenta de la necesidad de dedicar tiempo y esfuerzo para obtener los resultados deseados, además de considerar que la práctica y formación escrita adquiridas hasta ese punto estaban surtiendo sus efectos. Asimismo, el tipo de textos con los que se enfrentaron a partir de la reseña del libro pudieron parecerles más interesantes por consistir en la emisión de argumentos u opiniones más estimulantes para ellos, lo que influyó en la mejora de los últimos textos.

No obstante, tenemos constancia de que para la mayoría supuso, a pesar del esfuerzo, un reto interesante y no menos útil para posteriores escritos. El sistema de corrección proporcionó al alumno la capacidad de reflexionar y opinar sobre sus propios errores en expresión escrita, lo que le confirió responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

2 *Comprobar si mejora la expresión escrita cuando se ofrece instrucción en la confección de los distintos tipos de textos, así como instrucción gramatical para reforzar y apoyar la corrección de los escritos.*

Pudimos confirmar que los errores en la expresión escrita de nuestros alumnos se reducen con el método didáctico utilizado, en el que se dan una serie de indicaciones y directrices para escribir distintos textos, se revisan los borradores, se comprueba lo que se ha escrito y se utiliza un sistema de corrección con un tratamiento especial de errores y aciertos. Con ello se logra conferir seguridad al alumno y mejorar sus escritos progresivamente de la manera más efectiva.

Hay que señalar también que esporádicamente, cuando así lo reclamaban los sucesivos diagnósticos, fueron abordados puntualmente determinados contenidos gramaticales, al objeto de afianzar conocimientos de importancia para la elaboración de un texto escrito más comprensible y adecuado. Así lo confirman distintos autores (véase 2.7), que insisten en la necesidad de la instrucción gramatical, pero dentro del contexto lingüístico y comunicativo en el que aparece, no se aprende si no tiene una aplicación directa y concreta en la que es necesaria la instrucción.

3 *Procurar que el alumno tome conciencia de sus aciertos y errores, para asumir la responsabilidad del resultado final de sus sucesivos textos, considerando los errores como un elemento positivo para mejorar y dar seguridad al aprendizaje.*

Este objetivo ha sido fundamental y básico para nuestra experiencia. Hemos podido comprobar cómo nuestros alumnos practicaron y escribieron sus textos con continua revisión de sus errores y aciertos. Fueron sus herramientas para corregir los escritos, asimilando el enfoque positivo del error, ya que el aprendizaje se consigue a través de esos errores, que se cometen y, posteriormente, se subsanan, lo cual indica que el alumno está aprendiendo. Svartvik (1973: 9) se refiere a los errores en los siguientes términos:

> «Error has a positive import with a function in learning strategy. Errors constitute a valuable feedback in the teaching process. We might say that it is, at least partly, by locating error that pupils learn to learn and teachers learn to teach.»

Por otra parte, señalar los aciertos, elogiárselos al alumno, mejora en gran medida la escritura de sus textos. A ello se refiere Hedge (1988: 145) en los siguientes términos: «marking is maximally effective in enabling students to improve only if it provides constructive feedback which can be channelled into the process of redrafting and editing» (véase 2. 11).

4 *Afianzar la autonomía del estudiante en la corrección del propio texto (realización continuada de revisiones y conclusiones adecuadas).*

La revisión de un texto supone la mejora de su contenido, organización y estilo y se ha comprobado que las revisiones son etapas indispensables en la producción del mismo. En consecuencia, la dinámica de nuestra propuesta procuró una creciente autonomía en el aprendizaje y, en definitiva, una creciente autonomía también en la corrección del propio texto, que fue fundamental para los logros obtenidos en nuestra experiencia. A este respecto, es interesante el estudio que Jiménez (1997: 111-131) presenta sobre las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua vistas desde diferentes perspectivas, donde se destaca que la noción de estrategia es fundamental y básica en el aprendizaje.

El proceso de composición utilizado, con sus principales actividades de pre-escritura, escritura y edición de los textos escritos, fue otro factor importante, que sirvió de instrumento fundamental para que el alumno mejorara, a través de las distintas y constantes revisiones, su escritura y reforzara su autonomía en esta destreza.

Nuestra sugerencia, como profesores, se centra en una dedicación más plena a la revisión y a nuevos métodos de corrección, porque estamos convencidos de su eficacia, ya que mejoran considerablemente los niveles de competencia de la expresión escrita de los alumnos. Claros ejemplos son las propuestas de Porte (1995) y Gutiérrez (1997), que llegan a resultados claramente satisfactorios (véase 2.10).

5 *Demostrar que el sistema de claves o símbolos de corrección es util y eficaz para el aprendizaje de la expresión escrita.*

Las claves utilizadas para la corrección de los textos fueron, en nuestra opinión, el elemento más importante y fundamental dentro del proceso de composición, puesto que sirvieron para que los alumnos obtuvieran un diagnóstico completo y transparente de cada texto entregado, facilitando la identificación de errores y aciertos, y, así mismo, las revisiones que el alumno estaba obligado a realizar, estableciendo la necesidad de su compromiso en la intervención para detectar y superar los errores cometidos en cada uno de sus escritos.

Durante el transcurso de la experiencia, el alumno contó con material de consulta y, en todo momento, con la ayuda del profesor, que, a la hora de poner en práctica este tipo de intervención, consideramos, debe estar convencido de la importancia de la expresión escrita, para transmitir convicción y, a su vez, motivar a los alumnos. No cabe duda de que el profesor debe mostrar flexibilidad, amoldándose a las necesidades del grupo y a las de cada alumno en particular, y, por supuesto, dedicación intensa a este tipo de labor que presenta mayores exigencias que las planteadas normalmente por el desarrollo de la metodología propuesta en cualquier libro de texto.

En este tipo de experiencias educativas es imprescindible asumir el papel de un profesor que no sea juez, sino colaborador; un profesor siempre dispuesto a ayudar a los alumnos en sus revisiones, procurando que los errores no sean el único objeto de su atención, sino que se consideren parte natural y positiva del proceso de aprendizaje; dando, en definitiva, un enfoque constructivo a la corrección y estimulando de este modo un ambiente de trabajo más cordial en el aula y unos resultados más positivos. A esto se refiere Brumfit (1984: 312-313) cuando señala:

> «In the present (and foreseeable) state of education, teachers are likely to be the major influence over what happens in the classrooms. Even when teaching materials are prescribed, it is they who will determine how or whether particular materials are used at any given moment in a class, and it is their slavish imitation of patterns of teaching advocated

> by textbooks or their free improvization which will determine the nature of productive language activity in the classroom. (This is not to deny the inevitable process of negotiation with students, whether explicit or implicit, but such negotiation takes place within limits conventionally accepted and imposed by the teachers, at least in the state school system in which most language teching in the world takes place.)»

También Harris, Rosenthal y Snodgrass (1986: 173-174) destacan dos aspectos fundamentales en el profesor: 'warmth' («Emotional climate or teacher warmth is regarded as one of the most important variables mediating expectancy effects... teacher warmth unequivocally leads to better student outcomes») y 'task orientation' («If specific content areas are not covered by the teacher in class, students will not learn them»).

Habría que destacar también la importancia del modo particular en que fue evaluado el trabajo de los alumnos, ya que ninguno de ellos pudo sentirse discriminado por bajo que fuese su nivel de partida o lenta su progresión hacia la mejoría; lo que sirvió de estímulo general para involucrarse en la escritura. Es por esto importante señalar que la hoja de recaudo ayudó a clarificar la situación de los estudiantes en cada momento, dado que pudieron tomar conciencia de sus logros y necesidades siempre que anotaban los resultados de los aspectos y las notas de cada uno de los textos valorados.

Esto conecta directamente con las sugerencias que la Reforma Educativa propone. Claro ejemplo de esta tendencia es el libro de texto *Hotline Secundaria Pre-Intermediate (Teacher's Book)* en el que Tom Hutchinson (1995: 155) presenta la evaluación desde el punto de vista del progreso y de la actuación del alumno. Así, el autor, y colaborador en el Proyecto de Reforma, se refiere a las diferentes perspectivas de la evaluación en los siguientes términos. Reproducimos el texto íntegro por considerarlo de interés.

> «Evaluation is a complicated practice and we use this term to talk about different things:
> 1 Evaluation of students' progress. How much better is the student than s/he was before?
> 2 Evaluation of students' performance. How does the student compare with fixed criteria?
> 3 Evaluation of the learning process. By this we mean examining how students learn best. What kind of activities work best with them? What do they like and dislike? How well are they able to identify for themselves ways of remembering and learning things more effectively?

4 Evaluation of materials and the process of teaching. In reality, teaching and learning are two aspects of the same thing. This kind of evaluating will help us to answer how we can best help our students to learn, taking into consideration the answers to our questions in (3) above.
5 Student self-evaluation will help them to realize, for themselves, the kinds of things (lists, notes, ways of remembering things, etc.) that will help them to learn better. It will also help them to realize what they find easy, and what is more difficult. This is not always pleasant, but it is very important if you are trying to learn a foreign language in an active way.

A weak student may make a lot of progress, but still be weak in absolute terms. Similarly, a stronger student may not have made much progress, but still be judged as good in absolute terms.

To be fair to all, we suggest that evaluation take both progress and performance into consideration.

Evaluation of progress and performance is normally carried out using a mixture of:

a Informal continuous observation and assessment of, for example, classwork and homework;
b Formal tests.

Some students, irrespective of their ability, find tests easier to do than others; it suits their learning style. To be fair to all, we suggest using both continuous assessment and tests when evaluating your students' progress and performance.»

5.2 SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Para terminar, no nos cabe duda de que nuestra experiencia educativa, aunque pueda ser considerada válida por haber sido sido experimentada con éxito durante un curso académico completo, y dentro de un contexto educativo real, podría enriquecerse con nuevas propuestas.

Somos conscientes de que ha tenido sus limitaciones, ya que el tema de la expresión escrita y su enseñanza-aprendizaje, en el que se centra nuestro estudio, contiene numerosas implicaciones aún no resueltas, que tampoco hemos abordado. Por ejemplo, cabría comprobar si nuestra propuesta podría experimentarse en otros contextos: con alumnos de otros niveles educativos (con más deficiencias o más

expertos) en un plazo temporal mayor que un único curso académico y con grupos de control más similares, tanto en nivel y especialidad como en número de miembros.

Sería igualmente interesante experimentar si alumnos con diferentes estrategias de revisión y distinto sistema de corrección alcanzan resultados similares, incluyendo, además, revisiones sin colaboración del profesor.

A raíz de esta experiencia, podrían elaborarse materiales didácticos que incluyan otros aspectos o estrategias de la expresión escrita no desarrollados en nuestra propuesta. Es el caso de Porte (1997a), ejemplo claro de material curricular para el desarrollo de la escritura, muy útil y eficaz, para estudiantes de nivel universitario. Sugeriríamos un estudio similar, pero adaptado a alumnos de segundo ciclo de la Educación Secundaria (3º y 4º de la ESO) para conseguir una buena base de conocimiento de la expresión escrita en futuros universitarios, lo que facilitaría un estudio más profundo del tema en niveles más avanzados. Estos alumnos, una vez universitarios, no tendrían que aprender a organizar y escribir textos, sino que se dedicarían a una labor más compleja y especializada del tema.

Sería también de enorme utilidad para mejorar el trabajo de la expresión escrita, aplicar simultáneamente, dentro de la misma dinámica metodológica, técnicas de comprensión lectora que, por una parte, nos ayudaran a conocer, de una manera más completa, las dificultades con que cuenta cada alumno al acercarse a los diferentes tipos de textos, y que, por otra, le ayudase a mejorar esta relación con los diferentes modelos textuales, tanto en la faceta comprensiva como en la expresiva. Inestimable ayuda a este respecto es el trabajo de Sánchez Miguel (1993), que, además de abordar minuciosamente la psicología de la comprensión de textos, ofrece un modelo de intervención inserto en el currículum, posteriormente desarrollado con mayor detalle por Martín Hernández (1993 y 1995).

Y, por último, resultaría de sumo interés que fuéramos nosotros mismos, los profesores que diariamente trabajamos con alumnos de cualquier nivel, quienes sigamos investigando y poniendo en práctica mejores fórmulas para la enseñanza de la expresión escrita, que engloben todas las destrezas comunicativas, que innoven a la vez que motiven y que consigan mejores resultados, haciendo progresar tan esencial campo de la didáctica.

A la figura del profesor investigador se refiere Nunan (1991: 265) en los siguientes términos:

> «The teacher researcher is one who is involved in the critical appraisal of ideas and the informed application of those ideas in the classroom. The

> orientation is also at odds with the methods approach to language teaching, with its constant search for the one best way. The teacher researcher is less concerned with a search for the one best method than with the exploration of a number of variables in a range of classrooms with a diversity of learner types. Such exploration may, in fact, reveal that the complex mix of elements and processes results in variable outcomes and that what works in one classroom with a particular group of learners may not be as successful in a different classroom with different learner types.»

Como conclusión, consideramos que es sin duda éste el compromiso que asumimos al iniciar este trabajo y que, al culminarlo, reiteramos.

VI. Bibliografía

ADAMS, E., A. BUENO & G. TEJADA (eds.) (1997). *Francisco Manzaneda Oneto. In Memoriam. The Grove (Working Papers on English Studies).* Número 4 (extraordinario). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ALLWRIGHT, R. L. (1984). 'The analysis of discourse in interlanguage studies: the pedagogical evidence.' En Davies, A., R. Criper & A. P. R. Howatt (eds.). (1984).

ALONSO TAPIA, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. (Cómo enseñar a pensar).* Madrid: Santillana.

AMTZIS, W. (1992). 'Awakened at midnight: narrative writing for intermediate students.' *English Teaching FORUM* 30/1: 52-53.

APARICIO, A. (1997). ' Film and literature: representational materials for the development of creative writing and literary awareness.' En Adams, E., A. Bueno & G. Tejada (eds.) (1997).

ARAPOFF, N. (1969). 'Discover and transform: a method of teaching writing to foreign students.' *TESOL Quarterly* 3: 298.

ARNOLD, J. (1991). 'Reflections on language learning and teaching: an interview with Wilga Rivers'. *English Teaching FORUM* 29/1: 2-5.

AUSUBEL, D.P., J. D. NOVAK & H. HASENIAN (1989). *Psicología Educativa*. Mexico: Trillas.

BASKOFF, F. S. (1981). 'A new look at guided writing.' *English Teaching FORUM* 19/3: 2-6.

BEAMAN, K. (1984). 'Coordination and subordination revisited: syntactic complexity in spoken and written narrative discourse.' En Tannen, D. (ed.) (1982b).

BEAUGRANDE, R. de (1980). *Text, Discourse and Process. Toward a Multidisciplinary Science of Texts.* London: Longman.

BEAUGRANDE, R. de (1984). *Text production: Toward a Science of Composition.* New York: Ablex.

BEAUGRANDE, R. de & W. U. DRESSLER (1981). *Introduction to Text Linguistics.* London: Longman.

BENNET, B. (1983). 'Writers and their writing, 15 to 17.' En Freedman, A., I. Pringle & J. Yalden (eds.) (1983).

BENNET, J. R. (1986). *A Bibliography of Stylistics and Related Criticism 1967-1983.* New York: Modern Language Association of America.

BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA (1983). 'Does learning to write have to be so difficult?.' En Freedman, A., I. Pringle & J. Yalden (eds.) (1983).

BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA (1987). *Psychology of Written Compositon.* Hillsdale (N J): Erlbaum.

BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto.* Madrid: Espasa-Calpe.

BERNÁRDEZ, E. (ed.). (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros.

BOSCH, P. (1983). *Agreement and Anaphora. A Study in the Role of Pronouns in Syntax and Discourse.* London: Academic Press.

BRIÈRE, E. J. (1966). 'Quantity before quality in second language composition.' *Language Learning* 16: 141-152.

BROWN, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press

BRUMFIT, C. J. (1977). 'Correcting written work.' *Modern English Teacher* 5/3: 22-23.

BRUMFIT, C. J. (1984). 'Theoretical implications of interlanguage studies.' en Davies, A., R. Criper & A. P. R. Howatt (eds.). (1984).

BUENO GONZÁLEZ, A. (1989). 'Writing as a complex process: a practical example in integrated skills.' En *Actas de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés.* Granada: Greta (Asociación de Profesores de Inglés), editadas por J. A. Martínez López y A. Ruiz Esturla.

BUENO GONZÁLEZ, A. (1990). *Análisis de errores en la enseñanza del Inglés: un estudio experimental sobre las dificultades encontradas en la escritura del Inglés en alumnos de Bachillerato y C.O.U.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

BUENO GONZÁLEZ, A. (1991). 'Correcting written work.' En *Actas de las VI Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés.* Granada: Greta (Asociación de Profesores de Inglés), editadas por M. Jiménez Raya.

BUENO GONZÁLEZ, A., J. A. CARINI MARTÍNEZ & A. LINDE LÓPEZ (1992). *Análisis de Errores en Inglés: tres casos prácticos.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

BUENO GONZÁLEZ, A. (1992). 'Facing errors' en *Actas de las VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés.* Granada: Greta (Asociación de Profesores de Inglés), editadas por E. Ruiz Vico.

BUENO GONZÁLEZ, A. (1996). 'Writing.' En McLaren, N. & D. Madrid (eds.) (1996). *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil.

BUENO GONZÁLEZ, A. (1997). 'Cómo diseñar un trabajo de investigación en didáctica del inglés.' En Adams, E., A. Bueno & G. Tejada (eds.) (1997).

BURT, M.K. & H. DULAY (eds.). (1975). *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education.* Washington D.C.: TESOL.

BYRNE, D. (1979). *Teaching Writing Skills.* Harlow: Longman.

CALLAGHAM, M., P. KNAPP & G. NOBLE. (1993). 'Genre in practice.' En B. Cope & M. Kalantzis (eds.). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing.* London: Falmer Press.

CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir.* Barcelona: Paidós.

CASSANY, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Graó.

CASSANY, D., M. LUNA & G. SANZ (1994). *Enseñar Lengua.* Barcelona: Graó.

CEREZO ARRIAZA, M. (1994). *Texto, Contexto y Situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas.* Barcelona: Octaedro.

CHAFE, W. L. (1982). 'Integration and involvement in speaking, writing and oral literature.' En Tannen (ed.) (1982b).

CHARLES, M. (1990). 'Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique.' *ELT Journal* 44/4: 286-293.

CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning.* New York: Cambridge University Press.

CHENOWETH, N. A. (1987). 'The need to teach re-writing.' *ELT Journal* 41/1: 25-30.

CHONG-MAO, L. (1991). 'Helping students prepare psychologically to write in English.' *English Teaching FORUM* 19/4: 32-34.

COHEN, A. D. (1991). 'Feedback on writing: the use of verbal report.' *Studies in Second Language Acquisition* 13/2: 133-160.

COHEN, L. & L. MANION (1989). *Research Methods in Education.* London: Routledge.

COOPER, C. & L. ODELL (eds.) (1977). *Evaluating Writing.* Urbana, Illinois: NCTE.

CORDER, S. P. (1967). 'The significance of learners' errors.' *International Review of Applied Linguistics* 4/5: 161-170.

CORDER, S. P. (1973). 'The elicitation of interlanguage.' En Svartvik, J. (ed.). (1973).

COROMINA, E. & C. RUBIO. (1989). *Técnicas de escritura*. Barcelona: Teide.

CREW, W. J. (1990). 'The illogic of logical connectives.' *ELT Journal* 44/4: 316-325.

CRYSTAL, D. & D. DAVY. (1969). *Investigating English Style*. London: Longman.

DAVIES, A., R. CRIPER & A.P.R. HOWAT (eds.). (1984). *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

DEHGHANPISHEH, E. (1979). 'Bridging the gap between controlled and free composition: controlled rhetoric at the upper-intermediate level.' *TESOL Quarterly* 13/ 4: 509-519.

DHAIM, M. (1992). 'Interclass correspondence: an effective writing activity.' *English Teaching FORUM* 30/1: 51-52.

DIXON, D. (1986). 'Teaching composition to large classes.' *English Teaching FORUM* 24/3: 2-5.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: O. U. P.

ELLIS, R. (1995a). *Instructed Second Language Acquisition.* Oxford: Blackwell.

ELLIS, R. (1995b). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

ENKVIST, N. E. (1973). *Linguistic Stylistics***.** The Hague: Mouton.

FAIGLEY, L. & S. WITTE (1981). 'Analyzing Revision.' *College Composition and Communication* 32/4: 400-414.

FAIGLEY, L. & S. WITTE (1984). 'Measuring the effects of revisions on text-structure.' En Beach, R. & L. Bridwell (eds.), *New Directions in Composition Research.* New York: Guilford Press.

FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1993). *Escribir correctamente. La comunicación escrita.* Madrid: Playor.

FINOCCHIARO, M. (1974). *English as a Second Language: From Theory to Practice.* New York: Regents Publishing Company.

FLOWER, L. (1989). *Problem Solving Strategies for Writing.* Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.

FLOWER, L. & J. R. HAYES. (1980). 'The cognition of discovery: defining a rhetorical problem', *College Composition and Comunication* 31: 21-32. Illinois.

FLOWER, L. & J. R. HAYES (1981). 'A cognitive process. Theory of writing', *College Composition and Comunication* 32: 365-387. Illinois.

FOWLER, R. (1989). *Linguistic Criticism.* Oxford: Oxford University Press.

FREEDMAN, E. (1982). 'Experimentation into foreign language teaching methodology: the research findings.' *System* 10/2: 119-133.

FREEDMAN, A., I. PRINGLE & J. YALDEN (eds.) (1983). *Learning to Write: First Language / Second Language. (Selected Papers from the 1979 CCTE Conference Otawa, Canada).* New York: Longman.

FRIES, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.

GANNON, P. (1985). *Assessing Writing. Principles and Practice of Marking Written English.* London: Edward Arnold.

GASKILL, W. (1986). *Revising in Spanish and English as a Second Language*. Doctoral Thesis Dissertation. University of California.

GHANI, S. A. (1986). 'Group Writing: a technique that fosters creativity.' *English Teaching FORUM* 24/3: 36-37.

GORDON ROHMAN, D. & A. WLECKE (1964). 'Pre-Writing. The construction and application of models for concept formation in writing.' *U.S. Office of Education, Cooperative Research Project* No. 2174.

GRAVES, D. (1991). *Didáctica de la Escritura.* Madrid: Morata, MEC. Traducción de Pablo Manzano.

GREGORIO DE MAC, M. I. de & M. C. RÉBOLA DE WELTI (1992). *Coherencia y cohesión en el texto.* Buenos Aires: Plus Ultra.

GREGORY, M. & S. CARROLL. (1978). *Lenguaje y situación*. México: F.C.E.

GRIMES, J. E. (1975). *The Thread of Discourse.* The Hague: Mouton.

GROTJAHN, R. (1987). 'On the methodological basis of introspective methods.' En Faerch, C & G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research.* Clevedon Avon, England: Multilingual Matters.

GUTIÉRREZ GARCÍA, F. (1997). *Metodología para el aprendizaje de la Expresión Escrita. (Una Experiencia en el Aula).* Jaén: Centro de Profesores.

HAHN, C. (1987). 'Writing at the early stages of language learning.' *English Teaching FORUM* 24/3: 34-35.

HALL, C. (1987). 'Revision strategies in L1 and L2 writing tasks.' Doctoral Thesis Dissertation. University of New Mexico.

HALLIDAY, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language.* Oxford: OXFORD UNIVERSITY PRESS.

HALLIDAY, M. A. K. & R. HASSAN (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.

HARRIS, M.J., R. ROSENTHAL & S.E. SNODGRASS (1986). 'The effects of teacher expectations, gender and behaviour on pupil academic performance and self-concept.' *Journal of Educational Research* 79/3: 173-179.

HAYWARD, K. & H.C. WILCOXON (1994). 'Connectives in context.' *English Teaching FORUM* 23/3: 20-23.

HEDGE, T. (1988). *Writing.* Oxford: OXFORD UNIVERSITY PRESS

HEYDRICH, W., F. NEUBAUER, J. S. PETÖFI & E. SÖZER (eds.). (1989). *Connexity and Coherence.* Berlín, New York: De Gruyter.

HO, B. (1992). 'Journal writing as a tool for reflective learning: why students like it.' *English Teaching FORUM* 30/4: 40-42.

HOEY, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. London: George Allen and Unwin.

HYLAND, K. (1990). 'Providing productive feedback.' *ELT Journal* 44/4: 279-285.

IKE, N. J. (1990). 'From brainstorming to creative essay: teaching composition writing to large classes.' *English Teaching FORUM* 28/2: 41-43.

JACOBS, G. (1986). 'Quickwriting: a technique for invention in writing.' *ELT Journal* 40/4: 282-290.

JACOBS, G. (1987). 'First experiences with peer feedback on compositions: student and teacher reaction.' *System* 15/3: 45-46.

JIMÉNEZ RAYA, M. (1997). 'Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua: definición y tipología.' En Adams, E., A. Bueno & G. Tejada (eds.) (1997).

JOHNSON, K. & K. MORROW (1981). *Communication in the Classroom.* London: Longman.

JOSEPHSON, M. I. (1989). 'Marking EFL compositions: a new method.' *English Teaching FORUM* 27/3: 28-32.

JUPP, T. C. & J. MILNE (1980). *Basic Writing Skills in English.* London: Heinemann.

KAPLAN, R. B. (1966). 'Cultural thought patterns in intercultural education.' *Language Learning* 16: 1-20.

KAPLAN, R. B. (1983). 'Contrastive rhethorics: some implications for the writing process.' En Freedman, A., I. Pringle & J. Yalden (eds.) (1983).

KEH, C. L. (1990). ' Feedback in the writing process: a model and methods for implementation.' *ELT Journal* 44/4: 297-304.

KEH, C. L. (1991). 'Teaching grammar as a process in the process of writing.' *English Teaching FORUM* 29/1: 17-21.

KEMMIS, S. & R. McTAGGART (eds.) (1988). *The Action Research Planner.* Oxford: Pergamon.

KHARMA, N. (1986). 'Composition problems: diagnosis and remedy.' *English Teaching FORUM* 24/3: 21-24.

KOBAYASHI, T. (1992). 'Native and non-native reactions to ESL compositions.' *TESOL Quarterly* 26/1: 81-112.

KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Learning.* Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications.* Oxford: Pergamon.

KRASHEN, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Essex: Longman.

KRESS, G. (1982). *Learning to Write.* London: Routledge and Kegan Paul.

KUNZ, L & R. VISCOUNT (1973). *Write me a Ream.* New York: Teachers College Press.

LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

LAMÍQUIZ, V. (1994). *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso.* Barcelona: Ariel.

LARSEN-FREEMAN, D.& M. H. LONG (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* New York: Longman.

LAWLER, J. & L. SELINKER (1971). 'On paradoxes, rules, and research in second language learning.' *Language Learning 21*: 27-43.

LEECH, G. N. & M. H. SHORT (1994). *Style and Fiction*. London: Longman.

LEKI, I. (1991). 'Teaching second-language writing: where we seem to be.' *English Teaching FORUM* 29/2: 8-11.

LEVELT, W. J. M. (1989). *Speaking. From Intention to Articulation***.** Cambridge (MA): MIT.

LEWITT, P. J. (1990). 'How to cook a tasty essay: the secret of real rewriting.' *English Teaching FORUM* 28/1: 2-4.

LOZANO, J., C. PEÑA-MARÍN Y G. ABRIL (1982). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual.* Madrid: Cátedra.

MACDONELL, D. (1986). *Theories of Discourse. An Introduction.* London: Blackwell.

MANGELSDORF, K. (1992). 'Peer reviews in the ESL composition classroom: what do the students think?' *ELT Journal* 46/3: 274-284.

MANN, W. C.& S. A. THOMPSON. (1988). 'Rhetorical structure theory: toward a functional theory of text organization.' *Text* 8.

MANUEL CUENCA, C. & R. FERNÁNDEZ CARMONA (1986). 'An imaginative approach to teaching writing'. *English Teaching FORUM* 24/3: 40-42.

MANZANEDA, F. & D. MADRID (1997). 'Actitudes y motivación en la clase de inglés (1º BUP).' En Adams, E., A. Bueno & G. Tejada (eds.) (1997).

MÁRQUEZ, E. J. (1981). 'Teaching grammar and paragraph structure simultaneously.' *English Teaching FORUM* 19/3: 14-17.

MARTÍN HERNÁNDEZ, E. (1993). *Leer para Comprender y Aprender. Programa de Comprensión de Textos (1)*. Madrid: CEPE.

MARTÍN HERNÁNDEZ, E. (1995). *Leer para Comprender y Aprender. Programa de Comprensiòn de Textos (2) y Estrategias de Expresión.* Madrid: CEPE.

McDONOUGH, J. & S. (1990). 'What's the use of research?.' *ELT Journal* 44/2: 102-109.

McKAY, S. & L. ROSENTHAL (1980). *Writing for a Specific Purpose.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

MEARA, P. (1984). 'The study of lexis in interlanguage.' En Davies , A., R. Criper & A.P.R. Howatt (eds.). (1984).

MONREAL, Mª. E. (1981). 'Correcting written work.' *English Teaching FORUM* 19/3: 42.

MURRAY, D. (1978). 'Internal revision: a process of discovery.' En Cooper, C. & O. Odell (eds.). *Points of Departure.* Urbana, Illinois: NCTE.

MURRAY, D. (1981). *A Writer Teaches Writing: a Practical Method of Teaching Composition.* Boston: Houghton Mifflin.

NISBET, J. & J. SHUCKSMITH (1994). *Estrategias de aprendizaje.* Madrid: Santillana.

NORRISH, J. (1983). *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan.

NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: a Guide for Teacher-initiated Action.* London: Prentice Hall.

NUNAN, D. (1991). 'Methods in second language classroom-oriented research. A critical review.' *Studies in Second Language Acquisition* 13: 249-274.

NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

NÚÑEZ LADEVÉZE, L. (1991). *La construcción del texto.* Madrid: Paraninfo.

NYSTRAND, M. (1986). *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers***.** Orlando (FL.): Academic Press.

OLUWADIYA, A. (1992). 'Some prewriting techniques for student writers.' *English Teaching FORUM* 30/4: 8-11.

ONIEVA MORALES, J. L. (1991). *Curso básico de redacción.* Madrid: Verbum.

ONTORIA, A. et al. (1992). *Mapas Conceptuales. Una Técnica para Aprender.* Madrid: Narcea.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know.* New York: Newbury House.

PARSONS, G. (1990). *A Comparative Study of the Writing of Scientific Texts Focusing on Cohesion and Coherence.* Nottingham: University of Nottingham.

PAULSTON, C. B. & G. DYKSTRA (1973). *Controlled composition in English as a Second Language.* New York: Regents.

PERL, S. (1979). 'The composing processes of unskilled college writers.' *Research in the Teaching of English* 13/4: 317-336.

PICA, T. (1986). 'An interactional approach to the teaching of writing.' *English Teaching FORUM* 24/3: 6-10.

PINCAS, A. et al. (1982a). *Writing in English (1,2,3).* London: Macmillan.

PINCAS, A. (1982b). *Teaching English Writing.* London: Macmillan.

PORTE, G. (1989). 'Dealing with errors', en *Actas de las IV Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés.* Granada: Greta (Asociación de Profesores de Inglés), editadas por J. A. Martínez López y A. Ruiz Esturla.

PORTE, G. (1995). *Estrategias de Revisión en Expresión Escrita en Lengua Inglesa.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

PORTE, G. (1997a). *The Tools of Writing.* Granada: Comares.

PORTE, G. (1997b). 'In defence of the practice of second-language writing.' En Adams, E., A. Bueno & G. Tejada (eds.) (1997).

QIYI, L. (1993). 'Peer editing in my writing class.' *English Teaching FORUM* 31/3: 30-31.

QUIRK, R. & S. GREENBAUM (1979). *A University Grammar of English.* London: Longman.

RAIMES, A. (1978a). 'Composition: controlled by the teacher, free for the student.' *English Teaching FORUM* 16/1: 1-7.

RAIMES, A. (1978b). *Focus on Composition.* New York: Oxford University Press.

RAIMES, A. (1983a). *Techniques in Teaching Writing.* New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS

RAIMES, A. (1983b). 'Anguish as a second language?. Remedies for composition teachers.' en Freedman, A., I. Pringle & J. Yalden (eds.). (1983).

RAIMES, A. (1985). 'What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing.' *TESOL Quarterly* 19/2: 229-258.

RAIMES, A. (1987). 'Why write? From purpose to pedagogy.' *English Teaching FORUM* 25/4: 36-41.

RAIMES, A. (1988). 'The texts for teaching writing' en DAS, B.K. (ed.) *Materials for language learning and teaching* (pp. 41-58). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.

RAIMES, A. (1991). 'Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing.' *TESOL Quarterly* 25/3: 407-430.

REDEKER, G. (1984). 'On differences between spoken and written language.' *Discourse Processes*, 7.

REDEKER, G. (1991). 'Linguistic markers of discourse structure', *Linguistics*, 29.

REICHART, C. & T. COOK (1979). 'Beyond quality versus quantitative methods.' En Cook, T. & C. Reichart (eds.) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research.* Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

REICHMANN, B. (1981). 'Guided revision: a new approach to teaching composition.' *English Teaching FORUM* 19/3: 37-38.

REINHART, T. (1982). *Anaphora and Semantic Interpretation.* London: Croom Helm.

RICHARDS, J. C. (1975). 'The context for error analysis.' En Burt, M. K. & H. C. Dulay (eds.). (1975).

RIVERS, W. & M. S. TEMPERLY (1978). *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language.* New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS

ROSEN, H. (1981). 'Towards a language policy across the curriculum.' En *Language, the Learner, and the School.* London: Penguin.

RUBIN, A. (1980). 'A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language.' En Spiro, R. J., B. C. Bruce y W. F. Brewer (eds.) (1980).

RUBIN, J. (1975). 'What the 'good learner' can teach us'. *TESOL Quarterly* 9.

ROBB, T. et al. (1986). 'Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality.' *TESOL Quarterly* 20/1: 83-96.

RODARI, G. (1973). *Grammatica della Fantasia: Introduzione all arte di inventare storie.* Torino: Picola Biblioteca Einandi.

SAMET, J. & R. SCHANK. (1984). 'Coherence and connectivity.' *Linguistics and Philosophy*, 7.

SAMPSON, G. P. (1981). 'A functional approach to teaching writing.' *English Teaching FORUM* 19/3: 10-13.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.* Madrid: Santillana.

SANDERS, T. J. M. (1992). *Discourse Structure and Coherence. Aspects of Cognitive Theory of Discourse Representation.* Tillburg: Tillburg Universiteit.

SANDORD, A. J. & S. C. GARROD. (1981). *Understanding Written Language. Explorations of Comprehension beyond the Sentence.* Chichester: Wiley & Sons.

SAXENIAN, S. (1988). 'An EFL lesson on the thesis statement for inexperienced writers.' *English Teaching FORUM* 26/3: 28-30.

SCHABACKER, C. D. (1981). 'A workshop approach to learning to write.' *English Teaching FORUM* 19/3: 41-42.

SELIGER, H. & M. H. LONG (eds.) (1983). *Classroom Oriented Research.* Rowley: OXFORD UNIVERSITY PRESS

SELIGER, H. W. & E. SHOHAMY (1989). *Second Language Research Methods.* Oxford: OXFORD UNIVERSITY PRESS

SERAFINI, T. (1993). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura.* Barcelona: Paidós.

SERAFINI, T. (1994). *Cómo se escribe.* Barcelona: Paidós.

SHARWOOD-SMITH, M. (1984). 'Discussing Paul Meara's 'The study of lexis in interlanguage'.' En Davies, A., R. Criper & A. P. R. Howatt (eds.). (1984).

SHARMA, S. K. (1981). 'Error analysis : why and how?.' *English Teaching FORUM* 19/3: 21-25.

SHIH, M. (1986). 'Content-based approaches to teaching academic writing.' *TESOL Quarterly* 20/4: 617-648.

SINGH, M. (1992). 'A student's guide to process writing.' *English Teaching FORUM* 30/2: 44-45.

SMITH, F. (1982). *Writing and the Writer.* London: Heinemann Educational Books.

SOMMERS, N. (1978). 'Revision in the composing process: a case study of experimental writers and student writers'. Doctoral Thesis Dissertation. Boston University.

SOMMERS, N. (1982). 'Responding to student writing.' *College Composition and Communication* 33/2: 148-156.

SOMMERS, N. (1992). 'Between the drafts.' *College Composition and Communication* 43: 23-31.

SPIRO, R.J., B.C. BRUCE & W.F. BREWER (eds.) (1980). *Theoretical Issues in Reading Comprehension. Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artifitial Intelligence and Education.* Hillsdale (NJ): Erlbaum.

STANULEWICZ, D. (1992). 'Letters: guess who has written to you.' *English Teaching FORUM* 30/4: 44-46.

STEED, J. F. (1981). 'Narrative constructions.' *English Teaching FORUM* 19/3: 7-9.

STERN, H. H. (1975). 'What can we learn from the good language learner?' *The Canadian Modern Language Review,* 31/4.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: O. U. P.

STEVICK, E. (1976). *Memory, Meaning and Method: Some Psychological Perspectives on Language Learning.* Rowley, Mass.: Newbury House.

STREVENS, P. (1969). 'Two ways of looking at error analysis.' Paper given at Gesellschaft für Angewandte Linguistic Meeting. Stuttgart.

STUBBS, M. (1987). *Análisis del discurso.* Madrid: Alianza Editorial.

SVARTVIK, J. (1973). *Errata: Papers in Error Analysis.* Lund, Sweden: C.W.K. Gleerup.

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

TANNEN, D. (ed.). (1982a). *Analyzing Discourse. Text and Talk.* Washington: Georgetown University Press.

TANNEN, D. (ed.). (1982 b). *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy.* Norwood (N J): Ablex.

TAYLOR, B. (1976). 'Teaching composition to low-level ESL students.' *TESOL Quarterly* 10/3: 309-320.

TAYLOR, B. (1981). 'Content and written form: a two-way street.' *TESOL Quarterly* 15/1: 5-13.

TEBEROSKY, A. (1993). *Aprendiendo a Escribir.* Barcelona: ICE/ Horsori.

THORNTON, G. (1980). *Teaching Writing: The Development of Written Language Skills.* London: Edward Arnold.

TRIBBLE, C. (1996). *Writing.* Oxford: OXFORD UNIVERSITY PRESS

VAN DIJK, T. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition.* Hillsdale (N J): Erlbaum.

VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto.* Barcelona: Paidós.

VAN DIJK, T. (1984). *Handbook of Discourse Analysis.* New York: Academic Press. 4 vols.

VAN LIER, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner.* London: Longman.

VAN PEER, W. & J. RENKEMA (eds.). (1984). *Pragmatics and Stylistics.* Leuven: Acco.

VILÀ, N. (1990). 'La lengua escrita en el ciclo medio (2ª parte).' En *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 5.

WARNER, R. G. (1985). *Discourse Connectives in English.* New York: Garland.

WHITE, R. (1980). *Teaching Written English.* London: Heinemann.

WHITE, R. (1991). *Process Writing.* Harlow: Longman.

WITTE, S. (1985). 'Revising, composing theory and research design.' En Freeman, S. (ed.) *The Acquisition of Written Language: Response and Revision.* New York: Ablex.

WIDDOWSON, H.G. (1983). 'New starts and different kinds of failures.' En Freedman, A., I. Pringle & J. Yalden (eds.). (1983).

WIDDOWSON, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

WINTEROWD, W. R. (1980). 'Developing a composition program.' En Freedman, A. & I. Pringle (eds.) (1980). *Reinventing the Rhetorical Tradition.* Conway, Arkansas: L. & S. Books.

WOOD, N. M. (1993). 'Self-correction and rewriting of student compositions.' *English Teaching FORUM* 31/3: 38-39.

ZAMEL, V. (1982). 'Writing: the process of discovering meaning.' *TESOL Quarterly* 16/2: 195-210.

ZAMEL, V. (1983). 'The composing processes of advanced ESL students: six case studies.' *TESOL Quarterly* 17/2: 165-187.

ZAMEL, V. (1985). 'Responding to student writing.' *TESOL Quarterly* 16/2: 79-101.

ZAMEL, V. (1987). 'Writing: the process of discovering meaning.' En Long, M. H. & J.C. Richards *(*eds.*)*. *Methodology in TESOL.* Rowley: Newbury House.

Apendices

APÉNDICE I: MATERIALES PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA

El material que aquí se presenta sirvió de apoyo para que los alumnos, a lo largo del curso, pudieran aprender las pautas que debían seguir en la confección de los distintos textos.

Los materiales fueron entregados a los estudiantes en inglés, pues consideramos que, dado que era un curso de expresión escrita en lengua inglesa, debían acceder a estas fuentes en el idioma extranjero que se requería, ya que suponía un buen ejercicio de lectura comprensiva.

Como ya hemos mencionado, los alumnos no contaron con el libro de texto habitual, sino que estos materiales les prestaron el apoyo y la ayuda necesarios para cumplir con esta tarea; además, dispusieron de una lista de libros de consulta y diccionarios.

Para la confección de los materiales, contamos con diferentes libros de texto de nivel pre-intermedio e intermedio, citados en *Reference Books and Dictionaries*, además de la inestimable aportación de autoras tan destacables como Ann Raimes (1983a) y Tricia Hedge (1988).

Los alumnos recibieron el siguiente material:

a) Resumen gramatical que *Success at First Certificate* presenta al final del libro y que resultó muy interesante y útil a la hora de consultar o recordar las distintas estructuras gramaticales básicas y fundamentales que un alumno de este nivel debe saber, comprendiendo desde adjetivos, adverbios, artículos, conectores, verbos modales, pasiva, verbos con partícula, preposiciones, oraciones de relativo, estilo indirecto, diferentes tiempos verbales y sus usos, además de las dificultades que presentan algunas palabras y expresiones.

b) Distintos modelos o propuestas de ejercicios que contienen diferentes tipos de escritos (v. 3.6), extraídos de las siguientes fuentes:

SUCCESS AT FIRST CERTIFICATE. OUP

- Argument: advantages and disadvantages (p. 7)
- Describing an object. Adjective order table (p. 23)
- Narrative: events (Direct and Reported Speech) (p. 31)
- Argument: expressing an opinion (p. 55)
- Describing people (p. 63)
- Narrative: writing a story (p. 79)
- Argument: for and against (p. 95)
- Describing places (p.103)
- Narrative: biographical information (p.119)
- Narrative: describing a process (Passive) (p.143)

INGLÉS. COU. SELECTIVIDAD. S.M

- Descriptions: people, places (p.11)
- Narrative: biographical information (p.41)
- Narrative: reporting an event, story-telling (p.55)
- Expressing opinions: argumentative text (p.83)
- Expressing opinions: letters to the editor (p.97)
- Presenting ideas and facts (p.111)

STREETWISE. OUP

- A letter to the Editor (p. 97)
- Telling a story (p. 116)

HEADWAY PRE-INTERMEDIATE. WORKBOOK. OUP

- Writing a story (p. 19)
- Writing a biography (p. 41)
- Linking words: advantages and disadvantages (p. 49)
- Writing a composition (p. 55)
- Writing a book review or a film (p. 59)
- Writing a story (p. 77)

c) Instrucciones para la elaboración de los diferentes textos, código de corrección y explicación del mismo, con sugerencias gramaticales, tal y como se recoge en las páginas siguientes, en la forma en que se entregó a los alumnos.

WRITING MATERIALS (WRITING SKILL DEVELOPMENT)

INTRODUCTION
1 DESCRIPTIONS
1.1 People
1.2 Places
1.3 Objects
2 Narrative texts
2.1 Biographical Information
2.2 Story-telling
2.3 Reporting an event
2.4 Reporting a process
2.5 A report on a book
3 Expository texts
3.1 Presenting ideas or facts
4 OPINIONS
4.1 Argumentative Texts
4.2 Letters to the editor
MARKING CODE
EXPLANATION OF MARKING CODE AND GRAMMAR REVIEW
G1. Mistakes in Simple Sentences
G2. Mistakes in Complex Sentences(Subordinate Clauses)
G3. Right Guesses (Aciertos) in Simple Sentences
G4. Right Guesses in Complex Sentences
V1. Mistakes in Vocabulary
V2. Right Guesses in Vocabulary
T1. Punctuation Mistakes
T2. Mistakes in paragraphs and texts
REFERENCE BOOKS AND DICTIONARIES
CÓMO SE SOLUCIONAN LOS ERRORES COMETIDOS
HOJA DE RECAUDO

INTRODUCTION

When you are writing, you need to think about:

a) Why you are writing (purpose)
b) Who you are writing for (audience)
c) How it looks on the page (presentation)
d) Correctness (spelling, punctuation, etc.)

In writing you need to go through a process of planning, organizing, composing, revising and editing, that is, presenting the final product.

When writing a text you should try to make it cohere, by presenting semantic links between sentences and parts of the text.

1 DESCRIPTIONS

When you write descriptions you try to express to your reader your impressions about some part of your experience.

In descriptions you may need to:

a) Describe states in the present where you can use *simple present tense*
b) Direct attention to the objects of description or to aspects of it by using *passive*
c) Refer to locations by using *place adverbials*
d) Refer to the existence or situation of an object by using *expressions of existence*
e) Refer to characteristic possessions and properties by using *expressions of possession*.

When you are writing descriptions the use of descriptive adjectives is important, as well as words like *with, who, which* to help you to make more interesting sentences.

**I lived in a house. It was old. It was cold in the winter |*
I lived in an old house which was cold in the winter.

The following table will help you in the selection of the proper adjectives in the descriptions:

ADJECTIVE ORDER TABLE								
1	2	3	4	5	6	7	8	
your own opinions	dimensions (size, weight)	age	shape	colour	place of origin	material	purpose	NOUN

They bought a strange round wooden table
She found a beautiful old white cotton handkerchief in her grandmother's house
In your descriptions you will focus on: people, places and objects.

1.1 People

The way you describe a person will depend on why you are describing her/him. In consequence, you can focus the description on: physical appearance, character, occupation, habits, likes and dislikes, etc.

You can use the following list of adjectives to write your description.

AGE:	in his teens, in her sixties, in his early/mid/late thirties, teenaged, middleaged, elderly
HEIGHT:	tall, short, average, just over five feet, under six feet
BEARD / MOUSTACHE/ EYEBROWS:	thick, thin, bushy
NOSE:	hooked, crooked, straight, turned-up, flat, big, small
HAIR:	black, brown, ginger, fair, blonde, thick, thin, curly, straight, balding
MOUTH:	small, wide, cruel, thin lips, thick lips
FACE:	round, oval, square, long, thin, wrinkled
EYES:	blue, brown, green, black, big, slanted
BUILD:	thin, slim, well-built, overweight, fat

The following expressions could help you to describe people's characters:

aggressive	enthusiastic	shy	rude
nervous	a sense of humor	careless	conceited
tense	tolerant	relaxed	frank
patient	easygoing	talkative	mean
competitive	quick-tempered	polite	kind
generous	ambitious	selfish	considerate

1.2 Places

If you are asked to describe a place it is more interesting to write some information about how it reflects your interests rather than a list of contents. When describing places you may write about characteristics of towns or cities, geographical details of countryside or seascape, and, what is more important, feelings that they produce.

Steps to write a place description:

Divide the composition into several paragraphs. The tenses you are going to use are important.

1 (Introduction) Explain your reasons for choosing the place you are going to write about. Give a general picture of the place.

2 (A closer look) Talk about one aspect of the place which can be unusual or especially important for some reason.

3 (Details) Give particular details of the place by mentioning any rooms, pieces of furniture, trees, plants, etc., which have a special meaning for you.

4 (Conclusion) Talk about your feelings for the place.

1.3 Objects

When you want to describe an object, the use of adjectives related to shapes, colours, uses, material, size, etc. is relevant. The steps to write a place description

could be also followed to describe an object. The main paragraphs to take into account are:

- Introduction: setting the scene
- Body: giving details with a brief description and using the appropriate adjectives
- Conclusion: giving your personal opinion about the object.

2 NARRATIVE TEXTS

You write narrative texts when you want to give information about an event or sequence of events, or to write about someone's life.

2.1 Biographical Information

A characteristic form of narrative text involves giving biographical information, that is, the main events in a person's life.

When you want to write a biography of a famous person (film star, musician, politician, writer, etc.), you should divide the text into several paragraphs:

a) Introduction with his/her early career
b) Some details about his/her career
c) Some details about his/her private life
d) Conclusion: writing about his/her life now

2.2 Story-telling

When writing or telling a story you must take into account the structure of the text, which is very important. Story-telling involves a series of participants and events. In this type of writing you must take care of tenses. The use of past tense forms is relevant.

You can take the following steps:

a) Start the story by setting the scene. You can use the past progressive for this introduction.

Two boys were walking in a park

In traditional stories, scene-setting is marked by the expression *Once upon a time ...* You can also describe the bakground using the past progressive.

b) Build the story carefully:

- Paragraphs are like the scenes in a play or film: each paragraph marks a major part of the story. Then make sure that you link the paragraphs by:
  1 Referring back to events that have gone before, as in *After we had stopped for a while, we walked down to my friend's house*.
  2 Using time linkers like *then, a few minutes later, one sunny day, during the night, later that day, etc.*
- The simple past tells the events in the story.
  Later, the boys explained ...
- The past perfect can be used without *after* to show that an event happened earlier than another event in the past.
  He realized that he had lost the book in the way to school.
- The use of the expressions like *when, then, after* and *later* help to make the sequence of events clear.
  When/while are used when one action happens at the same time as another or an action occurs within a longer one.
  When/while they were walking in the park a man stole their watches.
  When is also used when an action follows another.
  When she broke the glass, her mother came into the kitchen.
  After is often followed by a perfect tense.
  I saw him after he had finished.
  - Direct and indirect speech are important elements of story-telling.

c) Make sure that the story has a definite ending. In traditional stories the formula *... and they all/both/everyone lived happily ever after* is often used.

2.3 Reporting an event

In writing you might have to narrate an event or an experience. So you can follow the steps:

1 Start introducing the subject of the report.

2 The details of the exposition should be clear in order to follow the writing easily. Using words like *first, next, after that* and *finally* helps to make the sequence of events clear.
3 When reporting events use the past tense.
They translated some difficult words.
For a more formal style, use the passive.
Some difficult words were translated.
4 State any conclusions clearly.
Before the visit we expected to ...
After the visit we realized that ...
In conclusion ...

2.4 Reporting a process

In narrative you may be asked to write about the process followed to make things such as a recipe, the developing of a photograph, the use of a machine, etc.

In this type of writing the passive voice is very important. You can use steps *one*, *two* and *four*, followed in *Reporting an event*.

2.5 A report on a book

Reading books is a very important activity in order to improve your writing.

The aim of this activity is to write book reviews which can be displayed later in the classroom as recommendations for other students. You can use the following steps:

1 What's the title of the book?
2 Who wrote it?
3 What type of book is it (romance, horror story, spy thriller, detective story, historical novel, science fiction, etc.)?
4 What is the subject of the book (a mystery, an adventure, family life, etc.)?
5 Who are the characters? What are they like?
6 Where does the story take place?
7 What happens? (Don't tell the whole story, just enough to interest your readers)
8 Is there a «message» in the story?

9 Comments on the reading:
- What was it like to read? (easy/difficult?; short/long?)
- How would you describe the story? (realistic?, amusing?, exciting?, thrilling?, fast-moving?, sad?)
- Did you like it?
- How did you feel? (happy?, sad?)

3 EXPOSITORY TEXTS

3.1 Presenting ideas or facts

When we want to speak about ideas or facts, we usually focus on one of these processes:

- Analysis of ideas or facts into the basic aspects involved.
- Synthesis or composition from these basic notions to present a more global idea or fact.

When you write an expository text you may try to:

- Give a simple explanation of an idea or fact on the basis of our own knowledge and intuitions
- Define a concept from an objective point of view
- Summarize a series of ideas or facts

When reporting ideas and facts you need the following steps:

- Present the idea
- Develop the idea, reformulate it, offer alternatives by linking clauses or sentences to the previous part of the writing (additive connectors)
- Clarify ideas (relative clauses)
- Organize the way to present the ideas, summarize main points, draw conclusions (sequential connectors)
- Finally avoid repetition when you mention previous concepts in the text (cohesive devices).

4 OPINIONS

4.1 Argumentative Texts

You may be asked to express opinion about a topic or a subject, developing it by giving examples or further information and finishing with a conclusion.

In argumentative texts, you often have to discuss some contrasting opinions, so you may need to:

- Present both sides equally, that is, discuss the advantages or the disadvantages of either arguments
- Talk about the subject from one point of view, supporting your argument with evidence (reasons, facts, etc.)

Steps to write an **argument or opinion**:

1 Plan before you write. Think of some points to support your view.
2 Make a paragraph with each point you support.
3 Include facts and informations illustrating these ideas or arguments.
4 Summarize arguments and give conclusions.

Steps to write an argumentative text giving **advantages and disadvantages:**

First of all, make two lists -one of advantages, another of disadvantages- and then decide the order in which you will mention the points. Write a composition in four paragraphs:

1 Introduction indicating what you are going to discuss.
2 Write a paragraph discussing the advantages with points which support the subject.
3 In the third paragraph, discuss the disadvantages. List and contrast the points which oppose the subject.
4 Finally, write a short conclusion. Say which of the two arguments you accept and why. If appropriate, suggest any possible solutions.

4.2 Letters to the editor

Opinion texts are often found in letters to the editor. In these letters you may want to :

- Draw attention about a situation which affects you .
- Comment on an article, news report in a newspaper or magazine, adding or correcting information, suggesting changes or improvements.
- Support or argue against the opinions expressed in an article or in some letter to the editor.

You can follow some rules:

1 Introduce the letter with a brief summary of the main arguments against your point of view.
2 State your personal opinion clearly and support it with facts and reasons.
3 End the letter with your own opinions on the subject.

In order to support your arguments, you can use the following expressions:

According to...	Personally, I think...
Some people argue that..	As far as I am concerned....
People think...	In my opinion...
It is said that...	I agree/ disagree (with/ that)...

MARKING CODE

G1. Mistakes in Simple Sentences:

- a. Subject + Verb
- b. Concord
- c. Word-Order
- d. Repetition
- e. Verb-form or Tense
- f. Omission or inappropriate use of an element

G2. Mistakes in Complex Sentences

- a. Construction with linkers
- b. Incorrect use of the verb forms or tenses
- c. Repetition
- d. Incorrect use of complex sentences

G3. Right Guesses (Aciertos) in Simple Sentences

G4. Right Guesses in Complex Sentences

V1. Mistakes in Vocabulary

- a. Repetition
- b. Inappropriate word (verbs, nouns, adjectives, demonstratives, possessives, prepositions)
- c. Spelling

V2. Right Guesses in Vocabulary

T1. Punctuation Mistakes

- a. Punctuation Marks
- b. The Apostrophe

T2. Mistakes in Paragraphs and Texts

- a. Appropriate content and extension in the context
- b. Organization
- c. Indentation (sangría)
- d. Linkers

EXPLANATION OF MARKING CODE AND GRAMMAR SUGGESTIONS

Grammar G1/ G2/ G3/ G4

Vocabulary V1/ V2

Texts T1/ T2

G1. MISTAKES IN SIMPLE SENTENCES

a. Subject+ Verb

All verbs in English must have a subject. A subject element is never omitted. In climatic phenomena expressions with no real subject, we use an empty *it* in the place of the subject.

It's raining

When we link two clauses with the same subject, we omit the subject element in the second clause.

Mary went to England and visited many interesting places.

Her face needed colour and didn't look healthy.(The Big Sleep, p.3)

Note: Don't use *it* in subject position when the real subject is already expressed in the clause:

* *It is very nice her dress*

b. Concord

-*Subject-Verb* :The subject of the sentence determines the form of the verb.The use of *is/ are*, *was/ were*, *has/ have*, *does/ do*, and *verb/ + (e)s* is determined by the singular/ plural number of the subject.

* *My brother like football /*

My brother likes football

-*Noun-Pronoun Concord*: The use of *his/ her/ it* does not depend on the gender of the word that follows.

* *My mother and his brother/ My mother and her brother*

-*Modal verb+ Infinitive*: Modal verbs, except *ought*, are followed by an infinitive without *to*.

* *I must to study tomorrow morning/ I must study tomorrow morning*

Modals(will, shall, would, should,may, might, can, could, must, have to, ought to, need) See *Success at First Certificate*, p.167.

c. Word-Order

When writing a text it is important to present the information with a correct word order.

English has a very strict *Subject-Verb-Object* word order.

He opened another door and we went through (The Big Sleep, p.5)

As far as adjectives is concerned, it is important to remark that they usually come before a noun. In general, more precise adjectives are put nearest the noun, but it is difficult to decide which is the most precise.

Some adjectives(*alone, afraid, alive, awake)* come after the verb, never before a noun.

She likes living alone.

See adjective order table in *Writing Materials,* Section 1: *Descriptions.*

There was an old red Turkish carpet on the floor (The Big Sleep, p.5).

Adverbial expressions are usually placed at the end of the clause. Some adverbs (frequency adverbs, *just*, *only*, *already...*) are placed between the subject and verb or after the auxiliary verb or the verb *to be*.

*I **often** go to the cinema at weekends.*

I have **just** visited my grandmother.

They are **always** hungry.

Adverbials may also be placed at the beginning of the clause for emphasis.

Nowadays people smoke less.

Note: Never place an adverbial after a transitive verb, that is, between the verb and its object.

* *I like very much cheese / I like cheese very much.*

The structure *Verb+Direct Object+To-infinitive* is often used in English. Some of the verbs used with this structure are: *advise, tell, persuade, allow, warm, teach...*

He told his brother to stay.

d. Repetition

Some structures should not be repeated in order to present an appropriate and fluent text. An alternative should be written.

* *I know many women that they have similar feelings/*

I know many women who have similar feelings.

e. Verb-form or tense

Avoid an incorrect use of the verb form or tense.

* *I have buy a new car / I have bought a new car.*

* *I am living in this town since 1992 /*

I have lived in this town since 1992.

Tenses and Phrasal Verbs See *Success at First Certificate,* p. 169 (Phrasal Verbs) and 177 (Tense Forms).

f. Omission or inappropriate use of an element

Verbs, nouns, articles, possessives (Saxon genitive), prepositions, demonstratives, adjectives, modifiers ... are sometimes not used properly or omitted.

* *I was there ten days / I was there for ten days*

* *John did an interview to the new President / John interviewed the new President*

G2. MISTAKES IN COMPLEX SENTENCES(SUBORDINATE CLAUSES)

a. Construction with linkers

Incorrect use of the structures in subordinate clauses indicating: *purpose, result, reason or cause, additional information, condition, time,* and *contrast* as well as their linkers are the main mistakes found in Complex Sentences.

Here is a list of the most usual linkers found in subordinate clauses:

a. Words expressing *result* (Consecutive Clauses): *so...that, so, as a result, consequently,therefore, and.*

b. Words expressing *reason* (Causal Clauses): *because, since, as, because of, as a result of.*

c. Words expressing *purpose (*Purpose Clauses*): to (do), in order to, in order not to, so that (+ clause).*

d. Words expressing *contrast* (Concessive Clauses): *although, despite, in spite of, however, but.*

e. Words expressing *time (*Temporal Clauses): *when, while, as, first, then, later, during, whenever.*

f. Words expressing *condition (*Conditional Clauses): *even if, unless(= if...not), whether(+ clause), in case, if.*

g. Words expressing *additional information* (Additional clauses): *besides, in addition,moreover, not only...but also, as well, as well as, too.*

See further information about *linkers* and examples in *Success at First Certificate,* p.166 *(Link Words).*

b. Verb forms or tenses

Incorrect use of verb forms or tenses in: *passive, conditionals, relative clauses, reported speech, to-infinitive/ -ing form.*

* *The forest have been destroy for the fire. / The forest has been destroyed by the fire.*
* *If I had seen Susan, I would give her my address. / If I had seen Susan, I would have given her my address.*
* *Tom said me that I hurried because it was very late. / Tom told me to hurry because it was very late.*
* *My brother stopped to smoke last year. / My brother stopped smoking last year.*

See *Success at First Certificate,* pp. 164,165,169,175,176.

c. Repetition

Avoid repetitive use of *linkers* or structures.

* *Susan likes this country and its climate and she wants to live here/*

Susan likes this country and its climate. Besides, she wants to live here.

d. Incorrect use of complex sentences

Complex sentences are used or formed in an inappropriate way

* *I live in London, this city is very interesting / I live in London, which is a very interesting city*
* *She was lost, and she was frightened / The girl, who was frightened, got lost*

G3. RIGHT GUESSES (ACIERTOS) IN SIMPLE SENTENCES

Correct use of the structures expressed in ***G1***

G4. RIGHT GUESSES IN COMPLEX SENTENCES

Correct use of the complex structures expressed in ***G2***

V1. MISTAKES IN VOCABULARY

a. Repetition

In order to get appropriate writing, some words should not be repeated.

* *My friends visited Oxford. They found Oxford very interesting /*

My friends visited Oxford. They found this town very interesting.

b. Inappropriate word (uso poco común)

1. Some words -such as verbs, adjectives or nouns- are used inappropriately or they are not used frequently.

   * *We'll wear you some clothes / We'll bring you some clothes*
   * *I talked during an hour / I talked for an hour*
   * *I had food with my brother at one o'clock /*

   I had lunch with my brother at one o'clock.

2. Inappropriate use of articles, demonstratives, possessives and prepositions.

   * *The museums are interesting places / Museums are interesting places*
   * *My sister and his boyfriend are in class / My sister and her boyfriend are in class.*
   * *I always travel on bus / I always travel by bus.*

c. Spelling (errores de ortografía)

Words are not written correctly.

* *I boght a confortable sofa / I bought a comfortable sofa.*
* *I when to London last april / I went to London last April*.

V2. RIGHT GUESSES IN VOCABULARY

Accuracy (precisión) in the use of words and synonyms.

> *I opened the two doors and stood outside in the cool October air, breathing deeply. (The Big Sleep,* p. 9)

See proper use of adjectives, comparatives/superlative,articles and prepositions in *Success at First Certificate,* p. 162, 163,172*.*

T1. PUNCTUATION MISTAKES

a. *Punctuation marks*

The most common punctuation marks are:

(.) A full stop ends a sentence.

Mary works in London. She travels by train every day.

(,) A comma separates different parts of a sentence and it is also used to separate direct speech.

She gets up at seven, then she has a shower.

'It's cold', she said.

'I'm sorry, sir', he said (The Big Sleep, p.12).

(:) A colon announces something which is a direct consequence of the clause before it. It can also introduce a list.

Things to buy in town: a pair of scissors, a ladder, a bucket...

() A question mark is used at the end of a direct question.

Where do you live?

() An exclamation mark is used at the end of an exclamation.

Congratulations!

Cheers!

(« «) Inverted commas are used to mark the beginning and the end of direct speech.

Tom said, ' What time is it?'

(**« «** in handwriting or **` `** when printed)

b. *The Apostrophe* ***(')***

It is used in:

- Possessive form (Saxon Genitive)

My father's car is broken

- Contracted forms

Sue isn't tired. She's hungry.

T2. MISTAKES IN PARAGRAPHS AND TEXTS

a. Appropriate content and extension in the context.

b. Organization:

- Introduction, Details and Conclusion.
- Purpose, Audience, Presentation and Correctness.

(See the introduction of *Writing Materials)*

c. Indentation (sangría).

d. Linkers (See ***G2).***

REFERENCE BOOKS AND DICTIONARIES

EASTWOOD, J. (1984). *Oxford Practice Grammar.* Oxford: O.U.P.

O'NEILL, R. et al. (1994). *Success at First Certificate.* Oxford: O.U.P.

MACKIN, R. (1987). *A Basic English Grammar. Spanish Edition.* Oxford: O.U.P.

MARTÍNEZ, C. (1995). *Inglés. COU. Selectividad.* Madrid: SM.

SMITH, C. et al. (1971). *Collins Spanish-English / English-Spanish Dictionary.* Barcelona: Collins-Grijalbo.

VARIOS AUTORES (1995). *Cambridge Word Selector.* Cambridge: C.U.P.

VARIOS AUTORES (1995). *Diccionario Oxford. Español-Inglés / English-Spanish.* Oxford: O.U.P.

VARIOS AUTORES (1995). *Oxford Wordpower Dictionary.* Oxford: O.U.P.

VARIOS AUTORES (1992). *Password English Dictionary for Speakers of Spanish.* Madrid: SM.

CÓMO SE SOLUCIONAN LOS ERRORES COMETIDOS

Para solventar los distintos errores cometidos en los textos escritos, se sugiere seguir algunos de los consejos que a continuación se presentan.

G1 Mistakes in Simple Sentences / G2. Mistakes in Complex Sentences:

Los errores en oraciones simples y compuestas se solucionan:

- Consultando *Explanation of Marking Code and Grammar Suggestions.*
- Revisando los aciertos anteriores.
- Entrevistas con el profesor para aclarar todo tipo de preguntas y dudas que surjan de la revisión del texto.

V1 Mistakes in Vocabulary:

Los errores en el vocabulario se pueden solucionar:

- Consultando el diccionario.
- Sustituyendo una palabra por otra, revisando y modificando las frases.

T1. Punctuation Mistakes:

Los errores de puntuación se pueden solucionar:

- Consultando usos y normas en *Explanation of Marking Code and Grammar Suggestions.*

T2. Mistakes in paragraphs:

Los errores en los párrafos se pueden solucionar:

- Reformulando el texto, adecuándolo mejor a su contexto.
- Repasando el contenido del párrafo.

HOJA DE RECAUDO

Name	Class

G1 Mistakes in Simple Sentences **G2** Mistakes in Complex Sentences	**G3** Right guesses in Simple Sentences **G4** Right guesses in Complex Sentences	**V1** Mistakes in Vocabulary **V2** Right guesses in Vocabulary	**T1** Punctuation Mistakes **T2** Mistakes in Paragraphs and Texts	**W** Number of written words **M** Mark

Exercises	G1	G2	G3	G4	V1	V2	T1	T2	W	M

Apéndice II

Mostramos a continuación una selección de los textos originales que presentaron los alumnos de Bachillerato participantes en la experiencia. Se han seleccionado tres ejemplares por cada uno de los tipos de escritos evaluados, en los que se puede comprobar cómo se utilizaron las claves de corrección y los resultados obtenidos, tanto en errores como en aciertos. La legibilidad de su reproducción ha sido el criterio utilizado para seleccionar los escritos que presentamos.

Asimismo, presentamos, también para su observación, un ejemplar de cada uno de los textos trabajados en el grupo de contraste.

Escritos de los alumnos del grupo experimental CORREGIDOS

Prueba inicial

Ejeccicio 1

[redacted]

2º BCS

T2 → How acce you? I hope who you acce vecy good.
G1 G1/V1

I am Maciola Medina Acmentecos, & I am study
G1

2º BCS and I will study lam yec.
G1 V1

T2 | I live wicu my family in a house, I have
V1

two bcothecs. TTThis yeac I have nine subject.
V1

G2 | In August I went to Benalmadena o| holidays.
G1

I know vecy people.
G1/V1 G1

T2 I wake up evecy days at seven o'clock.
V1

T2 | I have bceakfast evecy days at eleven
V1 I

G2 | o'clock, I watch Television evecy
V1

a|tecnoon. I study evecy days.
V1 V1

In octobec is the fait of Jaen, and
V1 G2

the people dancing.
G1

The pacty who I like moces is Cheistmas.
V1 G1 G1

T2 | I want(G1) have a dog, but my mother don't like.(G1 T1) In the countryside I have a dog(G2) I called(V1) drago.

If(G1) have two years old.

In my house I have two bird(V1).

T2 | I have(G1) nineteen years old. In November is my happy(G1) birthday,

I like(G1) very this day.

G1 - 15
G2 - 4
V1 - ~~15~~ 14
T1 - 2
T2 - 6

-41 -50

-54

[redacted]

On holidays, I have been in many different places because I love travelling.

First, I went to Tenerife, a little and nice city in the coast of Galapa.

It was the first time I visited this city, and for me It was the most wonderful experience in my life, because I met a lot of people.

These friends were foreigns and It was very difficult the conversations. But sometimes we spoke even till early morning.

One of these conversations, were very simpaticos.

One night I asked John, my English friend

T1 - When will you travell to your country? -

T1 - I was born in october! answered John.

T1 - I didn't ask you about your birthday! I said.

T1 - What? - He told while he was smiling me.

T1 - Don't smile! I said.

He walked towards me and told - Don't answer with me! -

In August I left Torredelmar and went to Torremolinos with my boyfriend's family.

The hotel in Torremolinos was fantastic. It was big and comfortable. The rooms was very hospitable. I had two beds in each room.

In the middle of the beds, a little table adorned the room.

We travelled to there in September and we were very sad.

200 PALABRAS

G1 - 10
G2 - 4
V1 - 7
V2 - 1
T1 - 16
T2 - 5

-42

2-10-95

(1)

Oue day a girl (G1) walkıng (G1) for the coucutrყ. (T1)
she was blonde (V1), aud her eყes ouere blue (G1)
[T2] aud she (G1) hade weariug a skirt, (G1) while
blouse, aud her (G1) shoes (usuallყ) for a walk.
(she looked for her graud wother's house)
For this reason
But she (G1) lost, (G2) aud she was frigle-
ued. she walked (G1) much (long) time (G2) so/thal-
she was tired.
Until then
she sat down ou the rocks, aud she
[T2] (was) (G1) cried.
T1
Then, au old mau appeared aud
saw her (T1) he said:
- 'Little girl (T1), what's the matter?' - he said
- I (G1) (has) lost, I don't Kuow (G1) becouse
to my house. she said.
- Don't cry (G1) I (did) help you (T1)
- thanks, old maue.
[T2] ⇒ they (were) walking (G1) to cross the coucutrყ
aud the girl showed (G1) (him) the waყ (T1, T2) old
V1

man was tall, and he was wea-
ring glasses, his hair was white, his
G2 eyes were G1 blue, ~~and~~ he was G1 bad
aqressive-
G1 G1
persoke. man too

the old man wanted to drive the girl
to his house, and there, to ate her.
G1
the girl and the old man arrived
G1 T1 G1/V1
to the old man's house. there he carry
the girl, and he introduced her in
a stew.

V1
the girl scremed, but anybody
G1
could heard she.

the old man ate the little girl
and anybody could V1 to met her, and
G1 for always, in the country. people said
G2 to heart the screams of the little girl.

G1-22
G2-4
V1-6
T1-8
T2-5

-45

The end.

206 words

-43

[redacted]

Descrición de persona

[redacted]. 2º Bach. Ciencias Sociales

(2)

DESCRIPTION

G1 - 21
G2 - 2
V1 - 5
T1 - 2
T2 - 2
-32

Dear Margaret. T1

My friend Miguel is V1 eigteen years old. I met him G1 in the high-school three years ago. He wants to stay two months in England for knowing G1 yours culture, to expand his vocabulary and G1 to learn speak much better English. He arrives on Monday G1 day 25th on February at four o'clock approximately.

Miguel is tall and very thin. He is got long and straigh V1 of G1 colour black G1 the hair. He G1 is got a round face with G1 small nose, thick lips and slanted browns G1 eyes.

G2 | He usually wears in winter a big and of colours green or blue always wrinkled a shirt, with black a G1 trousers. In summer T1 he usually wears G1 a shorts, black G1 a G1 trousers with white of G1 drawing a shirt, last but not least, always he G1 wears slipper of sport.

T2 . G7 | Miguel G1 is kind and G1 very considerate a boy. He don't G1 like study and he V1 put G1 on very nervous when he V1 suspend the exams, but he had a great sense of humour and always G1 he is polite all.

T2 | He and you will do a good pair and he
was very glad with his stay there in England
because he is very cosy and you too.

A Kiss T1

[redacted]

194 -> palabras

Jaén_24_1_1996. [redacted]

Inglés

G1 - ~~11~~ 1
G2 - 3
G4 - ~~1~~ - 27
V1 - 4
T1 - 6
T2 - 2

2

-35

T2

G4 | A friend of yours (from your country) is flying to England to stay with one of your English friends, who will be meeting him/her at the airport.

T2 G1
In the last few years I met (with) George; we
T/2 G1 T1
were in the beach. George Taylor was born in England in
G2 G1
1972 at London, but in 1979 he and his family moved to
T1 V1
Granada, where his parents get a pet shop.
T1
He has got a twin brother both were studing
at the university.
G2
George's slim and about average height. He's
G1
got wavy blonde hair and green eyes. His face was thin
with thin lips and straight nose.
The sort of clothes that he usually wears
G1 V1 G1
was juvenile, he used jeans and shirts with bright
colours.
G4
George G1 was a wonderful person to go on holiday with,
G2 | G1 G1
also was very talkative and had a great sense of humor T1
G1 G1
moreover had quick-tempered and was competitive.

I Think That George and you have a lot of things
in common, for This Motive, I am sure That will get Together
you
very well.

Kisses

[redacted]

words: 150

(2)

V2 - 1
G1 - 17
G2 - 3
V1 - 5
T1 - 4
T2 - 4
-33 | 31

Dear Margaret: (T1)

T2 I was delighted (V2) to get your (G1) letter last week.
How are you? I'm very well.

I had (G1) to tell a thing (G1) very interesting, the other day (T1), when I was walking through the park (T1), I tripet (G1) with a girl.

T2 Her name is Dua; We knew (G1) is the (G1) last week, but then we made (V1) is very good friends.
As she would like to go make (V1) some journey or know (G1) world, I said (G1/V1 to?) her what (G1) she would go to (china) and so you will (will not) know (V1) see her.

Now I will tell about her:
she is slim and tall; she's got an oval face and his face is oval with (G1) flat nose and thick lips. She has got long, curly and blown hair, and blue eyes too.

T2 She usually wears very simple clothes, as trousers T-shirt (V1) etc. But at the weekends, she wears elegant dress (V1) but simple (G1). Her favourite colour (or clothes is black (colour) (G1). She is teenager (G1).

She is a girl (G1) very generous with me and

G2 | I that she will be with you too; she is very friendly and she has got good sense of humour.

T2 I believe that you and Ana are (G1) the best girls of the world.

G1 Hoping to hear from you soon. Do write when you can.

Δ Kiss of (G1) your friend: (T1)

[redacted]

210?

Descripción de lugar

[redacted] 2º B.C.S.

G1 - 23
G2 - 2
V1 - 5
T1 - 3
T2 - 5
V1

(3) -33

DESCRIPCION DE UN LUGAR.

My favourite place T1 is a beautiful locality near to G1 the province of Málaga. It's my favourite place because every summers G1 we G1 went all my family G1 G1/V1 to spend the summer there T1 and we passed very well V1, overcoat my cousins and I when we T2 slept G1 together in the same bedroom.

It's a locality which on sorrow of her building T2 so V1 tall it had G1 tenement houses to surround of garden and to situate in front of the beach. In the promenade G1 maritime It G1 had very parks which had child's G1 play and the very G1/2 important It had a small swimming-pool to surround G1 of zones for T2 to G1 play to football, basketball, volley-ball, etc. 62

The ambient which It breathed there it was G1 very sweet, frankly It hadn't noises for G1 the nights, It hadn't very foreigns G1/V1 and all the people who went T2 to spend the summer there G1 they was the G1 62 saines of all every years, luckily.

Inside the house it had very G1 big saloon.

The kitchen was G1 inside of saloon and a small

door with a bathroom. The part (G.1) of upstairs of
the house was enormous with six bedroom (G.1), a
bathroom and of timber terrace (T.1) in this terrace
I do remember from when we slept the siesta,
apart from when we wanted to hide.
I think who (G.1) never I will forget of (G.1) that place
which I passed (G.1/V.1) five summers which it was the
more (G.1) happy of my live.

T.2
62

[redacted]

Nº palabras
225

[redacted]

G1 - 18
G2 - 4
V1 - 5
T1 - 1
T2 - 3

-28

G1

-WRITING-

* My grandmothers house.

My favorite place when I was young is a special place, is my grandmothers house. Before, when I was a child, every summers and christ- was our my family came to Jaen for spent holidays, and I stayed with her in his house.

The house wasn't ~~be~~ very big and hadn't somes furniture but it was welcoming. There was three rooms, a kitchen, a bathroon and a sitting-room.

There we used to talk, in the sitting-room, for a lang time about the War, the job in that time, etc. Some times we wachted the old and brown t.v. Over t.v there was some figures and a photograph. Next to the table there was an old red arm-chair where I slep every night, it was confortable.

In a wood piece of furniture which was opposite to the t.v, we used to keep magazins, books, etc. In this furniture there was figures, too, besides others things. It was small, brown and very old. Some cups and a jug which was over it, decorated it.

The other part of the house wasn't very important to me like sitting-room, because I spent all day there, with my grandmother and I feel very well in.

Total palabras 220

[redacted] (3)

T2 This place is very important to me because I spent good (V1) days with my family and my friends.

I used to go there every weekends (V1) until my father sold the house which (G4) was set in this place.

T2 there was (G2) a river and a big tree which makes an enormous shade.

When I (G1) was hot I swam in a warm river and I felt very happy because I played with the small fishes.

T2 the house was very big and it had got (G2) a lot of rooms. In the hall there was a confortable (V1) armchair where my father used to stand (G1/V1) long$ times (V1).

In the grown (G1/V1) floor there were a kitchen and a room with a long table and five chair (G1) around (V1) it.

This room was always warm because it was the place where the family spent most of the time.

T2 My mother looked after a garden (G4) which was set behind the house.

In this garden there was (G1) wonderfull (V1) roses and other kinds of flowers.

T2 Sometimes (G1) my grandparents came with us to the country and I spent a lot of houres (V1) with my grandmother who told me histories (G1/V1) very interesting. It's very difficult to forget this days (G1) with my family. (G2/T1) I'll always remember this place because I'll always have got it in my heart.

214 words

G1 – 8.
G2 – 3.
G4 – 2
V1 – 10
T1 – ~~4~~
T2 – ~~5~~

-23

Relato de una historia

[redacted]

4

-Ejercicio número (4)-

A day in the field (V1)

One sunny day I and my family (G1) decided (G1) go to the field (V1). The sun was shining and the sky was blue.

I spite (G2) of (G2) I was tired, because I was studying the last (G2) night, I olecided to had (G1) a good time in a (G1) such wonderful day and forgott (G1) the books.

When we arrived there, we walked ve ry much and I could watch as the field was full of dust. I didn't understand like (G2) people could (G1) diety the nature. In (G1) the ground there was (G1) many bottles, shoes, tins, food and so on.

The best was that all field was plenty of trees and in its (G1) there were littles (G1) birds. One brown squirrel moved its long-haired tail at the same time that it ate an accon (V1).

About noon we ate a delicious paella which was made by my mother.

During the afternoon we played to (G1) ball and listened (G1) music. I was feeling very

well here, I could smel the fragance of flo-
wers and the[G1] trees.

later, it was dark and in the sky, we[G1]
G4 could see the star[G1] which[G1] shining like[G1] sun.

We came back to[G1] home and I realized
G2 that such wonderful day I had spent.

Aproximadamente 170 palabras.

G1 - 17.
G2 - 5
G4 - 2
V1 - 2
~~T1~~
T2 - 1

-28

[redacted]

- ESERCIZIO (4) -

T2 / G2 | THE class setted (G1) nas (G1) a visit to a nice city. This was did (G2) following (G2) of week-end.

This morning dawned (G1) warm, but when T2 | we left was doing (G2) a hears day of hot. The companions was (G1) arranging sufficient drinks for restegen (G1) the hot. Afterwards all mounted (G1/V1) in the bus and the travel began. G1

G2 | Anybody were commenting on that already had seen the city, they could T2 | see this, could walk in his (G1) extensive streets and could bathe in his (G1) sea; but they could not see some (G1) interesting places.

We (G1/V1) became to the city and began to visit this (G1).

After of four (G2) hours of we walk a T4 / G2 | boy said that an of (G1) her companions was not T1, he had disappeared. We (G1/V4) did groups and commented to seek the boy. T1 When we found the boy he was with two (V1) polices.

He told that had (G1/V1) losted the group and had (G1/V1) secked the police. This had keeped (G1) the boy to all the places that T2 | had visited and to all the places that will be to visit.

T2 | so that he had seen all and we had G1/V1 massed all the days G1/V1 secked to be.

Words - 182

G1 - 19

G2 - 7

V1 - 8 (-46)

T1 - 2

T2 - 6

[redacted]

4

It was an (G1) hot and ceiling (V1) day. He could see only sand in the horizon. There weren't (G1) animals and plants. His car went (G1) very fast, and the motor (V1) rang (G1/V1) very well. Sundolenly (T1) he could hear a strong noise, and immediately the car suffered a great shake and it left to function (G2/V1). He was revisering (G1/V1) the car, but the transmision it (G1) was broken, and he couldn't to (G1) do anything. His partner said that they had to hope (G1/V1) in this place (T1), he was sure that other car of the race had to pass around there.

The hour passed, and fell the night (G1). They were desesperate (T2) and displeased (T1), because they hadn't radio (G1).

They pass (V1) the night in the car. When the sun went out they decided to burn the tires so that someone could to (G1) see the black smoke and could to (G1) tell to (G1) the organizer. Later, they heard an helicopter. They were a group of members of organizers that were winsted (G1/V1) they.

Luckily [redacted], all (G2) finished very well, but my

friend couldn't G1/V1 win the race.

172 words

G1 - 15
G2 - 2
V1 - 8
T1 - 2
T2 - 1

-32

Reseña de un libro

[redacted]

THE BIG SLEEP

5

① - What's the title of the book?
The title of the book is The Big sleep.
② - Who wrote it?
Raymond Chandler 6/1 in 1439.
③ - What type of book is it?
6/1 A detective story
④ - What is the subject of the book?
6/1 A mistery.
⑤ - Who are the characters? What are they like?
Mr Marlowe: He's a private detective. He's very tall.
He's thirty-three years old.
He isn't married.
Carmen Sternwood: She was a small and light and looked about twenty. Her hair was a rich blonde colour and was cut much shorter than the present fashion. Her eyes were grey. She had little pointed teeth as white as snow. They shone between her thin, hard lips. She isn't married.
Vivian: She's quick, clever and a little wild.
She's married 6/1 with Rusty Regan.
Rusty: He's the husband of Vivian. He's a bootlegger.
He is a bad person.
Owen: He loved Carmen
there 6/1 is others 6/1 Characters: Joe Brody, Geiger...
⑥ - Where does the story take place?
the story's 6/1 place is 6/1 EEUU.
⑦ - What happens?
6/1 Family Steenwoods's story. the captain steenwoods 1/1 called Mr Marlowe who is a private detective to find 6/2 To 6/1 Rusty Regan 1/1, he's husband of 6/1 Vivian, because he has gone away. 6/2

T2+

(9).-
-What was it like to read?
It's difficult and long.
- How would you describe the story
the story is exciting and thriling!"
-Did you like it?
Yes, I like it.
- How did you feel?
I feel nothing.
--

G1 - 12
G2 - 2
V1 - 2
T1 - 1
T2 - 1

-21

168 words

[redacted] 5.

- A report on a book -

The title of the book is 'The Big Sleep'
Raiymon Chandler wrote it in 1939. The ty-
ped book[61] is a detective story and his subject[11] T2/62
is the dirty life of a rich family and her
friends.

The story have[61] some characters, the more[61]
important are:[61]

1. Mr Marlowe or Dog-house Reilly. This main[61]
is the protagonist. Mr Marlowe is a private de-
tective. He's thirty-three years old and he wor-
ked for Mr Wilde, the District Attorney. He's not
T2 married because he didn't like policemen's wives.
He is very inteligent[61] arrogant[T1] and proud
man, and he like[6.1] very much the legs of wives.

2. Carmen Sternwood, she's[62] small and light and
look[61] about twenty. Her hair is a rich blonde co-
lour and is cut much shorter. Her eyes are
grey. She have[61] little painted teeth and hard
lips.

3. Vivian Sternwood, she[62] is Carmen's sister.
She married[61] with Rusty Regan. She's married
T2 6.1/11 with Rusty Regan. She's tall and strong-looking.
Her hair is black and have[6.1] hot black

eyes. Her mouth is nice.

4. The General, he is Vivian and Carmens father. He G1 have cool-black eyes and his lips are bloodless and the rest of his face is grey. He's a rich man.

5. Rusty Regan, he is Vivian's husband, he's a bootlegger, although Vivian isn't.

The story G1 take place in E.E.UU., and is very interesting: Mr Marlowe G1 is contract for the General in order to find Rusty Regan G4 who was G1T1 disappear but the story is more complicated. Three persons are murdered, and the detective G1 discover any bad bussiness.

G2 In the other hand the story is exciting and thriling. V1 I like it.

T2 Finally, the story has been difficult and long.

Aproximadamente 200. (218) -25

G1 – 18
G2 – 4
G4 – 1
V1 – 2
T1 – 2
T2 – 3

The big sleep was written by Reymond
chandlec in 1939. The type of the book is detec
tive stocy and subject of the book is a miskecy.

The chacactecs acc Vivian Steenwood, Joe Beody,
Cacmen Steenwood, Mc. Macbowe, Geigec, Rusty Reagan,
Mc. Camino, Owen Tayloc.

Thece acc:

M.c Macbowe → He is a pcivate detective, he is
Thicty-thcee yeaes old, he isn't maccied.

Vivian Steenwood → She is the wife of Rusty Regan,
she is a lille wild.

Owen Tayloc → He is bUtlec he loked Cacmen.

Rusty Reagan → He is the husband of Vivian, he is
bootleggec. He is bad.

The place of the stocy is EE.UU.

This is the stocy about family steenwood and theic
peoblem. Mc. Macbowe is a detective peivate.

Cacmen killed Rusty Reagan.

In the stocy there isn't[G1] message. The big sleep it's very difficult and long. I don't like the stocy, because I like[G1] nice love stocy[V1].

150 words

G1 - 14
G2 - 3
V1 - 1
~~D~~
T2 - 2

-26

Texto expositivo

[redacted]

THE WEATHER

T2 | The weather can be different in each city but in all cities (G1) there is some atmospheric phenomenon.

Rain is often very useful because it cleans the streets of a town, purifies the air and is most beneficial to agriculture

64 | It can however be a great inconvenience because people have to make use of umbrellas.

Thunder-storms are often a very dangerous form of phenomenon created by change of temperature. T1

G2 Another phenomenon in the weather are hail-storms. They are also destructive with the vegetables because the plants break and the country is devastated

T2 | If (G2) some days it's raining, it is very difficult to say if the next day the weather will change but it may be.

The weather changes in the seasons change.

In Autumn and winter the sky is dark and there is (G1) a lot of dark (G1) days. T1

G2 but in summer and spring the sky is shining and the sky is clearer.

Reads prefer the summer because the weather is hot and dry and it isn't rain all day - T1

T2 | V1 Moreover people can go to the beach meanwhile in winter people can't go have a walk and the weather is cold and wet.

In conclusion, the weather is very complex because you can never know if the next day is going to rain or the sun is going to shine.

G4

G1 - 3
G2 - 3
G4 - 2
V1 - 2
T1 - 3
T2 - 3

15

20 words

[redacted]

Ejercicio 6

I° B.C.S

In Spain ~~the~~ live is different that other country for example In Britain people eat a big breakfast, they have breakfast eggs, bacon bread ~~and~~, marmalade, and tea, which a cloud of milk. They eat a lot for breakfast because their lunch is very small. They have a sandwich for lunch. They have it at one o'clock. A British lunch is very different of a Spain lunch. At six o'clock or seven o'clock, the British have dinner. This is the biggest meal of the day. They have meat or fish with vegetables and potatoes. Then they have sweets and a cup of tea.

I like Spain very much; because it is a country very sunny, the people, the party, the week-end. My friend of Germany said me that Spain is the best of the word.

G1 G1
She ~~travells~~ to Spain every summer and

she is very happy here.

· G1 _ 12

G2 _ 2

V1 _ 6 (-29)

T1 _ 1

T2 - 1

150 words

[redacted]

EJERCICIO 6

THE BEGINNING OF CINEMA.

In his commencement, the chamber (V1) of cinema reproduced stages of the (G1) daily life. As soon as the firsts (G1) films (G1/V1) were (G1) the brothers (G1) Lumière: «The fountain of the Tuileries» (1895) and «Demolition of a wall» (1895) Curiously, the movies (G1) that criticized the chamber with this (G1) results didn't (G1) concede (V1) future to her (G1) invention.

Parallely, a men (V1), that in the real life was magician and puppet player in farmhouses of (G1) fair, some to steer the cinema the character (G1→) predominant that it (G1) have today: entertainment. This men (V1) was Georges Méliès and his ingenious and funnys films raided (V1) the admiration of his number of peoples (V1). From (V1) it (G1) moment the cinema began to form a true industry.

T2/G7

THE DUMB CINEMA.

A group of adventurers and globe-trotter with desires of profit (G2) by the new invention itself installed in a small american (V1) village (V1) of (G1) the coast, it is among sea and desert. In this place the cinema had his centre (G1→) very import. This place is Hollywood.

In the fests[V1] moments, the[G1] western, the[G1] melodrama and the[G1] comedy[s] were the predominant[G1] kinds. The[V1] american Griffith detached[V1] in the kind of epic melodrama.

T1/G2 Buster Keaton and Charles Chaplin in the comical.[G1]

The[V1] German as Murnau and Fritz Lang and the soviet Eisenstein in Ukrone. detached[V1]

G2

G1 - 18
G2 - 4
V1 - 15
~~T1~~
T2 - 3

38

210

Texto de opinión

[redacted] (7)

Exams are demostrations of your attitudes (G2) which the teacher do because he (G1) wants to know if you have worked at home.

64 This demostration (V2) implies a particular skill by the student because he learns to study and acquires some knowledges.

64 However, (G1) the students think that this way isn't appropiate because the exams are only a day but (G1) there's other things wot are very important in a student.

The student studies only the previus day and a pis days like he don't remember (G1) nothing. Likewise the student doesn't learn enough because he hasn't any interest and can put the exam.

G4 Nevertheless, exams can be useful because some people (G1) don't like the drill-exercises and they hate to speak in class when there are other persons.

One final view is that the exams can be a good example because they do that you want to pass them as well as your partners. T2 G4

To sum up, I believe Exams can be defended, however exams mustn't be the only thing which a student does. To measure the student can do exercises, doing the classes and thus they can do a better exam. G3 G4

20.1 marks

G1 — 5
G2 — 1
G3 — 1
G4 — 6
V2 — 1
T1 — 1
T2 — 1

0

[redacted] - 7

INGLES - THE DEATH PENALTY.

In 1978 the death penalty was abolished
in Spain except in war periods in which law
make it different.

I believe that death penalty can be defended
Why? In my opinion it can be for several reasons.
First, to prevent violations of human rights
and to do whatever possible to help the victims
and their families.

The death penalty prevents crime and that the
risk of death acts as a deterrent.
certainly not serve for all that
In these cases, the individual not thinks
sensibly and doesn't stop to consider the risks.

From my point of view, there aren't other ways
of punishing criminals (killers, violator, parricide...)
but always be completely certain that the accused

person is guilty.

G4 Nowadays there are others ways G2 often help to solve crimes such as records, V2 fingerprints....

132

G1 - 3
G2 - 4
G3 - 2
G4 - 4
V2 - 4
T2 - 2

+ 15

Wars are always wrong ... (7)

~~Wars~~

Always he's been wars in everywhere.
G1 V2
[wen make war and killing between
they.
G1

· Frankly I don't know why somebody
can to make haave disposed to other
persons. T2/G2

In a war thousand people dead
V1
G2 on account of this and many fam-
lies lost their men.
G1

In my opinion, I don't to arive at
anywhere, if the people especked
G1
body could understand well.

Finally, I think we have a better

T2 world ... if we will worry for the life,
of the life of everybody in this earth.

139 words

160

[redacted]

G1 - 6
G2 - 5
G3 - 1
G4 - 1
V1 - 2
V2 - 1

15

T2 - 2

Cartas al director

[redacted]

INGLES - A LETTER TO THE EDITOR

Dear woman magazine,

I read your article abat fat girls and I would like to cauut (V1) my personal experience with your readers. My name is dardes dópez de villa/ta Augusta and I'm uieteen (1) years old. Last year I worked (G3) very hard studing for pass (G2) an exam of piano. Although I'm (G1) very good pianist I was very nervous that day and I lost a few pounds. I was terribly agroe (V1). The first thing that I did, was to eat a lot of food. Soou I was eating more than 4.000 calories a day (a teenage girl needs about 2.000). I had an excessive (V2) appetite. My family and friends tried to talk with (G1) me that what I was doing was very dangerous. I should become bulimy. I would not listen.

In the end, I went (G2) hospitalised. I had become bulimy. I had a very serious (G3) problem and I solved it with the help of my family

and friends.

64 I write to the other teenagers who have suffered V2 as we.

Your friend, [redacted]

G1 – 2
G2 – 2
G3 – 3
G4 – 6
V1 – 2
V2 – 2

169

+5'9

LETTER TO THE EDITOR

G4 | The other day when I was reading an article in the news-
paper I could read that the Education Councillor wanted (V2)
to introduce a new system of payment (T1) it is said to pay more
G4 | money when we have passed (V2) the selectivity exams. This is
G4 | a problem which affects to a lot of students who hasn't
a good economic position. In fact the (things) is done yet (V1) because
G4 | two weeks ago came to our high-school the university's
governing saying us that (T1/G2): Who wants to do Politic Sciencies,
Laws, Filology, Economic Sciencies, Sociology (had to) will
have to pay 100.000 pts for (G2) to do the register (V3).

Some people argue (G3) that this is good because of (G1)
G4 | this way all this specialities (V2) won't be so saturated. I'm
G4 | disagree with this for one simple reason, all students
have got the same right for (G2) choose one studies or others.
According to the new system it (G2) going totaly against to
G4 | many stodents who have a bad economic situation because
G4 | for this reason many stodents will be (G1) see themselves. It
would be right that the Councillor realises that this is a
grave (V1) problem because many students will have to do others
studies which won't be like them and consequently they
will suspend (V1) this case it gives with much frecuency.

G4 Unless we do something the Councillor will not change
his posture but is that suitable (V2) for us? Of course that we
G3 because our futures depend (G2) of their decisions. However
G4 in this chapter the most affected is the student group.
G4 As far as I am concerned the things should be
to return (G2) like the beginning without the new system of
payment and more facilities for that the students can
G1 to accede to others studies which (G4) have been their dreams
during all the life, to do a deep change, to improve
the timetables, the practices etc.

Finally the Councillor should (G1) be spoke with
the Government, with teachers, with us for (G2) to try to resolve
the problem if not we'll do the changes by the force.

[redacted]

WORDS = 300

G1 - 4
G2 - 7
G3 - 2
G4 - 10
V1 - 3
V2 - 5

+19

[redacted]

8

.- EJERCICIO 8 -

— LETTER TO THE EDITOR —

Sir Editor, I am a pupil and have
V1
obligations and privileges for this I give
G3
my opinion in this letter.

G4 As far as I am concerned have the
obligation of speak G2 of a problem and
I present for a question.

G3 Today I have read G1 a article that speaks
of prohibet G1 smoke in the institute.

T2 In my opinion it is right, I and
G1 V2
much people are agree because we don't
smoke, but what happen with the smokers? G3

G4 If the pupils can not smoke in the
institute, where can they smoke? in the
street? and if does G1 cold, hot or rain in
the street, where?

T2 I don't think that it is the
solution the problem though some people
consider that it is the right.

G1 V2
Its are selfish, disagreeable, selfish

people that think only in themselves. V1

But all have equality of privileges.

personally, I think that the smokers

must have a place for smoke in the G4 G2 institute.

so all will be happy, content and glad.

Some people argue that the persons V1

speak and criticize the problem, but

anybody do anything G2

I hope that the new article speaks

of the construction of a place in the T2 G2 institute for somokers.

G1 - 5
G2-4
G3-3
G4-3
V1-2
V2-3
T2 - 3

-5

200

Escritos de los alumnos del grupo de contraste CORREGIDOS

Prueba inicial

[redacted] (1)

Last week, I was to Malaga, and I visited some cities
as Ronda and Marbella. I was too in Gibraltar, but I
don't like this place. It's a city very ugly and dirty,
the roads are narrows and there are tourist in all places.
The central street is full of jewellerys, bazars
and shops of chocolate and cigarettes.
All the restaurants was very expensives, and I was hangry.
When I wanted a cheap restaurant, I saw a policeman
in a corner, and asked him
- Please, Do you know some cheap restaurant?
- Yes, in Rowaldo ramp there are a snack-bar.
There are hamburgers and pizzas. It isn't a beautiful
place, but is cheap.
- Thank you agent.
- Bye T1
- Bye T1

I went to the snack-bar, but It is full, and I
waited for an hour, and when I finished, I went
back to Spain, that is more beautiful.

G1-18
G2-3
V1-6
T1-6
T2-4

THE END

-46

100 words

Descrición de persona

[redacted] 5º Peluquería

(2)

T1
Dear Kelly:

My friend Francis ~~will~~ go to London next week. He will arrive G1 to Heathrow airport at two o'clock in the afternoon. He G1 will stay there for two weeks G2. I would like he G2 to staying in your house. I hope you G1 like the idea.

He is a nice boy. He is V2 tall, brown-hair and G3 thin. He is 23 years old. He is polite, but T2/G1 is very gluttonous T1 so you will G2 give it a T1 lot of food.

He likes G2 go out for a walk in the evening and have G1 a beer in a pub.

T2/G2 You will tell me what do you think about my friend when he G1 return to Spain.

T2 By V1, I'll write G1 again in a few days.

150

171

-22'6

G1 - 7
G2 - 5
G3 - 1
G1 - 1
V2 - 2
T1 - 3
T2 - 3

Your friend: T1
Amelia

Descripción de lugar

136.

(3)

[redacted]

I liked a beautiful place in the worth of my city. There I usually went (the) when I was a child. I went in spring and summer when the sun was shine and the green tree made a forest. I always went with my friends and my family. My friends Ann, Joseph, and Peter was born in the some day of me. There was a big and old house where I was a mother my friends Ann was my sisters, Joseph was my boyfriend and Peter was Ann's boyfriend. I have a wonderful remember of there. Too there was very people but other were old than me.

A day we walked for a walk and went to a forest. Where we saw a bius and nice bird. beutifulest in the world.

G1 - 10
G2 - 5
V1 - 4
T1 - 5
T2 - 3

-38'5

140

Relato de una historia

[redacted]

5 Peluquería

153 Palabras

4

One day 61 to my standfather's house T1 my G1 friend Paqui and I went on the river for looking food when finding G2 a tool and becoming T2 G2 ~~a~~ to my standfather's house to fall to G1 the ground and the took is G1 went G1 the river.

I was G1 in the ground and I cannot T2 lift T1 the ground, T1 When G2 my friend came to help me T1 then I could to get V1 up when became my standfather's house. G2 T1

G2 I had legs pain T1 then I felt wet my T2 legs when I arrived to my standfather's house I went to the bathroom and I T2 G2 saw a wound V1 in my legs when I put out my blue jeans.

The wound was very deep and it was blown G1 I was V1 afrait T1 when I saw it. G1 G2

They I call G1 to my standfather very nervously and my standfather G1 came inmediately and took me to the Hospital G1 V1 we are T2 the doctor G1 cured V1 ed.

G1 - 13
G2 - 6
V1 - 6
T1 - 7
T2 - 4

-47

Reseña de una película

170 palabras

(5)

[redacted] 5: Peluxera

Date: 1995
Actor: Of James o'Barr
Protagonist: Brandon Lee

The Crow

this film is a thriller that did Brandon Lee very famous Brandon Lee was the protagonist of "Rapid Fire" too. "the crow" is the last film of this actor, who is magnificent.

the rock's guitar-player Eric Drawen (interpeted by Lee) and his girlfriend are murdered by one league of criminals in a scoage, decaying and perverse night. this night is called: "the Demon night"

One year late, Eric Drawen resucitates inexplicabely and come to the town where had been murdered.

Now, Eric is very strong and has a supernatural visision, and with the help of a black crow with hipnotic's capacities, wants to revenge his death, subjecting to the ring of the crime and his followers.

"the crow" the film has an unforgetable sonorous hand and is a magistral work, drawed with hipnotizables images and an impressive (or thorilling) gude.

In the film, there is a spirit (G1)
T2/ clamouring by justice in a night
62 prepared for the revenge.
the film is based in the
series (V1) of a comic (is adaptted (G1) of
T2/ James O'Barr) and the director is
62 Alex Reyas

175

G1 - 9
G2 - 6
V1 - 7
T1 - 3
T2 - 6

(-35!4)

Texto de opinión

(6)

9 Rey Hli street

Jaen

21 Mayo 1996

The Director

Newspaper the country

High St

Oxford

Dear Mr Director:

The last week I read in the page 33 the article about "The Dying Rooms" from China, the photographs were very hard because in the photographs I could see the suffering of baby-girls from China. When I saw these photographs I felt very sad and I wish get some information about "The Dying Rooms" to help them for that they can live in human conditions. It's a inhuman event that baby-girls from China are abandoned for their parents. I think that this event must be stopped because it's a pity the death of thousands of baby-gitls when they can't defend themself.

I don't know how the United Nations can
G1/V1 V1
permit that these events happen in the
T2 V1 G1/V1
G2 world in this time.
I would like to have more information
G1/V1
about "the Dying Rooms" throught from G1
your news paper soon.

Yours sincerely. T1

G1 - 10
G2 - 6
V1 - 8
T1 - 4
T2 - 4

-40

160 palabras.

[redacted]

5º de peluquería.