

03070 2
lej



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de
Posgrado del Colegio de Ciencias y Humanidades
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

"El Papel de la Redacción en un Curso
Avanzado de Ingles:
Una Propuesta de Diseño Integrativo"

T E S I S

Que para obtener el Grado de Maestría en
Lingüística Aplicada

P r e s e n t a

Alice Ann Bracho Martínez

México, D. F.

1996

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

**"EL PAPEL DE LA REDACCIÓN EN UN CURSO AVANZADO DE INGLES:
UNA PROPUESTA DE DISEÑO INTEGRATIVO"**

ALICE ANN BRACHO MARTINEZ

ACKNOWLEDGEMENTS

There are many people in my professional and personal life who have greatly influenced my thinking about language teaching and education in general. This thesis is, to a large extent, the sum total of their influence. Yet, for practical purposes I cannot mention them all. Nevertheless, I would like to express my gratitude firstly, to the "Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras" for allowing me the time and providing the resources necessary for this project and secondly, to a few people uppermost in my mind; to my thesis advisor, Marilyn Chasan, whose provocative feedback sessions always induced me to reflect upon everything I wrote, to Marcel Williamson who generously shared her vast knowledge of both the CELE and the UNAM with me, to Carmen Tobio, who had the patience of an angel as she corrected my "hundreds" of missing graphic accent marks along with my other grammatical shortcomings in Spanish, to Phyllis Ryan who reminded me to consider the reader by "road-mapping" my text, to Alice Emery whose explicit writing style helped me overcome my overly implicit one and to Pat Andrew who graciously accepted (on short notice) to be my outside reader.

Last, but not least, I would like to thank Pepe for his love and support through "thick and thin" and to Sandra and Omar, the two most important reasons I entered the teaching profession in the first place.

INDICE

SINOPSIS

INTRODUCCIÓN	1
------------------------	---

CAPITULO I

1.1 Justificación.	3
2.1 Factores Situacionales	6
1.2.1. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	7
1.2.2. El Departamento de Inglés	8
1.2.3. Antecedentes del Curso	12

CAPITULO II

2.1 Marco Teórico	14
2.2 La Naturaleza de la Redacción.	15
2.3 Los Enfoques: producto, proceso, lector	25
2.3.1 Enfoque del Producto	26
2.3.2. Enfoque del Proceso	28
2.3.3. Enfoque en el Lector	32
2.4 El Modelo Holístico	35
2.4.1 Relación lectura-redacción	41

CAPITULO III

3.1 Antecedentes de la Investigación	46
3.2 Metodología de la Investigación	47
3.3 Los Instrumentos	51

3.3.1	El Cuestionario de Necesidades	51
3.3.2	Entrevistas semi-estructuradas; alumnos	53
3.3.3	Entrevistas semi-estructuradas; profesores	54
3.3.4	El Diario de Clase	55
3.3.5	Los "portfolios" de redacción	55
3.4	Los Sujetos	57
3.5	Los Resultados	59
3.5.1	Cuestionario de Alumnos	59
3.5.2	Cuestionario de Profesores	66
3.5.3	Entrevistas semi-estructuradas; alumnos	70
3.5.4	Entrevistas semi-estructuradas; profesores	71
3.5.5	El Diario	73
3.5.6	Los "portfolios" de redacción	74
3.6	Interpretación Global	76

CAPITULO IV

4.1	La Propuesta del Curso	80
4.2	Paradigmas de Curso	81
4.3	Modelo del Diseño de Curso	85
4.4	Descripción del Curso	88
4.4.1	Actividades muestra	93
4.4.2	Evaluación	97
4.5	Conclusiones	99

ANEXOS	101
------------------	-----

BIBLIOGRAFIA	105
------------------------	-----

ANEXOS

- Anexo A** Cuestionario para el alumno
- Anexo B** Cuestionario para el profesor
- Anexo C** "Holistic Grading Scale"
- Anexo D** "Essay Evaluation"

SINOPSIS

Como punto de partida en la elaboración de la propuesta de curso, se llevó a cabo una investigación de carácter etnográfico para averiguar las necesidades y actitudes de los alumnos y de los profesores en cuanto a la redacción en inglés como lengua extranjera.

Después de una amplia consulta bibliográfica y tomando en consideración la experiencia docente de la investigadora, se decidió por el enfoque del proceso como perspectiva desde la cual se enseña la redacción en inglés. Aún así, no se descartó el uso de ciertos aspectos de otros enfoques los cuales pueden auxiliar a los alumnos a mejorar su habilidad de escribir.

El marco ideológico que determinó los lineamientos del curso fue el de la teoría holística de la lengua. Esta teoría, por su calidad integrativa de habilidades, por la importancia que da a la comunicación, y por su énfasis en la enseñanza-aprendizaje colaborativa, marcó la pauta para un curso cuya estructura es dinámica y flexible.

El modelo del diseño seleccionado fue el proyecto "GEPUS" ("General English Program for University Students"). Singular entre otros modelos por su profundidad, este modelo contempla las ideas filosóficas, teóricas, y situacionales como fundamento de cualquier decisión que el diseñador hace en relación al curso. A su vez ofrece la flexibilidad que requiere la teoría holística de la lengua.

Finalmente, la propuesta del curso establece directrices las cuales respetan los aspectos de la teoría holística de la lengua, la metodología de enseñanza que sugiere el enfoque del proceso y la interpretación de los resultados de la investigación.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es proponer el diseño de un curso de inglés como lengua extranjera para niveles avanzados con énfasis en la redacción. Por niveles avanzados se entiende un curso posterior al cuarto semestre del programa general de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se describirá la evolución del trabajo incluyendo los pasos y procesos empleados para llegar a la propuesta. Se apoyará en teorías y resultados de investigaciones en el área, principalmente de la redacción tanto en la lengua materna como en la segunda lengua. A su vez, esta información será enriquecida con las observaciones y reflexiones generadas por una investigación tipo etnográfico llevada a cabo a lo largo de dos semestres. En último término y sin que por ello sea de menor importancia, también se ubicará este esfuerzo dentro de un contexto específico de institución educativa.

Por otra parte, este esfuerzo, a través de la crítica constructiva, espera encausar la reflexión sobre una visión más amplia de la enseñanza-aprendizaje en inglés y alentar la búsqueda de nuevas metodologías para mejor servir a los alumnos.

La tesis está organizada en cuatro capítulos, los cuales incluyen varios sub-temas en forma de incisos. El propósito del primer capítulo es establecer la importancia de la enseñanza de la redacción, al igual que proporcionar una visión del contexto en que se desarrolla esta propuesta de curso. Se justifica su necesidad de acuerdo con circunstancias socio-político-económicas que tienen repercusiones mayores para la enseñanza-aprendizaje del inglés en el CELE. Se hace notar la gran utilidad que tiene la redacción para el aprendizaje de la lengua meta y se señala el estrecho

vínculo entre el escribir y el pensar. Se presentan las características del centro educativo donde se lleva a cabo el curso a proponer. Se hace una descripción del profesorado y del alumnado quienes participarán en este curso. Se habla también de los antecedentes que dieron pauta a este trabajo.

La fundamentación teórica está presentada en el segundo capítulo. La base ideológica del proyecto se apoya en tres grandes lineamientos; la naturaleza de la redacción, los enfoques de la redacción y el modelo holístico de la lengua. Aquí, no se pretende un estudio exhaustivo de estos temas sino trazar las ideas más pertinentes para el desarrollo del diseño de curso. Para finalizar el capítulo dos, se incluye un inciso que establece la relación sustancial entre la lectura y la redacción.

El tercer capítulo engloba todo lo relacionado con la investigación que se llevó a cabo para este trabajo; la descripción de la metodología de la investigación, los instrumentos utilizados, los datos recabados y su interpretación.

El capítulo cuarto comienza con un estudio generalizado de los diversos paradigmas del diseño de curso para segundas lenguas. Posteriormente se presenta el modelo de diseño seleccionado para esta propuesta. Se hace un desglose de los lineamientos del curso con base en este modelo y se proporcionan ejemplos de actividades idóneas para la clase. Se da una orientación en cuanto a la evaluación del curso y se concluye con algunas recomendaciones.

CAPITULO I

1.1 Justificación

La necesidad de dominar el idioma inglés en los ámbitos académicos, profesionales e inclusive sociales es cada vez más apremiante. Las redes de comunicación cada día más sofisticadas, el incremento del número de los tratados económico-sociales, los intercambios culturales más frecuentes, la abundancia de convenios sociales y el desplazamiento de las personas con relativa facilidad son factores que han contribuido al "encogimiento" del mundo. En consecuencia el Inglés aumenta fuerza como lengua franca en todos los campos.

Actualmente el acercamiento de instituciones educativas, bufetes profesionales y compañías laborales mexicanas, estadounidenses y canadienses propiciado en gran medida por el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (1994), ha acelerado la necesidad de definir los requerimientos educativos a la luz de este nuevo acontecimiento para mejor preparar a los alumnos universitarios proporcionándoles las herramientas comunicativo-lingüísticas suficientes para desenvolverse en cualquier contexto.

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México ha constatado esta necesidad de un mayor manejo del inglés con base en las solicitudes hechas por las distintas facultades, los directores y en muchos casos peticiones directas de los alumnos mismos. Debido a esta demanda en aumento, el CELE se ve obligado a ofrecer a los estudiantes de la UNAM cursos que le permitan practicar, ampliar y profundizar su conocimiento y destreza del inglés.

Al mismo tiempo, el requisito de la expresión escrita se hace evidente tanto en el ámbito profesional como en el ámbito académico. El campo

académico exige trabajo escrito que en muchos casos es un factor decisivo para el éxito o el fracaso en lograr un objetivo. Por ejemplo, propuestas de proyectos de investigación, solicitudes de becas, artículos científicos, abstractos, trabajos escritos para acreditar una materia, o algo tan sencillo como los apuntes de una ponencia redactados de manera clara y concisa pueden influir positiva o negativamente en la trayectoria académica del alumno.

No menos que lo anterior, el campo profesional depende de la redacción de trabajo, cartas, propuestas de proyectos, memorándums, "faxes", curriculum vitae, entre otros escritos se suman para formar un canal de comunicación vital dentro del desempeño profesional. Por esto, la persona que no sepa redactar en forma fluida, precisa y expresiva tiene una marcada desventaja. Conscientes de las implicaciones que tiene la apertura de México en el campo académico y profesional, los alumnos definen sus necesidades de redactar en inglés para incluir estas formar entre otras.

En realidad la comunicación a través del lenguaje casi siempre integra el hablar, escuchar, la redacción y la lectura de una manera natural. Por ejemplo, el alumno podría escuchar una ponencia, tomar apuntes para posteriormente escribir un ensayo sobre la ponencia. El mismo estudiante podría escribir o explicar la ponencia a otros compañeros. Se puede dar el caso también, de leer un artículo sobre el tema de la ponencia. Así es como se puede dar la utilización de varias habilidades relacionadas con el mismo tema o experiencia.

Nuestra enseñanza debe reflejar este uso natural de la lengua y en consecuencia es necesario considerar la enseñanza de la redacción primordial. Descuidar la capacidad de redactar o pensar que se adquiere como resultado automático de la enseñanza de las otras habilidades puede

impedir que el alumno desarrolle su "competencia comunicativa" plenamente.

El hecho de que frecuentemente tengamos que comunicarnos a través de la redacción no es la única justificación para su enseñanza. Esencial en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es el hecho de que practicar la redacción ayuda a los alumnos a aprender o adquirir la lengua meta.

Al escribir el alumno refuerza las estructuras gramaticales, expresiones idiomáticas y vocabulario. Tiene la oportunidad de experimentar con la lengua, de ir más allá de lo aprendido, de correr riesgos. Con la práctica de la redacción, el alumno tiene la oportunidad de "tomar posesión" del idioma. Es decir, emplearlo para construir su propio significado, para expresar sus pensamientos, ideas, actitudes de manera personal y no artificial como puede ser un ejercicio mecánico o un ejercicio de llenar espacios. Personalizar la lengua hace que le "pertenezca" y así fomentar la adquisición. Al escribir el alumno se involucra con la lengua extranjera; el esfuerzo de expresar sus ideas y el uso constante del ojo, mano y cerebro es una manera de fortalecer el aprendizaje. La relación entre la redacción y el pensar hace que la habilidad de escribir sea componente importante de un curso de idioma. "In essence, composing means expressing ideas, conveying meaning. Composing means thinking", (Raimes, 1983:261)

Es precisamente la estrecha relación entre las actividades de pensar y redactar que hace que el aprendizaje de esta última tenga una especial trascendencia. Más allá de los límites de un curso de lengua extranjera, aprender a escribir es tener la oportunidad y la práctica en generar ideas y ordenar los pensamientos. Aun cuando los esquemas retóricos del inglés y hasta "la lógica" del desarrollo del texto escrito puedan diferir del español

por razones culturales (Kaplan, 1966:18), el alumno ejercerá su capacidad intelectual descubriendo nuevos pensamientos, articulando otros y ordenándolos de una forma comprensible.

Consideramos que en el CELE, en lo concerniente al programa general del inglés, la redacción ha sido descuidada. ¹ Al adoptar el enfoque comunicativo parece ser que la producción oral ha opacado las otras habilidades. Un curso de inglés como lengua extranjera para niveles avanzados con énfasis en la redacción ayudaría al alumno a consolidar sus conocimientos y uso del inglés del mismo modo que le proporcionaría una herramienta esencial para su desarrollo académico, profesional y personal.

Aunque la propuesta de este trabajo se enfoca específicamente a un curso de nivel avanzado y se limita a los confines del tiempo, espacio y contenido que esto implica, se contempla una visión global del proceso enseñanza-aprendizaje en todo momento de su desarrollo. Es decir, el curso está diseñado para formar un eslabón en la cadena que representa el programa de inglés en su totalidad. Se presupone conocimiento y práctica de la redacción en inglés en cursos anteriores y en cursos posteriores. De ninguna manera se vislumbra esta propuesta como punto inicial o punto final de la enseñanza de la redacción en inglés del CELE.

1.2 Factores Situacionales

Al elaborar cualquier diseño de curso es necesario considerar varios factores que se relacionan con el contexto general en el cual se ubicará este curso puesto que el entorno afecta a los resultados. Estos factores

1. En 1985 se llevó a cabo el proyecto "GEPUS" ("General English Program for University Students") del CELE que sí contempló la redacción al igual que sus estrategias como elementos importantes del programa y logró incorporar esta habilidad dentro de su libro de texto. Sin embargo y por razones que esta investigadora desconoce, el plan no tuvo continuidad.

contextuales o situacionales funcionan como guías para facilitar al diseñador el definir direcciones o determinar lineamientos. Su consideración asegura que "la realidad" de la situación específica sea tomada en cuenta y que las decisiones surgidas de estos factores contribuyan a adecuar el diseño de curso a esta realidad promoviendo su relevancia y eficiencia.

Los factores situacionales importantes para el desarrollo de este trabajo son: el conocimiento del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), su funcionamiento y su relación con la Universidad Autónoma de México (UNAM), la familiarización con el Departamento de Inglés del CELE, y con objetivos, el conocimiento de las características del alumnado de los cursos de inglés, y de sus antecedentes respecto a la lengua meta, de sus necesidades y metas. No menos importante es un acercamiento a la planta docente para conocer su trayectoria profesional, sus actitudes y necesidades.

1.2.1 Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

El CELE forma parte de la UNAM y, como su nombre lo indica es el centro universitario de extensión encargado de la enseñanza de lenguas extranjeras a toda la comunidad universitaria y cuenta con una planta docente global de aproximadamente 125 profesores. Además de las jefaturas de los trece idiomas extranjeros que enseña, cuenta con un Departamento de Lingüística Aplicada y un Departamento de Formación de Profesores. Entre los distintos departamentos del CELE hay proyectos en común encaminados a la idea general de que todos éstos complementan el trabajo de la enseñanza de lenguas extranjeras además de realizar investigaciones en torno a ella. Las tareas del CELE están inter-

relacionadas a tal grado que es usual encontrar profesores que trabajan en el Departamento de Lingüística Aplicada realizando alguna investigación, dan cursos en el departamento de inglés y participan en algún módulo del programa de Formación de Profesores.

1.2.2. El Departamento de Inglés

El Departamento de Inglés del CELE es el más grande, con 58 profesores y más de 100 grupos en el programa general de inglés (semestre 96-1). El programa consiste en seis niveles los cuales corresponden a un total de tres años de estudio. Las clases son de 4 a 5 horas a la semana con un promedio de 16 a 17 semanas por semestre. Los niveles están denominados numéricamente, es decir, el curso completo comienza con inglés 3 (la institución no ofrece niveles básicos de inglés) y termina con inglés 8. La propuesta de curso que se presenta en este trabajo corresponde al nivel 7, lo cual implica que el alumno habrá cumplido entre 272 horas mínimo, 340 horas máximo, del estudio del inglés o su equivalente.

La jefatura aplica un examen de colocación a quien ingresa al CELE para evaluar sus conocimientos del inglés y ubicarlo en el nivel correspondiente. Es importante para los fines de este trabajo subrayar que el examen de colocación no contempla la redacción en ninguna de sus partes.

Un mínimo de 25 alumnos componen cada grupo. Generalmente se utiliza un libro de texto seleccionado por la mayoría de los docentes del departamento de inglés. Actualmente los niveles 3, 4, 5 y 6 trabajan con la serie Headway, de Oxford University Press. El curso que corresponde al

nivel 7 (motivo de este trabajo) no utiliza libro de texto. El último curso dentro del programa general de inglés es el nivel 8. El objetivo de este curso es preparar al alumno para el examen TOEFL, por lo tanto se usan materiales didácticos comerciales específicamente elaborados para este fin.

Además de los cursos que corresponden al programa general de inglés, el departamento ofrece cursos especiales, como son los de conversación o comprensión de lectura.

Como fuente adicional de materiales didácticos, el Departamento de Inglés cuenta con la Sala de Recursos Audiovisuales (SRAV) que proporciona a los profesores una variedad de ejercicios, actividades, cassettes y videos para todos los niveles.

La división de los cursos de inglés por niveles facilita la tarea pedagógica repartiendo el conocimiento del idioma en contenidos que correspondan a estos niveles. El conocimiento se expresa en objetivos del curso o nivel. En realidad, sobre todo en los cursos avanzados, es el texto que determina los objetivos específicos a cubrir. Al aprovechamiento del alumno en los cursos supone que en un alto grado (70%) ha podido aprender o adquirir el conocimiento del inglés que ofrece cada nivel. Esto no sucede en la mayoría de los casos. Lejos de aproximarse a una "competencia comunicativa" la mayoría de los alumnos que llega a los niveles "avanzados" siete y ocho habiendo aprobado los niveles anteriores difícilmente puede manipular la gramática adecuadamente y tampoco demuestra un vocabulario suficiente. A esto se suma que tiene limitaciones graves para generar estructuras sintácticas mas allá de un nivel rudimentario en el habla y, aún mas, en la redacción.

Las causas del pobre desempeño de los estudiantes (y por lo tanto de los profesores) en los niveles avanzados son diversas. Sin embargo, la mas crítica es la falta de reconocimiento y definición del contexto real dentro del

cual se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés en el CELE. Un ejemplo que refleja esto son los libros de texto y su uso dentro de los cursos. Constituyen el eje central de los cursos; proporcionan ejercicios y tareas, establecen metas y definen expectativas tanto del alumno como del profesor. Están diseñados para el alumno que estudia inglés como segunda lengua (ESL) lo cual presupone un contexto donde el estudiante está sumergido en la lengua meta, donde las oportunidades de practicar la lengua son abundantes y donde la necesidad del alumno de comprender se relaciona directamente con la sobrevivencia. Al aceptar este tipo de texto como herramienta básica para la enseñanza-aprendizaje del inglés se hacen dos cosas: ignorar la realidad y proporcionar un enfoque al profesor y al alumno con pocas probabilidades de éxito tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Por otra parte, no se ha explotado la singular posición que tiene México en relación con el idioma inglés. Más enriquecedor que un contexto de inglés como lengua extranjera (EFL) debido a condiciones socio-político-económicas, el contacto con la lengua meta en la vida cotidiana fuera del salón de clase se vuelve más y más frecuente; letreros públicos, su uso en el empleo, programas de radio y televisión, publicaciones para mencionar algunos. Esta situación origina muchas posibilidades para el proceso enseñanza-aprendizaje. El reto que se presenta al alumno a estudiar inglés consiste en buscar activamente estas oportunidades o espacios fuera del salón de clase donde quedaría expuesto a la lengua meta con el fin de practicarla en todas sus formas. De antemano el aprendiente tiene que estar consciente de lo que ello implica y la importancia que cobra en el contexto de su aprendizaje. Por consiguiente cuatro a cinco horas de instrucción de inglés como lengua extranjera no son las suficientes para lograr la adquisición. El aprendizaje puede y debe obtenerse no solamente

en el salón de clase. Es esencial que el alumno sepa esto. Tiene que reconocer las limitaciones de su ambiente para el aprendizaje del inglés pero al mismo tiempo tiene que distinguir las muchas oportunidades que existen fuera de la clase para practicar. De la misma manera se debe concordar los objetivos y expectativas de la enseñanza-aprendizaje del inglés con la realidad contextual de los alumnos.

Por lo tanto, al llamar un curso o a los alumnos "avanzados" se tendrán que tomar en cuenta las deficiencias actuales, las ventajas y desventajas del contexto real y sus repercusiones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los docentes del Departamento de Inglés gozan de bastante libertad de cátedra y autonomía. Los lineamientos especificados por el Departamento son generales y se refieren a objetivos globales. En el prefacio del documento, "Objectives for the English Department", (Bodossian, Canovas, O'Connell y Tobio: 1982) aparece la meta principal de dicha coordinación:

One of the primary goals for the English courses at CELE, UNAM is to promote the learner's "communicative competence". Essential then, in courses with a communicative approach is for teachers to be aware of the endless possibilities of authentic communication that can be achieved in the classroom.

The creation of a rich linguistic and cultural environment as a means to develop the learner's grasp of an L2 remains the responsibility of each individual teacher.

Aunque las implicaciones para la formación docente son quizá lo más sobresaliente de estos párrafos, para el propósito del estudio de factores situacionales o contextuales es importante señalar que el término competencia comunicativa no está definido y se da por un hecho que todos

los profesores lo entienden y lo aplican de igual manera. En pláticas informales con algunos de los docentes del Departamento de Inglés, la docente-investigadora se pudo dar cuenta que los profesores interpretan este objetivo como un enfoque fuertemente inclinado hacia la producción oral con menor énfasis en las otras tres habilidades.

La ausencia de una interpretación compartida, amplia y de largo alcance de la competencia comunicativa, sus implicaciones y aplicaciones en el salón de clase impide mayor continuidad y congruencia entre todos los niveles del programa general de inglés. Además, de los 58 docentes quienes imparten clases en el departamento, solamente 13 son de tiempo completo. Los 45 restantes son profesores de asignatura. Esto quiere decir que les pagan de acuerdo con horas clase exclusivamente. Así, su estancia o el tiempo que pasan en el CELE está limitada a su horario de clase. Esta circunstancia no favorece la comunicación entre los profesores y/o la institución.

1.2.3. Antecedentes del Curso

Durante el período intersemestral 95-1 ocho profesores del Departamento de Inglés fueron seleccionados para impartir un curso de nivel avanzado (7º nivel) con énfasis en la redacción (9 grupos). El curso comenzó el semestre 95-2. De estos ocho profesores solamente dos de ellos habían tenido experiencia previa en la enseñanza de la redacción en inglés, aunque en contextos de inglés como segunda lengua (ESL).

A lo largo del semestre 95-2 se realizaron juntas cada dos semanas con profesores del curso. Lo más notable de estas fue la reiterada preocupación de los profesores por mejorar su nivel y la eficacia de su

enseñanza de la redacción. Solicitaron cursos o talleres dirigidos a la formación de profesores relacionados con esta habilidad. Además, los profesores subrayaron el hecho que la enseñanza de la redacción exige más tiempo para la corrección y retroalimentación del profesor al alumno que un curso normal.

Un factor importante a considerar dentro de los aspectos contextuales es el hecho de que actualmente el sistema educativo atraviesa por una coyuntura originada por los muchos cambios socio-político-económico en México de la cual el CELE no escapa. El Departamento de Inglés se ve afectado de manera mayor con el creciente alcance que tiene el idioma inglés y, por consiguiente su creciente demanda. A su vez estos cambios obligan al Departamento a revisar o revalorar la enseñanza-aprendizaje en toda su amplitud; objetivos, programas, contenidos, evaluación, etc., para adecuarla a las necesidades de los alumnos, los profesores y la institución.

Si bien existe una realidad contextual al filo del cambio, este trabajo elaborará una propuesta de curso que aprovechará este momento decisivo para no solamente considerar los aspectos contextuales aquí descritos, sino también para sugerir nuevas direcciones para la enseñanza-aprendizaje del inglés del CELE.

CAPITULO II

2.1 Marco Teórico

Antes de emprender una descripción y análisis de algunos conceptos en torno a la redacción conviene aclarar y dar a conocer la terminología empleada en este trabajo y ciertas limitaciones del estudio mismo. Aunque los siguientes términos tienen definiciones distintas dentro del campo especializado de la lingüística aplicada, existen puntos de coincidencia que pueden justificar su uso como sinónimos. Con el propósito de no desviarnos del tema central del trabajo y contribuir a la fluidez y variedad del texto, se usarán los siguientes términos de manera intercambiable; redactar / escribir, adquisición / aprendizaje, idioma / lengua, y retórica / discurso. Se entenderá toda referencia a la redacción en función del escrito expositivo, narrativo o argumentativo.

El marco teórico de este trabajo está fundamentado en tres conceptos principales que conjuntamente forman las bases para el desarrollo de esta propuesta de curso; 1.- la naturaleza de la redacción, 2.- en enfoque de la redacción y 3.- el modelo "holístico" de la lengua.

El primer concepto a tratar es la naturaleza de la redacción. Aquí, se pretende responder a la pregunta, ¿qué es la redacción? Se compara y contrasta la producción escrita con la producción oral. Se identifican los elementos que el escritor tiene que considerar a redactar y enfatiza el reto que implica para los alumnos escribir en la lengua meta, el inglés.

El concepto del enfoque de la redacción es el siguiente punto en el marco teórico. Su desarrollo se basa en tres perspectivas de la redacción; producto, proceso y lector. Se explica el surgimiento de cada enfoque y se describen sus características principales. Se resaltan tanto las virtudes

como las limitaciones de los tres enfoques para posteriormente sugerir una selección e integración de aspectos tomados de estas tres perspectivas.

El tercer concepto a tratar es el modelo "holístico" de la lengua. Posiblemente la idea que engloba los demás del marco teórico, el modelo holístico representa una filosofía o mentalidad que guía la enseñanza-aprendizaje de la lengua, ya sea la materna o un segundo idioma. Se hace un contraste del modelo actual que gobierna la enseñanza-aprendizaje del inglés en el CELE con el modelo holístico. Se definen los lineamientos de este modelo. Al concluir se establece el vínculo entre la redacción y la lectura como aspectos indivisibles y complementarios en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la redacción.

Aunque la información acerca de la redacción y su práctica y enseñanza es abundante, este marco teórico no intenta presentar todo lo relacionado con el tema. Lo que es más, no es un estudio exhaustivo de las tres ideas principales los cuales sustentan este trabajo. Más bien el propósito aquí es mostrar aquellos datos que se consideran fundamentales para apoyar la propuesta de curso a elaborar.

2.2 La Naturaleza de la Redacción

Aprender a escribir, dice D. Nunan (1991:35) es la habilidad más difícil para todo usuario de una lengua, ya sea la materna o una segunda lengua. Mientras todas las personas aprenden a comprender y hablar su lengua materna, no todos aprenden a leer y aún menos aprender a escribir. Una de las razones de esto puede ser que la redacción esté alejada de la gama de posibilidades expresivas de la lengua hablada. Por ejemplo, un escritor no puede hacer uso de muchos "mecanismos" de comunicación

disponibles al hablante; gestos faciales, movimiento corporal, tono de voz, pronunciación y énfasis entre otros. El hablante puede retroceder, aclarar o revisar ideas mientras su interlocutor cuestiona o expresa desacuerdo. Por esto la diferencia entre hablar y escribir concierne la necesidad de ser preciso. Mientras al hablar los interlocutores proporcionan a lo largo del intercambio señales para mejorar y avanzar la comunicación, el escritor tiene que elaborar la comunicación "solo" sin la ventaja de retroalimentación inmediata para aclarar cualquier ambigüedad (T. Hedge; 1933: 5).

La redacción está descontextualizada. Es decir, un mensaje escrito es generalmente distante en tiempo y lugar a sus lectores. El escritor necesita anticipar posibles dificultades de los lectores al recibir el mensaje escrito y tomarlas en cuenta en el momento de crear su texto. Como no hay contacto directo con el lector, el escritor no tiene la ventaja de la retroalimentación para ajustar el mensaje y facilitar la comunicación. Francis Bacon lo dijo muy concisamente al afirmar; "Talk maketh a person ready, Reading maketh a person full and Writing maketh a person exact". El discurso hablado y el discurso escrito tienen lugar, fundamentalmente en situaciones comunicativas distintas y las diferencias rebasan un simple contraste de medio.

Partiendo de la idea que la lengua existe para satisfacer una gama de funciones comunicativas y que estas funciones serán reflejadas en la forma o estructura de la lengua misma (Nunan; 1992: 83) podemos pensar que la lengua hablada y escrita son puntos distintos de un mismo continuum y que cualquier texto hablado o escrito está representado en algún punto de este continuum de acuerdo con el grado en que exhibe las características de diferentes formas o estructuras. Esto quiere decir que algunos textos escritos serán más parecidos a los hablados que otros.

El contexto y el propósito para usar una lengua determinarán en gran medida la forma o estructura de ella. Por esto la lengua escrita y la lengua hablada, las cuales representan diferentes funciones poseen características distintas. Los propósitos diversos se reflejarán en los textos. Las diferencias se manifestarán al nivel oración y gramatical, así como a nivel discursivo y de organización del texto.

¿Cuáles son algunas características que distinguen un texto escrito de un texto hablado? Una de las más sobresalientes es que la lengua escrita es compleja al nivel frase mientras la lengua hablada es compleja en la manera en que las frases están conectadas. Por ejemplo, la redacción en inglés tiende a frases incrustadas ("embedded") o recurre a la subordinación o coordinación de frases dentro de una misma oración. Las estructuras de coordinación son señaladas por una conjunción, puntuación y por construcciones paralelas.

El texto hablado, por lo contrario, se apoya en el contexto para dar coherencia y significado. Se da por entendido lo que no está expresado explícitamente con palabras precisamente porque los interlocutores comparten un mismo contexto y no necesitan palabras al tener un conocimiento mutuamente compartido.

Generalmente, ésta complejidad se ve reflejada en la densidad léxica de los textos escritos. La "densidad léxica" se refiere al número de palabras de contenido por cada frase (Halliday 1974:32). La densidad aumenta también por la tendencia de la lengua escrita por sustantivar algunos verbos:

HABLADA	ESCRITO
Good writers reflect on what they write.	Reflection is a characteristic of good writers.

A continuación se pueden resumir los factores de contraste entre la lengua hablada y la lengua escrita con el modelo de Crystal (1993). Aunque es conveniente enfatizar que las diferencias entre el habla y la redacción son mejor considerados como tendencias en vez de distinciones absolutas.

LENGUA HABLADA	LENGUA ESCRITA
1. Temporal, dinámica, transitoria, parte de una interacción en la cual participantes están presentes.	1. Descontextualizada, estática y permanente; el escritor está generalmente distante del lector.
2. No hay lugar para una planeación previa por la espontaneidad y velocidad; la presión de pensar mientras se habla causa una construcción suelta, repeticiones, etc.	2. La redacción admite múltiples lecturas y un análisis detallado, favorece el desarrollo de una organización cuidadosa; las estructuras de las oraciones son complejas.
3. La interacción cara-a-cara de los participantes permite el uso de "plistas" extra-lingüísticas para ayudar la comprensión de significado (retroalimentación); el vocabulario tiende a ser vago, recurriendo a palabras que se refieren directamente a la situación (ahora, aquí, aquel).	3. La falta de contacto visual implica que los participantes no cuentan con el contexto para auxiliar en la construcción del significado, tampoco hay retroalimentación inmediata y, por lo tanto, el vocabulario tiene que ser preciso para evitar ambigüedades. Los escritores tienen que anticipar problemas de interpretación de sus textos con diversos lectores.
4. Las matices de entonación, velocidad, ritmo y otros tonos de voz son característicos de la lengua hablada que la redacción no puede	4. Las características singulares de la redacción incluyen páginas, líneas, puntuación, uso de mayúscula y organización del

reproducir con veracidad.

espacio.

5. Muchas palabras y construcciones son características del habla (sobre todo el habla informal); generalmente los límites entre una oración y otra no son claros.

5. Algunas palabras y construcciones de la redacción son típicas, tales como múltiples instancias de subordinación en las oraciones; los patrones sintácticos son balanceados y en algunos casos largos.

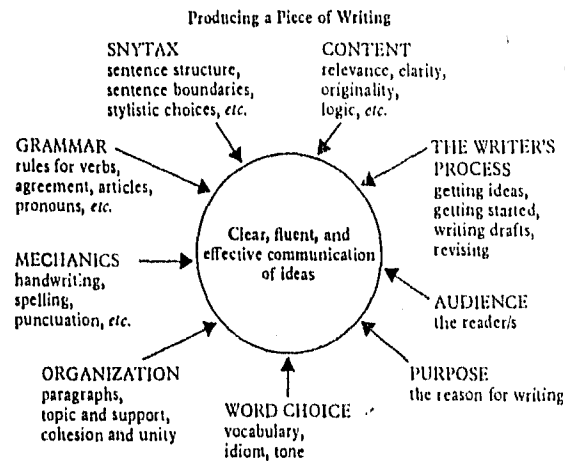
6. El habla se presta a una situación en la cual el discurso es casual y espontáneo. Es buena para expresar relaciones sociales opiniones personales y actividades debido a las vastas posibilidades y matices de los recursos no verbales.

6. La redacción es apta para el registro de hechos y la comunicación de ideas y las tareas de memorización y aprendizaje.

7. Se puede repensar lo que uno dice sobre la marcha (empezando de nuevo modificando) sin embargo un error implica ruptura y traslape en el habla.

7. Los errores y otras insuficiencias en la redacción pueden ser eliminados en revisiones sin que el lector los perciba; las rupturas son invisibles en el producto final.

En comparación con el discurso oral, para que un texto escrito sea eficaz y preciso se requiere de un alto grado de organización en el desarrollo de ideas e información para evitar la ambigüedad de significado. Requiere también el empleo de mecanismos gramaticales complejos para enfocar y enfatizar en una selección cuidadosa de vocabulario, formas gramaticales y estructuras de oraciones apropiadas para el propósito y el contexto del escrito. Raimes (1983:18) considera los elementos que constituyen la producción de un texto escrito de la siguiente manera:



La producción de un texto escrito es sumamente compleja. Para lograr la comunicación de ideas clara, fluida y eficaz se necesita tomar en cuenta el propósito del escrito, a quien o a quienes va dirigido, el contenido y su pertinencia, la selección del vocabulario preciso e idóneo, la organización de los párrafos; su cohesión y coherencia, la sintaxis, la estructura de las oraciones y su contribución al estilo global del escrito, la gramática, la ortografía, y la puntuación.

Aunque en su modelo Raimes no hace mención del aspecto de "registro" esta idea subyace a todos los demás elementos que lo componen. Por registro se refiere a que el lenguaje que se usa para hablar o escribir varía de acuerdo con la situación. Es decir, los factores situacionales determinan los factores lingüísticos. El vocabulario que se decide usar el escritor, la organización del texto, las estructuras sintácticas que se emplean, etc., están fijadas por las consideraciones de quien o quienes son los lectores, la relación (social, profesional) que se guarda el escritor con ellos y el propósito del texto, es decir, lo que se quiere comunicar.

Todas estas consideraciones se dan dentro de un proceso de la redacción que implica un acercamiento sistemático al texto; la generación de ideas, iniciar el escrito, hacer varias revisiones, editar y el producto final.

Si bien esta complejidad significa un reto para el nativo-hablante, para el alumno de inglés como lengua extranjera esto representa un desafío enorme. No solamente tiene que conocer y poder manipular los aspectos lingüísticos sino también las características retóricas o discursivas.

Los patrones retóricos de una lengua son distintos a los de otras lenguas. Arraigados en su cultura, reflejan una visión del mundo: una interpretación de sucesos, una definición de la realidad social que no comparte con ningún otro idioma. Los mundos que se llegan a reflejar a través de las distintas lenguas son diferentes. No es el mismo mundo o realidad solamente con etiquetas diferentes.

It is apparent... that, at least to a very large extent, the organization of a paragraph, written in any language by any individual who is not a native speaker of that language, will carry the dominant imprint of that individual's culturally-coded orientation to the phenomenological world in which he lives and which he is bound to interpret largely through the avenues available to him in his native language (Kaplan. 1972:3)

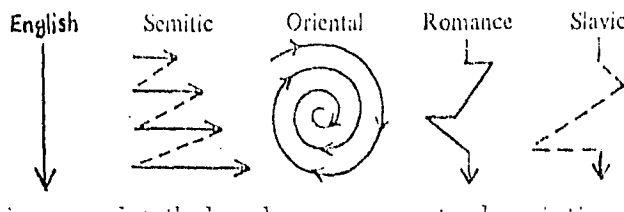
La lógica, que es el método de razonamiento o argumentación conforma la base de los esquemas retóricos y también se desarrolla a partir de la cultura. La lógica no es universal. Por lo tanto, los esquemas discursivos tampoco lo son sino que varían de cultura a cultura e inclusive pueden estar sujetos a modas de un período histórico determinado dentro de la misma cultura.

En inglés la forma esperada por un escritor/lector nativo-hablante como parte integral de la comunicación es una secuencia predominantemente lineal de desarrollo. Es decir, generalmente un párrafo empieza con la idea principal seguida por sub-divisiones de la idea, cada

una de ellas apoyada por ejemplos para concluir con una repetición de la idea central.

El español, por el contrario, permite digresiones del tema principal y es usual la introducción de información no directamente relacionada con el tema.

En un estudio hecho por Kaplan (1964) sobre la conformación del párrafo según varios grupos lingüísticos se elaboró la siguiente representación gráfica de los resultados:



Esta investigación tiene importancia para el mejor entendimiento de la enseñanza-aprendizaje de la redacción en la lengua extranjera. Primeramente resalta el hecho de que la cultura de un idioma se manifiesta a través de la redacción en la forma de desarrollar y organizar los patrones retóricos. En el inglés se tiende a la organización lineal y en el español ("Romance") a una organización "quebrada".

El estudio de Kaplan tiene limitaciones. No considera los diferentes tipos de textos como son, por ejemplo, los escritos académicos. Estos generalmente tienen otras convenciones de organización y secuencia o los

textos literarios los cuales frecuentemente rompen con casi toda convención establecida. Sin embargo, más que una aplicación directa al proceso enseñanza-aprendizaje de la redacción, el trabajo de Kaplan en el campo de la retórica contrastiva proporciona a los investigadores y/o docentes información importante acerca de la naturaleza de la redacción.

Es precisamente la forma o el desarrollo de la redacción donde el alumno de inglés como lengua extranjera encuentra uno de sus mayores obstáculos. Aun cuando hay fallas lingüísticas de gramática que se dan en el plano de la oración, lo que más impide la claridad y el éxito del escrito del estudiante es su falta de conformidad con las convenciones retóricas de organización y desarrollo de la redacción de la lengua meta (Johnson 1977:17). El alumno tiene que estar consciente de las diferencias de "lógica" que significa escribir en español y escribir en inglés. Una vez sensibilizado a estas formas de desarrollo necesita las herramientas lingüísticas y retóricas para utilizarlas en su producción de textos escritos en inglés.

De no menos importancia, sobre todo si se recuerda el perfil del alumno avanzado del CELE, la gramática inglesa representa un aspecto esencial de la comunicación escrita y un desafío para el estudiante. El sistema lingüístico de inglés es complejo y con base en pocas formas se puede expresar una variedad de significados. Por ejemplo, los verbos (regulares) tienen sólo cinco inflexiones (ex. drive, drives, drove, driving, driven); sin embargo, con estas cinco se puede representar varios tiempos:

I drive to work every day.

I have been driving since I was sixteen.

I will have driven 20,000 miles by the end of the year.

De acuerdo con cualquier texto de gramática, el presente del verbo es "drive"; sin embargo, en la oración, "I used to drive to work but now I don't", se usa la forma presente para expresar un tiempo pasado. El sustantivo se define como una persona, cosa, lugar, o cualidad, o acción. No obstante, es bien sabido que una acción es generalmente un verbo y las palabras que expresan cualidades son adjetivos; brave, foolish, good. En la oración "I am suffering terribly", "suffering" es un verbo pero en, "My suffering is terrible", la misma palabra es un sustantivo. (Bryson 1990:77)

No es nada sorprendente que una gramática con tantas anomalías y varias funciones para una forma cause dificultades para los alumnos. Al igual se debe estar consciente de la importancia de la organización de los esquemas discursivos del idioma extranjero se tiene que percibir la gramática más que como un sistema de reglas como un auxiliar en la construcción de significado en textos escritos. Con el fin de lograr una redacción clara y apropiada en inglés es necesario entender la gramática en un sentido más amplio que el de los patrones estructurales de la lengua.

Los alumnos universitarios llegan a los cursos de inglés, sobre todo a los niveles avanzados, con cierta experiencia de redacción, algunos más, algunos menos, en su lengua materna. Se piensa que el hecho de ser escritor experimentado en la primera lengua asegura en gran medida la buena redacción en la lengua extranjera. Por las razones hasta aquí presentadas y sus implicaciones se puede ver que esto no es del todo cierto. Por ejemplo, la redacción eficaz y clara en la lengua meta no se reduce a una simple traducción del español al inglés, puesto que no existe una correspondencia absoluta del léxico, ni de los patrones estructurales ni del desarrollo y organización global del texto escrito.

Por otro lado, el hecho de que el estudiante haya tenido práctica de escribir en español puede beneficiarlo en el proceso mismo de la redacción

más que en el resultado final. Es decir, el alumno sabe delimitar temas, reconoce que un texto escrito requiere de varias revisiones, cambios y modificaciones, sabe que el escribir es generar ideas y no precisamente transcribirlas y, aún mas importante, no tiene miedo a la página en blanco.

Las ideas hasta aquí presentadas son solamente algunas que prevalecen en el campo de la redacción. No obstante han servido para dar una visión general de que es la redacción y lo que implica escribir en una segunda lengua. A partir de estos datos y otros han surgido distintos enfoques o perspectivas de esta habilidad para guiar el proceso aprendizaje-enseñanza. A continuación se analizan tres de ellos:

2.3 Los Enfoques: Producto / Proceso / Lector

En la actualidad se han desarrollado varios enfoques o perspectivas de la naturaleza y el significado de la redacción en la enseñanza del idioma. Con el fin de apoyar el objetivo de este trabajo (la propuesta de curso), la descripción y discusión de enfoque se concentra únicamente en tres de ellos; el enfoque del producto, el enfoque del proceso y el enfoque en el lector. Se dedica la mayor parte de esta sección del marco teórico a los dos primeros enfoques ya que en gran medida representan corrientes contrarias y se parte de bases ideológicamente opuestas. El tercer enfoque deriva mucho de la fundamentación de aspectos tanto del enfoque del producto como del enfoque del proceso y por su origen (inglés para propósitos específicos) presenta una visión de la redacción limitada. Por consiguiente, aunque la perspectiva que representa el enfoque en el lector es indispensable, su tratamiento en este texto es menor.

2.3.1 Enfoque del Producto

La enseñanza de la redacción en una lengua extranjera ha sido frecuentemente sinónimo de enseñanza de la gramática y la estructura de la oración. Se deriva de esta perspectiva de la redacción de los principios de la teoría audiolingual además de la opinión de algunos lingüistas quienes percibieron la redacción como la forma escrita de la producción oral. El escribir era una manera de reforzar el habla ya que se puso énfasis en dominar las formas gramaticales y sintácticas. (Richards 1990: 100)

Para niveles más avanzados, el enfoque del producto reduce a la enseñanza de la redacción a la práctica de la estructura y organización de varios tipos de párrafos y estructuras discursivas. El objeto principal es la producción de textos correctos. Las características principales del enfoque de producto son:

- Los aprendientes tienen necesidades específicas de la redacción, ya sea a nivel institucional o personal.
- El objetivo de un programa de redacción es enseñar al aprendiente crear los tipos de textos que encontrará más frecuentemente en contextos académicos, institucionales y/o personales.
El programa se enfoca en patrones y formas de organización usadas en textos escritos de diferentes tipos.
- Se usan "modelos" para presentar patrones retóricos y reglas gramaticales empleadas en diferentes tipos de escritos. Estos textos están contruidos para mostrar las reglas que los aprendientes deben usar en su redacción.

- Las estructuras correctas de las oraciones son esenciales para la redacción; hay énfasis en la gramática.
- Se evitan los errores en la redacción proporcionando al aprendiente modelos a imitar, copiar, o controlando lo que escribe para prevenir errores.
- Se enseña el uso de mayúsculas, puntuación y ortografía (Richards; 1990:107)

En síntesis, el enfoque producto enfatiza la práctica de la producción de diferentes tipos de textos.

Una característica relevante y con implicaciones importantes para la enseñanza-aprendizaje es el tratar de prevenir de manera artificial los errores de los alumnos en la redacción. Si recurrimos a las teorías actuales de la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, reconocemos que "los errores" que producen los estudiantes son etapas naturales y necesarias para aprender el sistema de la lengua meta (Corder; 1967). Retardar este paso importante en el camino a la adquisición tendrá consecuencias negativas una vez que el aprendiente se enfrente a una tarea real, auténtica de comunicación a través de la redacción. En vez de proporcionarle la oportunidad para crear o construir sus propios textos, el enfoque en el producto usa técnicas de composición controlada o composición guiada. Generalmente se comienza con ejercicios de redacción controlada para paulatinamente ir escribiendo de manera menos prescriptiva una vez que el alumno ha memorizado las estructuras a reproducir. Las técnicas estereotípicas de esta perspectiva de la redacción son:

- Proporcionar modelos al aprendiente para que haga cambios y sustituciones menores.
- Desarrollar un resumen o esquema.
- Escribir párrafos con base en tablas, gráficas u otras guías.
- Producir un texto por medio de las respuestas a preguntas.
- Combinar oraciones; construir oraciones complejas siguiendo las reglas gramaticales de combinación (Richards 1990:108).

El énfasis global es en la forma del producto final que genera el alumno en vez del proceso de redacción. Desde esta perspectiva, al ir aumentando la capacidad del aprendiente se va desarrollando la habilidad de usar una mayor variedad de modelos discursivos además de que va dominando aspectos de organización en el párrafo y la oración que son complejos.

2.3.2. Enfoque del Proceso

El enfoque proceso como su nombre lo indica, toma en cuenta los pasos a los que el escritor recurre para llegar al producto final. Investigaciones recientes sobre las características que poseen el buen escritor o los elementos que toma en consideración al escribir forman las

bases para esta perspectiva de la redacción. Acerca de esto Raimes nos provee con una síntesis de lo que hacen los buenos escritores:

They consider purpose and audience. They consult their own background knowledge. They let ideas incubate. They plan. As they write, they read back over what they have written... contrary to what many textbooks advise, writers do not follow a neat sequence of planning, organizing, writing, and then revising. For a 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. (1985:240)

Los resultados de este tipo de investigación tienen implicaciones importantes para la metodología de la enseñanza de redacción en una lengua extranjera. Primeramente que un énfasis excesivo en los aspectos formales de la redacción puede impedir el desarrollo de estrategias eficientes de redacción. Además, los resultados de las investigaciones indican que el éxito de un escritor se debe en gran medida al proceso de redacción que utiliza. Su uso del proceso de redactar le permite mayor control sobre el contenido y la forma de sus escritos. Se pueden definir las frases del proceso de la siguiente manera:

- Definir el propósito del escrito.
- Identificar a quienes van a ser los posibles lectores.
- Generar ideas/temas a través de "lluvia de ideas", notas o apuntes, hacer lecturas, hablar con otros.
- Planear la organización del material.
- Escribir un primer borrador (puede ser varios).
- Leer el borrador críticamente.
- Revisar errores (lingüístico/gramaticales)
- Escribir la versión final (modificada de Celce-Murcia; 1991)

Hay que aclarar que decir "fases" no implica que los pasos mencionados siguen una progresión lineal ya que este enfoque entiende el proceso de la redacción como recursivo con énfasis en el contenido, las ideas y la necesidad de comunicar.

Para poder incorporar la perspectiva del proceso de la redacción en la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero, se tienen que repensar los papeles tradicionales de los aprendientes, los papeles de los profesores y los tipos de actividades que se llevan a cabo en el salón de clase.

Los programas de redacción en una lengua extranjera que respetan este enfoque de proceso dan énfasis más bien a actividades que son "learner-centered". Es decir, el alumno define el propósito del escrito, genera ideas e identifica quienes van a ser los posibles lectores. Con esto el alumno asume el control de lo que escribe y como lo escribe. El leer críticamente el borrador fomentará y guiará al estudiante a la evaluación de su propia redacción. El aprendiente tiene más oportunidades de apropiarse del contenido de sus textos y por esto hacer que su redacción tenga "sentido". Depende menos del profesor y colabora más con sus compañeros del salón de clase.

El papel del profesor cambia de experto único y autoridad a facilitador en el sentido de que organiza actividades de redacción que fomentan el desarrollo de estrategias efectivas. El profesor es también un investigador del proceso de redacción utilizado por los alumnos. Por medio de la observación y la discusión tiene que identificar los acercamientos exitosos a diferentes aspectos del proceso de la redacción. Las actividades del salón de clase giran alrededor del proceso de escribir.

Por ejemplo, en las etapas iniciales en las cuales el escritor tiene que generar ideas, desarrollar planes para escribir, buscar un estímulo para

empezar a redactar o para proporcionar motivación, las siguientes actividades son típicas del enfoque proceso:

- Diarios; el alumno explora ideas y registra pensamientos.
- "Lluvia de ideas"; un intercambio rápido entre alumnos acerca de algún tema, lectura, etc.
- "Word Mapping", el escritor coloca un tema en medio de la página y organiza a su alrededor palabras o conceptos relacionados con la idea principal.
- Recopilación de información; se da a los alumnos tareas relacionadas con un tema o tópico para el cual tienen que recopilar información ya sea de entrevistas, encuestas, investigaciones, etc.

Por las exigencias de estas actividades y muchas otras parecidas, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno se ve obligada a tomar un giro de mayor colaboración y cooperación. Se busca establecer un ambiente que aliente la creación de una comunidad de escritores y esta comunidad también incluye al profesor.

El enfoque proceso tiene así dos principales componentes; consciencia e Intervención. Ayuda a sensibilizar o hacer consciente al estudiante que la redacción es un proceso y que existen diferentes procesos para diferentes tipos de redacción. La intervención se refiere directamente a la participación del profesor ya no como experto o autoridad absoluta, sino como miembro de la comunidad de escritores que conforman la clase misma. Como tal, el profesor tiene la oportunidad de dar retroalimentación en cualquier momento o en cualquier etapa del proceso de redacción.

2.3.3. Enfoque en el Lector

El tercer enfoque se deriva de la enseñanza del inglés para propósitos académicos y da primordial importancia a las expectativas del lector. Su impetuosa oposición al enfoque proceso dominado por el escritor. Esta perspectiva percibe la enseñanza del L₂ como "socialización para entrar a la comunidad académica no como terapia humanística". (Horowitz, 1986)

La atención al lector surgió originalmente del enfoque proceso y toma como los lectores profesores y los otros alumnos quienes responden a las ideas dentro del texto. Este tercer enfoque en cambio visualiza a un lector, no como individuo específico sino como un representante de una comunidad discursiva; por ejemplo, el lector como parte de una disciplina específica o de la academia en general. El lector es un experto, a "omnisciente y todo poderoso, un representante abstracto construido de un análisis de tareas y textos académico". (Johns 1990:25)

Una vez que se ha definido el lector, el siguiente paso es generalizar las formas o patrones de la redacción que el lector esperará. De aquí, enseñar estas formas como patrones prescriptivos. La metodología a seguir con este enfoque sería como sigue: Los profesores reúnen tareas escritas de distintos campos académicos. Valoran los propósitos de los textos y las expectativas de sus lectores de cada caso. Posteriormente se presenta esta información a la clase (Raimes 1991:53) Esto indica el regreso a un enfoque en el cual la forma es el concepto dominante.

El enfoque en el lector presenta problemas importantes. Por ejemplo, para que un alumno de inglés como L₂ logre entrar en una comunidad discursiva, en este caso académica, está obligado a manejar "múltiple literacias" según Bizzell (1987) lo cual implica un repertorio cultural y

discursivo mucho más amplio que los estudiantes de culturas de inglés estandard (Kroll 1991:83). Otro aspecto a considerar es la supuesta "benevolencia" de esta comunidad discursiva o lectores omnipotentes. Con frecuencia estos grupos obstaculizan la entrada de nuevos miembros a su comunidad. Por lo tanto sus evaluaciones o juicios pueden ser cuestionados.

Se puede apreciar tanto las virtudes como las limitaciones de las perspectivas; producto, proceso y lector. A través del enfoque producto el valor comunicativo de la redacción se pierde debido al grado de control de las actividades. Da preferencia a la forma y no a la expresión de ideas. Por esta razón la redacción en este caso pierde sentido para el estudiante. el contenido no le "pertenece" y por lo tanto el material carece de significado lo cual no favorece la adquisición de la lengua meta. Implícita también en esta perspectiva está la idea de que la comunicación es algo estático, no es un proceso activo. Por esto los "errores" que podría cometer el alumno al escribir de forma libre, menos controlada y a la vez que le ayudaría llegar a la competencia comunicativa, son vistos como algo que hay que evitar en el enfoque producto.

Por otra parte, la importancia primordial que se da a la gramática (forma) como panacea para la "buena" redacción es una falacia. Sabemos que los estudiantes de redacción en inglés frecuentemente construyen oraciones que son gramaticalmente correctas y sin embargo no logran comunicar sus ideas de manera eficaz.

El enfoque proceso por la característica de dar más importancia a la cantidad y después a la calidad de los textos escritos puede limitar y hasta obstaculizar al aprendiente en su esfuerzo por lograr la buena redacción. Aunque la forma no es elemento suficiente para valorar un texto "bueno", su

descuido daña la comprensión del escrito y por lo tanto su valor comunicativo.

Otra debilidad de esta perspectiva es que generalmente se trabaja con textos narrativos, descuidando tipos de escritos como informes, argumentación, etc., los cuales desarrollan el pensamiento crítico del alumno. Consecuentemente, la oportunidad del alumno de explorar, cuestionar, y hasta retar su realidad social se ve disminuida (Martin; 1985). Horowitz (1986) critica que el enfoque proceso no prepara al alumno para escribir ensayos para exámenes, por ejemplo. Su crítica incluye el hecho de que este enfoque de la redacción da una impresión falsa sobre la forma en que textos escritos serán evaluados en un contexto académico y de que la selección del tema y contenido por parte del estudiante es irreal.

Como consideración final, pero posiblemente la más importante, en el fondo de cualquier elección de enfoque a aplicar en nuestro salón de clase, diseño de curso o sílabo debemos tener presentes las siguientes preguntas; ¿Quién aprende a hacer qué?, ¿Por qué?, y ¿Quién se beneficia?

Retomando el contexto del CELE y el proceso enseñanza-aprendizaje de la redacción en inglés como lengua extranjera, se tienen que tomar decisiones sobre enfoques de acuerdo con el nivel de dominio lingüístico y discursivo de la población de alumnos a que este curso va dirigido.

Se sabe que el alumno de niveles avanzados en muchos casos no domina aún la gramática lo suficiente y menos todavía los patrones retóricos. Por esto, el hacer una división tajante, simplista de estos tres enfoques de la redacción no beneficiará los intereses ni responderá a las necesidades de los alumnos. Mas bien se deben incorporar los aspectos relevantes de los tres para mejor servir a los alumnos. Por ejemplo, será de suma utilidad presentar a los estudiantes con modelos de textos que les permitan familiarizarse con estructuras y patrones y sentir la textura del

inglés escrito sin tener que usarlos como "machotes". No obstante es obligado que tengan la oportunidad de expresarse de manera auténtica para lograr la comunicación, "apropiarse" de la lengua y al mismo tiempo comprender que el escribir es descubrir y generar ideas y no la simple transcripción de ellas. Se tiene que entender que la revisión, los cambios y las modificaciones son parte de "la vida" natural de cualquier texto escrito.

Por otra parte el enfoque en el lector proporciona importantes directrices para el proceso enseñanza-aprendizaje de la redacción. Implícita en su fundamentación es la idea del registro - el contexto social para la cual el texto está escrito y de la cual forma parte. Por ende, se tiene que considerar el lector y sus expectativas, el vocabulario a emplear, las estructuras sintácticas apropiadas, etc., para que el texto encaja en una realidad dada así logrando su propósito comunicativo.

En suma, para lograr una redacción clara y eficaz en inglés al alumno del CELE le aprovecharía sobre todo la fusión de los tres enfoques; producto, proceso y lector.

El marco teórico no sería completo sin antes establecer una ideología o filosofía de la lengua la cual subyace tanto la percepción de la naturaleza de la redacción como la selección de enfoques. El modelo holístico de la lengua es la filosofía que influye de manera decisiva todos los aspectos de este trabajo. La descripción, discusión y aplicación de esta se presenta a continuación.

2.4. El Modelo Holístico

Un modelo de las cuatro habilidades de la lengua; producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura

predomina en la enseñanza de inglés en el CELE. Este modelo se caracteriza por dividir las habilidades en áreas separadas donde cada una da origen a sus propios ejercicios, actividades, tareas, etc.. Inclusive con frecuencia se diseña un curso alrededor de una sola habilidad como es la comprensión de lectura, por ejemplo, dando la impresión de que cada habilidad fuera un sistema independiente y aparte.²

Este modelo presenta grandes desventajas. La más grave es que priva al alumno de la inmersión lingüística necesaria para encauzar la adquisición. Al recortar la lengua en unidades artificiales no refleja su uso auténtico, real, ya que para lograr la comunicación las habilidades de la lengua no se manejan aisladamente sino en una relación de interdependencia.

El modelo de "habilidades" se contrapone al objetivo global que manifiesta el Departamento de Inglés de promover la competencia comunicativa del estudiante. Se toma como definición de la competencia comunicativa la habilidad de producir y entender enunciados u oraciones habladas o escritas que son apropiadas al contexto donde ocurren (Hymes; 1972). En otras palabras, lo que el usuario de la lengua necesita saber para lograr la comunicación eficaz en diferentes contextos. Esta definición supone que el enfoque didáctico que se deriva de ella dará importancia primaria a la integración de las habilidades y al significado, con la enseñanza de la forma en un segundo término. Siendo así, parece existir una contradicción entre las metas estipuladas y el modelo de enseñanza que llevamos a cabo en el Departamento de Inglés.

2. Actualmente, el CELE ofrece cursos de comprensión de lectura. Por reglamento institucional, varias carreras y postgrado requieren la comprensión de lectura de una lengua extranjera para obtener la titulación o poder inscribirse, respectivamente. Por lo tanto, la impartición de estos cursos se justifica porque responden a una necesidad explícita e inmediata del alumno.

Por la importancia que este modelo de habilidades concede a los aspectos formales de la lengua y la división tajante que hace de las destrezas lingüísticas, se propicia el uso de libros de texto de habilidades cuyos contenidos generalmente se limitan a ejercicios lingüísticos segmentados y aislados. Ello perjudica la adquisición precisamente porque refuerza esta visión o uso irreal de la lengua. Aún más, los libros de texto usualmente carecen de sentido para el alumno debido a que el contexto es ajeno o distante de su realidad inmediata o futura y las conexiones que el aprendiente necesita hacer entre su mundo y la lengua difícilmente se encuentran. El contenido se reduce a la habilidad enfocada. Los ejercicios o actividades no requieren que el alumno genere respuestas originales ni que tome decisiones lingüísticas reales (Blanton 1992:287). La visión global de la lengua se pierde.

En contraste con lo anterior el modelo holístico de la lengua ("whole language") engloba una perspectiva teórica y un movimiento que tiene impacto tanto en la enseñanza como en la investigación. El modelo se originó en las campañas de alfabetización a nativohablantes del inglés para posteriormente incluir la enseñanza de la redacción (Rigg; 1991). Sus principios son profundos y de múltiples ramificaciones. Algunos de los más relevantes son:

- La lengua es para construir significados, para realizar y lograr propósitos.
- Lo que es verdad para la lengua en general, es verdad para la lengua escrita.

- La fonología, ortografía, morfología, sintaxis, semántica y la pragmática están siempre presentes simultáneamente e interactuando en cada instancia de la lengua.
- El uso de la lengua siempre ocurre en un contexto.
- Los contextos son esenciales para la construcción del significado.
- La adquisición de la lengua ocurre con el uso (Sakash; 1988)

Del análisis de estos principios se puede derivar un lineamiento básico del modelo holístico; cualquier intento de fragmentar la lengua en partes, ya sean gramaticales, listas de vocabulario, patrones, etc., destruye la lengua aislando componentes presentes en la producción de la lengua.

Esta perspectiva afirma que el propósito primordial de la lengua es la creación y comunicación de significado (Riggs 1991:523). Se utiliza la lengua para pensar por medio del habla, la redacción, etc. La lengua es el medio principal que tenemos para crear significado y comunicarnos con otros.

En vez de percibir la redacción como un medio para demostrar conocimientos al profesor, dentro del modelo holístico se la entiende como un medio a través del cual uno descubre sus pensamientos. Esto se basa en la convicción de que el conocimiento es socialmente construido en vez de recibido o descubierto (Riggs 1991:525). Tradicionalmente, la educación formal ha consistido en la transferencia del conocimiento del profesor y/o libros de texto al alumno. Sin embargo, si el conocimiento es construido, no puede haber una sola respuesta correcta del profesor ni del libro de texto. Por esto, en el modelo holístico el profesor colabora con los alumnos en

crear el conocimiento. Por ende, la colaboración y libre elección de los alumnos de, por ejemplo, temas, materiales, tareas, actividades, etc., son elementos necesarios para el funcionamiento exitoso de este modelo.

Un curso que se adhiere a este modelo requiere que las actividades realizadas por los alumnos sean "reales" (el uso del término "real" tiene su origen en Searle, quien hace una distinción entre preguntas "reales" y preguntas de examen. Mientras en las preguntas "reales" el hablante quiere saber la respuesta, en las preguntas de examen, el hablante quiere saber si el oyente sabe). Es decir, que sean pertinentes a los intereses, vida y entorno de los estudiantes. La redacción debe ser real. Los aprendientes decidirán el "por qué" del escribir, "qué" escribir y "a quién" escribir. Seleccionarán el tema, el propósito, y el lector. Con esto se arraiga la lengua dentro de un contexto conocido y compartido por el alumno además de servir a sus propósitos.

El modelo holístico no contempla la redacción y la lectura como aspectos de la lengua separados entre sí. El uso de la redacción es tan natural como el uso del lenguaje oral. Las cuatro habilidades se apoyan mutuamente y no están divididas artificialmente. Comúnmente las clases que surgen de un criterio holístico recurren a las cuatro habilidades, aunque, por otra parte no se excluye el poner énfasis en una destreza sobre las otras cuando las necesidades de los alumnos lo requieren. En síntesis, tres grandes normas fundamentan este modelo.

- La enseñanza debe estar centrada en el alumno y en el significado.
- El alumno goza de la libertad de elegir materiales, actividades, tareas, etc., para que el uso de la lengua sirva a sus propósitos.

- La autenticidad es necesaria. Lo que hacen los alumnos con el idioma tiene que responder a sus propósitos personales. (Zamel; 1992)

Una consecuencia lógica de estas normas es el respeto a cada alumno; a su lengua materna y su cultura.

El profesor cuya presencia resulta aparentemente opacada bajo este modelo, se vuelve colaborador de sus alumnos e investigador dentro del salón de clase. La perspectiva holística alienta el respeto no sólo al alumno sino también al profesor y resalta la importancia de éste como "experto" del salón de clase y creador del currículum (Nunan; 1988).

Para ser congruente, la evaluación tiene también que estar centrada en el alumno y el significado. Debe ser holística. Por esto la autoevaluación de los alumnos es continua e informal, lo cual permite al profesor y al alumno documentar el desarrollo y planear futura enseñanza-aprendizaje. (Goodman; 1989)

No obstante que este modelo tiene su origen en la lengua materna existen dos argumentos para justificar su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas:

- La L₂ puede desarrollarse de manera similar a la L₁. Las clases de L₂ deben establecer un ambiente que conduzca a la adquisición; se debe poner atención en hacer cosas con la lengua y no poner atención en la lengua misma (Drashen y Terrell; 1983)
- La L₂ como la L₁ se desarrollan a través de la interacción con compañeros y no a través de la imitación de un modelo o el estudio formal. En la clase holística de L₂ fomenta un sentido de comunidad en el salón y usa una variedad de actividades conducentes al aprendizaje. (Rigg 1991: 529)

Los beneficios que puede aportar el modelo holístico al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el CELE son sustanciales. Coincide

con el objetivo global del Departamento de Inglés en cuanto a promover la competencia comunicativa del aprendiente, ya que presenta la lengua "entera", tal y como se da en su uso real. El contexto es importante y un factor imprescindible en la construcción del significado y de la comunicación eficaz y eficiente. Resalta en esta perspectiva el valor del contenido y el significado. Se construyen por medio de actividades centradas y generadas por los mismos alumnos. Esta característica puede ayudar al estudiante a mejorar su desempeño y tener éxito en su aprendizaje del inglés porque lo que haga con el idioma será más consecuente con sus propósitos.

El énfasis en la colaboración encamina al alumno a ser más responsable de su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, borra los límites entre quien enseña y quien aprende. En una situación de verdadera colaboración estas dos funciones se comparten entre todos enriqueciendo y ampliando las dos.

El respeto al alumno, su lengua materna y su cultura tiene un especial valor dentro del contexto de la enseñanza de inglés en el CELE. Debido a factores histórico-políticos, el inglés es frecuentemente rechazado (explícitamente o implícitamente) como una forma de "colonización" lingüística a la cual los estudiantes están obligados a someterse por necesidades académicas, profesionales o personales. Es menester enfatizar el hecho de que ninguna lengua o cultura es mejor que otra, que ninguna lengua en sí es sujeto del estudio sino un instrumento de aprendizaje (Vygotsky; 1978). Quien adquiera otra lengua conoce y aprecia más la suya y conocer otra cultura es enriquecer la propia. Estas ideas subyacen en los principios básicos del modelo holístico de la lengua.

2.4.1. Relación Lectura-Redacción

El hecho de que el modelo holístico surgió de un movimiento de alfabetización para posteriormente incorporar la redacción es significativo.

Se reconoce en esta perspectiva el estrecho vínculo que existe entre dos aspectos de la lengua. Zamel (1992:463) expresa esta relación de la siguiente manera:

Writing, because of its heuristic, generative, and recursive nature, allows students to write their way into reading and to discover that reading shares much in common with writing, that reading too, is an act of composing.

Es fundamental que el alumno esté consciente de la naturaleza interactiva tanto de la redacción como de la lectura y los puntos de coincidencia en las dos. Por ejemplo, el propósito de un texto escrito influye en el producto final tanto como el propósito del lector al leer influye en la manera en que éste se acerca a la lectura. (Kroll; 1993)

Por otro lado, cuando se enseña un curso de lectura o redacción con un modelo de habilidades los alumnos "practican" la lectura o "ensayan" la redacción. Sin embargo, no tiene sentido posponer el uso real de ambas hasta que los alumnos estén adecuadamente preparados porque la preparación en sí es el resultado de los intentos auténticos en construir significado, por medio de la redacción o por la lectura.

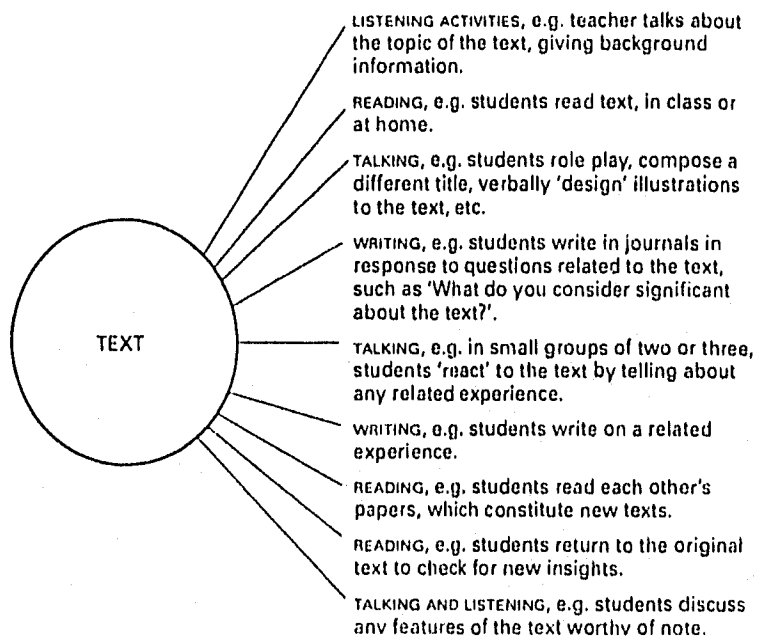
Durante varios años los investigadores de la redacción y los investigadores de la lectura han afirmado que la enseñanza de estas deben dar más importancia al significado y menos a la habilidad en sí (Goodman; 1976, Smith; 1971). Por más de una década los investigadores en L₂ (Carrell; 1983, Hudson; 1982) han insistido en la importancia del contenido del texto por encima de la capacidad de leer. (Leki; 1993)

La lectura percibida como una actividad de construcción de significado tiene que tomar en cuenta las diferentes maneras en que el lector contribuye y establece contacto con el texto. La redacción proporciona la oportunidad para descubrir y explorar estas contribuciones y contactos puesto que

permite el lector dialogar con el texto y encontrar la manera de introducirse a él. Petrosky (1982; 24) explica:

The only way to demonstrate comprehension is through extended discourse where readers become writers who articulate their understandings of and contributions to the text in their responses".

La aplicación del modelo holístico en combinación con los lineamientos de la enseñanza-aprendizaje que proporciona el vínculo lecto-escritura dan importantes consideraciones para la metodología en el salón de clase. Tomando estas consideraciones como base para un curso de L₂ usando el texto escrito como catalizador, Blanton (1992; 290) elabora el siguiente esquema:



Las ventajas del modelo son visibles. Es flexible. Puede concentrarse en cualquier actividad; leer, escribir, escuchar, hablar. No propone un orden rígido a seguir aunque, por lógica, es mejor que los alumnos de inglés como L₂ entablan una discusión acerca de un texto o un tema relacionado antes de escribir sobre él. Se puede también regresar al texto original para otra lectura profundizando más en el y ampliando la comprensión.

Retomando principios del modelo holístico, Blanton complementa su esquema didáctico con la descripción de criterios para el éxito de una unidad de estudio:

- la unidad despierta el interés del alumno
- requiere que los alumnos participen en la comunicación verdadera
- rodea el alumno de lenguaje que puede entender
- proporciona al alumno la oportunidad de interactuar con otros
- presenta al alumno tareas relacionadas con el texto
- requiere el uso de las cuatro habilidades
- está centrada en el alumno y orientada al contenido
- integra funciones y habilidades de la lengua
- aumenta la confianza y autoestima del alumno

El diseño de un curso de inglés con énfasis en la redacción se beneficiará con tomar en cuenta las consideraciones hasta aquí presentadas.

Los conocimientos sobre la naturaleza de la redacción y los aspectos a considerar para su ejercicio nos ayudan a comprender el desafío que representa redactar en inglés para los alumnos del CELE. Esto se suma al reconocimiento que la redacción es el pensar y por lo tanto implica un

proceso no-lineal, recurrente. Con esta información se puede decidir por un enfoque o perspectiva de la redacción la cual se concentra en el proceso sin ignorar la importancia que tiene el producto y que integra las expectativas del posible lector. Por encima de estas consideraciones está latente una ideología de la lengua - en este caso el modelo holístico que influye en toda decisión y postura relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje de la redacción.

Otro aspecto imprescindible a examinar para el diseño de curso es el conocer las necesidades, actitudes y expectativas de los participantes es decir, de los profesores y los alumnos, sobre todo. El capítulo tres presenta una descripción de los pasos y los resultados de la investigación que se hizo con este propósito.

CAPITULO III

3.1 Antecedentes de la Investigación

Al final del semestre 95-1, la Dirección del CELE solicitó al Departamento de Inglés de dicho centro un curso para niveles avanzados de inglés con énfasis en la redacción. Se programó el inicio del curso para el semestre 95-2, el cual correspondía a un séptimo nivel dentro del programa general de inglés. Esta docente-investigadora fué encargada de los siguientes aspectos para organizar el curso:

- Impartir un taller de redacción (periodo intersemestral 95-1, ocho horas) a los profesores quienes impartirían el curso inicial (ocho profesores).
- Coordinar a los profesores del séptimo nivel a lo largo del semestre (95-2)
- Impartir el curso (grupo 704)
- Elaborar un programa para este curso.

El taller de redacción consistió en familiarizarse con los enfoques proceso y producto y decidir que metodología a seguir. Se vio el modelo de Blanton como posible esquema a emplear. A petición de los profesores del curso, se hicieron un análisis de varios textos especializados y seleccionaron, Cambridge Skills for Fluency: Writing 3, de A. Littlejohn. Se decidió tener una junta cada dos semanas los viernes por la mañana. La

docente-investigadora fue asignada el grupo 704 con el horario de martes y jueves de 12 a 2 de la tarde.

El libro de texto más materiales - generalmente lecturas y/o videos proporcionados por los profesores del curso formaron el contenido del curso inicial del semestre 95-2. Aunque cada profesor enfocaba el material de acuerdo a su criterio y a las necesidades e intereses de su grupo, hubo un acuerdo entre todos los docentes en el sentido de que cada actividad conduciría a una tarea de redacción.

Los textos producidos por los alumnos fueron analizados en cada junta para diagnosticar problemas lingüísticos y retóricos, encontrar similitudes y diferencias en cuanto a la habilidad de redacción en inglés para posteriormente elaborar un objetivo global del curso además de lineamientos para la evaluación.

3.2. Metodología de la Investigación

Entre varios factores que influyeron en la selección de la metodología de la investigación dos de ellos fueron de manera principal. El primero fue que la investigación se llevó a cabo mientras se impartía el curso. Este hecho ejerció una presión considerable en el cumplimiento sobre todo, de la elaboración del programa del curso. Para apresurar esto, se determinó necesario delimitar el contexto a lo más explícito y específico posible para facilitar su desarrollo.

El segundo factor determinante en la selección de una metodología de investigación fue el hecho de tener que desempeñar el papel de profesora del salón de clase al mismo tiempo que realizar las de investigadora. Como docente del grupo uno está absorbida en las tareas logísticas,

administrativas de la clase; tomar lista, dar instrucciones, contestar preguntas, cubrir el plan de clase. Por otra parte el investigador tiene que distanciarse del evento para poder observar, reflexionar, y analizar de manera imparcial, objetiva. Estos factores ya dados; el elaborar el diseño del curso "post factum" y cumplir exitosamente con las funciones y responsabilidades tanto de la profesora del salón de clase como investigadora eran consideraciones mayores para elegir la metodología a seguir.

Las preguntas preliminares de la investigación también influyeron en decisiones metodológicas ya que había que determinar como obtener la información deseada bajo las circunstancias mencionadas. Estas preguntas preliminares se pueden agrupar de la siguiente manera:

Profesores.

1. ¿Cuál es la actitud del profesor hacia la enseñanza de la redacción?
¿Qué importancia tiene dentro del contexto de inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué formación tiene el docente con respecto a la enseñanza de la redacción?

Alumnos.

1. ¿Cual es la actitud del alumno hacia la redacción?
2. ¿Qué tanto le requieren escribir en su carrera en español?
3. ¿Tiene necesidad de escribir en inglés? ¿Qué tipo de textos?

4. ¿Cuál es el nivel "real" del alumno respecto a la redacción en inglés?
¿Qué impacto tiene su nivel en la propuesta del curso?
5. ¿De qué manera le gustaría aprender a redactar al alumno?

Curso.

1. ¿Cuál debe ser el objetivo global del curso?
2. ¿Cómo debe el profesor responder o tratar "los errores" en un texto del alumno?
3. ¿Cómo integrar un curso de redacción en el programa general de inglés de manera congruente y consistente?
4. ¿Cómo se debe llevar a cabo la evaluación del curso?

Al iniciar el semestre 95-2 se aplicó un cuestionario (Anexo A) a los alumnos del curso y a los profesores (Anexo B), para definir las necesidades de las dos partes. Se escogió solamente a 3 grupos en este semestre para analizar a fondo sus respuestas a este cuestionario. En el semestre 96-1 se aplicó a otros 3 grupos para ampliar la muestra y poder asesorarse mejor sobre las necesidades de los alumnos. Se aplicó el cuestionario a los ocho profesores del curso inicial.

A lo largo del semestre 95-2 se llevó a cabo entrevistas semi-estructuradas con los alumnos del grupo de la docente-investigadora y con los profesores del curso.

La docente-investigadora redactó un diario de la clase del grupo 704 donde comenta y reflexiona sobre el plan de clase, materiales, comportamiento y reacciones de los alumnos más otros sucesos del salón de clase relevantes a la investigación.

Otro instrumento que se usó para obtener información fue la compilación de un "portfolio" individual de los textos escritos por cada alumno del grupo de la docente-investigadora durante el semestre 95-2. Este archivo personal incluyó muestras tanto del proceso de redacción como del producto final. Además de funcionar como una herramienta básica para la metodología del curso, sirvió como un "corpus" de análisis o datos primarios para la investigación misma.

En suma, las siguientes fases del proyecto se realizaron en la primera etapa (Semestre 95-2) de la investigación:

- La aplicación de un cuestionario a los alumnos para definir necesidades (con la aplicación a 3 grupos más el semestre 96-1).
- La aplicación de un cuestionario a los profesores (8) para definir sus necesidades.
- Entrevistas semi-estructuradas con los alumnos del grupo 704.
- Entrevistas semi-estructuradas con los profesores del curso.
- El diario de clase del grupo 704.
- Los "portfolios" de redacción de los alumnos del grupo 704.

La segunda etapa de la investigación correspondió al semestre 96-1. Durante este período se organizó analizó e interpretó los datos e información generados por los instrumentos utilizados.

A continuación se presentará una descripción de los sujetos de la investigación y de los instrumentos. Los datos recabados de los cuestionarios estarán presentados bajo rubros generales mientras los datos obtenidos por las entrevistas, el diario y los "portfolios" se presentarán en forma de síntesis o resumen.

3.3. Los Instrumentos

A continuación se hará una descripción de los instrumentos empleados en la investigación; sus características y el modo de aplicación.

3.3.1 El Cuestionario de Necesidades

Se intentó correlacionar las preguntas del cuestionario de necesidades tanto del alumno como del profesor a las preguntas preliminares de la investigación. El cuestionario del alumno se caracteriza por preguntas de varios tipos; abiertas, de respuesta múltiple, sí o no. La pregunta número uno consiste en dos partes; la primera de afirmación o negación y la segunda parte abierta. El número dos es de tipo abierto. El tres es pregunta abierta que elicitaba una respuesta múltiple. La pregunta cuatro es de tres partes; la primera y la segunda requieren una afirmación o negación mientras la tercera parte exige una respuesta múltiple. Tanto la pregunta número cinco como el número seis son preguntas abiertas que

requieren respuestas múltiples. Por la variedad de tipos de preguntas que presenta el cuestionario del alumno, es imposible recabar los datos de manera cuantitativa salvo las preguntas de afirmación o negación que serán presentadas en los resultados en forma de porcentaje. Por esta razón y con el fin de aprovechar de la amplitud de la muestra y la riqueza de las respuestas, a las preguntas abiertas y/o de respuesta múltiple se decidió presentar todas las contestaciones organizadas dentro de rubros generales lo cual permitiría identificar tendencias más que absolutas. Se definió los rubros en base a varias lecturas cuidadosas de las respuestas y el agrupamiento de estas por palabras o ideas clave. En el caso de que una respuesta pudiera colocarse en más de un rubro, la investigadora optó usar aquel rubro según su primer juicio intuitivo. Se procuró conservar "verbatim" las respuestas de los alumnos y no recurrir a la interpretación al momento de transcribirlas. No obstante, en algunos casos donde la redacción era redundante se suprimieron palabras o frases repetidas siempre conservando el significado principal de la respuesta. Si hubo repetición de respuesta, ésta presenta una sola vez.

El cuestionario de necesidades de los profesores mantiene las mismas características que el cuestionario del alumno. Combina varios tipos de preguntas. La primera es de dos partes; si o no y abierta. La segunda es de tipo abierto. La tercera, cuarta, quinta y sexta son preguntas abiertas que eliciten respuestas múltiples. Como la muestra de sujetos (8 profesores) fue reducida, las respuestas a las preguntas abiertas y de contestación múltiple serán todas presentadas. Si hubo repetición de respuesta, ésta se transcribió una sola vez.

3.3.2 Entrevistas Semi-Estructuradas; Alumnos

A lo largo del semestre 95-2 se llevó a cabo entrevistas semi-estructuradas a los 25 alumnos del grupo 704 de inglés. Por entrevista semi-estructurada se entiende que el entrevistador posee una idea general de los temas a tratar en la entrevista sin embargo no tiene una lista de preguntas previamente elaboradas (Nunan; 1992). Las entrevistas se realizaron en el salón de clase durante el horario del curso. Las preguntas fueron dirigidas a toda la clase para estimular un diálogo abierto no solamente entre docente-investigadora-alumno sino entre alumno-alumno también. Las entrevistas se basaron en los siguientes puntos:

- Experiencia anterior y actual en la redacción tanto en la lengua materna como en Inglés.
- Preferencias de modos de trabajar; grupos, parejas, individual.
- Reacción al material didáctico.
- Metodología del curso.

El momento preciso de efectuar las entrevistas fue determinado por las preguntas específicas. Por ejemplo, al iniciar el curso se les pudo indagar acerca de su experiencia anterior y actual en la redacción pero para preguntarles acerca de sus preferencias de modo de trabajar se esperó hasta que habían experimentado con todas las modalidades; grupos, parejas, individualmente, etc.

Se registraron los comentarios de los alumnos en forma escrita, resumiendo ideas generales y actitudes usualmente mientras hablaban. Es importante mencionar que al comenzar el semestre, en la primera clase inclusive, la docente-investigadora explicó a todo el grupo su proyecto de investigación, solicitó la ayuda de los alumnos y puntualizó la forma que tomará esta ayuda (entrevistas, cuestionarios). Los estudiantes respondieron con cooperación y entusiasmo. Los datos generados por las entrevistas serán presentadas en forma de resumen.

3.3.3. Entrevistas Semi-Estructuradas; Profesores

Las entrevistas con los ocho profesores del curso inicial de redacción se realizaron durante el horario de las juntas. Se programó las juntas cada dos semanas los viernes por la mañana a lo largo del semestre 95-2. La manera de proceder en las juntas fue abrir con una agenda previamente establecida, tratar los puntos designados para posteriormente dialogar en forma libre acerca del curso. Fue en este espacio que se llevaron a cabo las entrevistas cuyas preguntas se basaron en los siguientes puntos:

- Nivel de redacción en inglés de los alumnos.
- Necesidades (profesionales-administrativas) del docente de redacción.
- Criterios para la retroalimentación; lugar de la gramática.
- Evaluación.

Se registraron las respuestas de los profesores en forma resumida en la bitácora de las juntas, generalmente durante la misma salvo en ocasiones en donde la docente-investigadora tomara parte en la discusión. En estos casos se anotaron las respuestas de los profesores inmediatamente después de la junta.

Durante la primera junta la docente-investigadora informó a los profesores de su proyecto de investigación y la importancia de sus ideas, opiniones y comentarios para el desarrollo de esta. Los profesores respondieron con cooperación y entusiasmo en todo momento. Una síntesis del contenido de sus respuestas a las preguntas de las entrevistas será presentada en los resultados.

3.3.4 El Diario de Clase

El diario de clase fue escrito por la docente-investigadora y correspondió al grupo 704 de Inglés del semestre 95-2. El diario se redactó a través de 17 semanas de la siguiente forma: después de cada clase se intentaba reconstruir su progresión tomando como punto de partida el plan de clase. Se escribió de manera narrativa, retrospectiva. Indudablemente al "rehacer" la clase, la docente-investigadora pudo recordar y anotar comentarios y/o actitudes de los alumnos que llamaron su atención además de sucesos y/o eventos que le parecieron significantes. Las observaciones y reflexiones más sobresalientes serán presentadas en los resultados.

3.3.5 Los "Portfolios" de Redacción

A lo largo del semestre 95-2, cada alumno del grupo 704 de Inglés recopiló todos sus textos escritos en un archivo personal que se llamó

"writing portfolio". El archivo incluyó no solamente el producto final de la redacción sino también los escritos que representaban el proceso de escribir; la generación de ideas, su organización, borradores y revisiones. Es decir, el contenido de los portfolios significaba todas las etapas en el desempeño de la redacción.

Usualmente la docente-investigadora estaba en posesión de los portfolios de los alumnos para poder estudiar los textos y proporcionar retroalimentación a los autores. No obstante, con cierta frecuencia fueron devueltos al alumno para que estudiara los comentarios y anotaciones de la docente.

Esta colección de textos facilitó al alumno una visión global de su propio desarrollo, mejoramiento y debilidades. Los portfolios también se usaron como recurso de material didáctico en que basar la clase ya que además de intercambiar textos los alumnos para "responder" a su autor, generalmente se analizaban uno o dos textos como actividad que involucró todo el grupo enfocándose en aspectos lingüísticos y discursivos.

Para la evaluación formal del curso; examen "midterm" y final, el alumno seleccionó algún texto de su portfolios que había escrito anteriormente con instrucciones de mejorarlo. Los portfolios conformaron una parte integral del contenido y de la metodología del curso. Por otra parte sirvieron como "corpus" para el análisis de la redacción de los alumnos.

Este análisis se hizo en base a un criterio esencial; el escrito tenía que lograr una función comunicativa es decir, el lector tenía que comprender el significado del texto. Dentro de este criterio global se definieron tres áreas; contenido, organización y uso del idioma (inglés). Los resultados del estudio serán presentados de manera generalizados y en forma de resumen.

3.4. Los Sujetos

Alumnos. La mayoría de los alumnos están en los últimos semestres de su carrera. El inglés no forma parte obligatoria de su currículum académico aunque en algunas carreras un examen de comprensión de lectura es requisito para titularse.

Para poder inscribirse en el séptimo curso de Inglés el alumno tuvo que haber calificado en este nivel en el examen de colocación o haber terminado el curso anterior (6º) con una calificación aprobatoria (7 mínimo).

Es importante subrayar que el examen de colocación no contempla la evaluación de la redacción en ninguna de sus secciones. De igual forma, los otros cursos del programa general de inglés rara vez enseñan la redacción de manera consistente.

Se aplicó el cuestionario a seis grupos, tres al iniciar el semestre 95-2 y tres al iniciar el semestre 96-1. Se les aplicó en clase y se enfatizó que los cuestionarios eran anónimos para que el alumno respondiera con mayor franqueza. Se les informó que podrían contestar en español o en inglés.

Un total de 121 alumnos respondieron al cuestionario. Cinco cuestionarios fueron rechazados por no haber sido contestadas algunas respuestas o por no seguir las instrucciones correctamente. Se recopiló la información de 116 cuestionarios. Aunque no se les pidió identificarse con nombre, se les pidió indicar en la parte superior derecha del cuestionario de que facultad provenían. Se consideró esta información importante por varias razones:

- Para identificar la facultad con más representatividad.
- Para identificar necesidades afines entre facultades.
- Para identificar necesidades divergentes entre facultades.

El desglose de número de cuestionario por facultad fue el siguiente:

Facultad	Número de Alumnos
Ingeniería	33
Contaduría y Administración	15
Ciencias	13
Química	10
Ciencias Políticas y Sociales	09
Derecho	09
Filosofía y Letras	08
Arquitectura	06
Psicología	05
Economía	04
Escuela Nacional de Artes Plásticas	02
Medicina Veterinaria	02
Educación Continua	01

Dentro de los 121 alumnos a quienes se aplicó los cuestionarios, 25 de ellos conformaron el grupo 704 de la docente-investigadora. Estos 25 alumnos fueron los sujetos exclusivamente en las entrevistas, el diario de clase y los "portfolios" de redacción. Es decir, solamente para el propósito de obtener una muestra más amplia de necesidades de administró el cuestionario a seis grupos del séptimo nivel sin embargo, la investigación se limitó a un solo grupo (25 alumnos) en cuanto a los demás instrumentos.

Profesores. Se aplicó el cuestionario a los profesores que dieron el séptimo curso el semestre 95-2 durante el taller de redacción que se impartió el período intersemestral 95-1. Se enfatizó que el cuestionario era

anónimo y que tomaran el tiempo necesario para contestarlo. Fueron ocho profesores en total. De los ocho profesores dos eran de tiempo completo y los seis restantes eran de asignatura. Dos profesores tenían formación y experiencia anterior en la enseñanza de la redacción aunque en contextos muy distintos que el del CELE.

Estos ocho profesores fueron los sujetos para las entrevistas semi-estructuradas y los mismos que conformaron las juntas del equipo de redacción que coordinó la docente-investigadora. Por lo tanto los ocho profesores sirvieron como sujetos en los cuestionarios de necesidades y las entrevistas.

Por ser un número menor, las respuestas a los cuestionarios serán presentadas en su totalidad mientras las respuestas a las entrevistas serán presentadas en forma de resumen.

3.5 Los Resultados

Lo siguiente son los datos arrojados por los diferentes instrumentos:

3.5.1 Cuestionario de Alumnos

- **Pregunta No. 1 (a) ¿Te gusta escribir?** 87% contestaron que si
13% contestaron que no
- (b) ¿Por qué si?

FORMAS DE EXPRESIÓN.

- Forma de expresar conocimientos, experiencias, sentimientos.
- Es una actividad cotidiana.
- Necesidad del ser humano.
- Util para la gente que nos cuesta trabajo comunicarnos oralmente.
- Transmitir ideas a otros, más difusión.

- Carácter duradero, permanente, registro para consultar posteriormente.
- Se puede expresar las cosas mucho más concretas y sistemáticas.
- Manera elocuente, es decir, con el mejor lenguaje posible de manera concisa y precisa.
- Sí, cuando es un tema que conozco y me interesa.

AUXILIAR DEL PENSAMIENTO.

- Me ayuda a pensar.
- Ayuda a ordenar mis ideas.
- Desarrollar la creatividad.
- Tengo más tiempo para pensar.

APRENDIZAJE DEL L₂

- Importante para practicar el idioma.
- De las cuatro habilidades, es una de las que más he desarrollado.

OBLIGATORIO PARA LA CARRERA

- Mi carrera de Letras Hispánicas lo exige.
- Es mi material de trabajo.
- I want to be a good journalist.
- Lo considero importante para mi carrera; comunicador.

- **Pregunta No. 1** ¿Por qué no?

DIFICULTAD

- Para mí, redactar es muy difícil.
- Me frustra, me canso.

- Difícil expresar mis ideas correctamente.
 - No tengo imaginación, no se me ocurren ideas y por otro lado no las organizo muy bien.
 - No me gusta, pero tengo que hacerlo.
 - Tengo muchas dudas en cuanto a estructuras gramaticales.
 - No puedo expresar las cosas de acuerdo con la magnitud que tienen.
-
- **Pregunta No. 2 ¿Cuánto has practicado la redacción en tus otros Cursos de Inglés?**
 - 94% contestaron "muy poco"
 - 6% contestaron "mucho" (en otras escuelas)
 - **Pregunta No. 3 Específicamente, ¿qué esperas aprender en un curso de redacción en Inglés?**

ASPECTOS DISCURSIVOS

- Adquirir estilo
- Redactar de manera clara y concisa
- Estructurar u ordenar mis ideas de manera coherente.
- Forma de estructurar un escrito.
- Técnicas para redactar un escrito.
- Conectar frases, enunciados e ideas.
- Puntuación.
- Diferencias entre la redacción formal e informal.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

- Estructuras gramaticales
- Aumentar vocabulario.

- Principios gramaticales.
- Sintaxis.
- Ortografía.
- Buen uso de sinónimos y antónimos.
- Traducir.
- Eliminar mis errores.
- Dividir palabras.
- Poder expresar mis ideas correctamente y no como telegrama.

FORMAS DE TEXTOS

- Escribir textos sencillos.
- Reglas y frases especiales que se usan para distintos tipos de escritos.
- Redactar un documento jurídico.
- Cartas de solicitud.
- Poesía.
- Escribir cartas a personas en mi campo.

APRENDIZAJE DEL L₂

- Poner en práctica todo lo aprendido anteriormente.
- Completar formación.
- Poder leer y escribir.
- Expresarme en inglés escrito para mejorar mi inglés oral.
- Practicar el idioma.
- Expresarme con propiedad en inglés.

- **Pregunta No. 4 (a) Actualmente, ¿tienes necesidad de escribir en Inglés?**
76% contestaron "no"
24% contestaron "sí"

- (b) **¿Tendrás necesidad en el futuro?**
79% contestaron "sí"
21% contestaron "probablemente sí"

- (c) **¿Qué tipo de escritos tienes o tendrás que redactar?**

ACADEMICOS / PROFESIONALES

- Ponencias
- Ensayos
- Reportes de Investigación
- Tesis
- Temas relacionados con arquitectura
- Temas relacionados con las ciencias sociales
- Escritos académicos
- Artículos culturales, actividades artísticas
- Resúmenes de trabajo
- Artículos científicos
- Documentación comercial
- Escritos contables y financieros
- Escritos jurídicos; demandas
- Contratos
- Artículos

- Manuales técnicos de programación de un sistema automatizado

PERSONALES

- Quiero estudiar en el extranjero, escribir cartas, pedir informes.
- Cartas para pedir trabajo.

LITERARIOS

- Cuentos, poemas, diálogos.
- Escritos literarios

- **Pregunta No. 5 ¿Cuáles son las dificultades que encuentras para redactar en Inglés?**

ASPECTOS DISCURSIVOS

- Organizar mis ideas.
- La claridad de ideas.
- Estructurar un texto
- Nexos en las oraciones
- Estilo
- Puntuación
- Frases introductorias

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

- Tiempos verbales
- Estructuras gramaticales
- Falta de vocabulario
- Ortografía

- Reglas gramaticales
- Sintaxis
- Condicionales
- Dividir palabras
- Preposiciones
- Verbos compuestos
- Palabras compuestas

APRENDIZAJE DEL L₂

- Traducir al español a inglés
 - Falta de práctica
 - Necesito leer más
 - Normas de inglés habladas y escritas
-
- **Pregunta No. 6** ¿Qué tipo de ejercicios (tareas, actividades, etc) piensas que te podrían ayudar mejor a escribir en Inglés?

LINGÜÍSTICOS

- Conocimiento de frases adverbiales y verbos compuestos.
- Todo lo que tenga que ver con la correcta estructura de las oraciones
- Unir en un solo enunciado dos o mas oraciones por medio de conectores correctos.
- Aprender vocabulario.

LECTO-ESCRITURA

- Lecturas y crítica

- Ensayos propios de acuerdo a temas de interés personal
- Lectura y resúmenes
- Escribir cartas
- Redactar artículos
- Diarios
- Leer y escribir

PRODUCCIÓN ORAL

- Leer poesía y discutirla; al mejorar mi inglés hablado también mejorará mi inglés escrito.
- Hablar y que me corrija.

OTRAS ACTIVIDADES

- Mucha retroalimentación de parte del maestro.
- Saber mis errores y como corregirlos.
- Visitas a lugares y hacer reportes

3.5.2 Cuestionario de los Profesores

- **Pregunta No. 1** (a) ¿Te gusta escribir? 100% contestaron "si"
(b) ¿Por qué?
- Me gusta expresar mis ideas.
- Puedes expresar tus emociones o sentimientos más profundos, es la forma de comunicar las cosas que pensamos y que muchas veces no podemos comunicar oralmente porque al escribir somos libres de expresarnos.

- Es una inquietud que he tenido desde hace tiempo.
- Se puede reflejar un estilo personal y creativo.
- Me sirve para aclarar mis ideas.
- Una forma de comunicación duradera.

- **Pregunta No. 2 ¿Has dedicado tiempo (mucho, poco) a la enseñanza de la redacción en tus otros niveles? (Si la respuesta es negativa, favor de explicar por qué)**

- Nada! Frustrante para alumnos y para mí. Requiere mucho tiempo; preparación, escribir, corrección.
- Poco. No quiero llevarme tarea a la casa.
- He enseñado lo básico en mis cursos de lengua; redacción de cartas, composiciones guiadas.
- Sí, aunque no ha sido de forma sistemática.
- No, porque no hay tiempo suficiente.
- Poco, se lo solía dedicar cuando escribir formaba parte de los exámenes.
- Sí, sobre todo en cursos básicos.
- Poco, he dado más énfasis a la producción oral.

- **Pregunta No. 3 Específicamente, ¿qué consideras importante enseñar en una clase de Inglés con énfasis en la redacción?**

- Escribir oraciones coherentes con ideas claras, párrafos, ensayos (chicos).

- Hacer oraciones completas o mejor dicho a tratar de poner una idea completa en una oración o en un párrafo.
- Creo que necesitamos empezar por composición guiada y poco a poco dejar que los alumnos escriban libremente.
- La organización de un texto, para quien está dirigido, hacer ejercicios de lluvia de ideas y posteriormente copias en sucio, revisiones y finalmente la última copia.
- El ordenamiento de ideas y aspectos gramaticales.
- Como escribir cartas, como hacer una narración, como hacer una descripción, como escribir un ensayo.
- Considero que lo importante es que el mensaje llegue y cumpla con el objetivo para que fue hecho.
- Las diferentes técnicas para una mejor redacción con énfasis en la corrección gramatical.

- **Pregunta No. 4 ¿Qué problemas anticipas que puedan tener los alumnos en este curso?**

- No saben redactar en forma concisa, tal vez por la influencia del español (lenguaje de "oficios").
- El de plasmar sus ideas, además de "cut out" todo el barroquismo mexicano que hace las cartas tan pesadas y dulzonas.
- Problemas gramaticales.
- Que no manejen bien las estructuras gramaticales necesarias para expresar sus ideas, que no sepan como redactar, que no tengan experiencia para redactar en inglés, que no sepan como organizar sus ideas.
- Deficiencias en el ordenamiento de ideas y aspectos gramaticales.

- Falta de dominio del idioma, falta de práctica de escribir.
- Que no tengan ninguna idea de redacción en el español, mucho menos en la lengua extranjera, motivación para hacerlo.
- Problemas derivados de errores gramaticales y de una falta de vocabulario.

- **Pregunta No. 5 ¿Qué tipo de textos debemos enseñar al alumno a escribir?**

- Cartas (formales e informales), resúmenes de artículos (de todo tipo), reportes (de diferentes actividades).
- Dar unos machotes (para pedir becas, trabajo, informes).
- De todo tipo; cartas, ensayos narraciones.
- Enseñar todo tipo de textos desde una nota o mensaje hasta una carta formal o un artículo.
- Aquellos que les signifiquen algo, materiales que requieran para su desarrollo profesional.
- A partir de textos pequeños hasta reportes.
- Textos que le permitan narrar un evento, describir un lugar o una persona o hablar sobre un tema dado.

- **Pregunta No. 6 ¿Qué tipo de ejercicios, tareas, actividades, etc., piensas que mejor ayudarían al alumno a redactar en Inglés?**

- "Spoon-feeding"; empezar con lo más elemental y aumentar poco a poco el nivel de dificultad.
- Algunos controlados, tipo machotes.

- Composición guiada.
- Hacer ejercicios de diversos tipos de redacción.
- No lo sé con precisión, quizás primero comenzar con el ordenamiento de información (ideas).
- Ejercicios de vocabulario, cohesión, uso de conectores y ante todo práctica.
- En este curso que empieza a partir de "0", estructuras de un párrafo, lecturas para identificar partes de una redacción; Introducción, "body", conclusión, etc.
- Ejercicios que lo hagan consciente de la importancia de la expresión escrita.

3.5.3 Entrevistas Semi-Estructuradas; Alumnos

La mayoría de los alumnos dijeron tener poca experiencia en el ejercicio de la redacción tanto en su lengua materna como en el inglés. Desde la preparatoria les habían pedido escasas tareas que implicaban escribir de forma extendida y constante. En sus facultades les exigen un mínimo de escritos y esto sin lineamientos generalmente. Se da por un hecho que los alumnos pueden redactar desde un resumen hasta una crítica. Notables excepciones fueron los alumnos de Derecho y Filosofía y Letras. Afirmaron que sí les exigen escribir mucho en su carrera pero estuvieron de acuerdo con los demás de que no se les proporciona enseñanza de "cómo" escribir resúmenes, por ejemplo.

Casi 100% aseguraron que la práctica de la redacción en inglés había sido casi nula en un contexto de educación formal pero 3 de los alumnos

mencionaron que practican la redacción en inglés de manera personal, informal: diarios, poesía, cartas.

Las preferencias de modalidades de trabajo eran claras. Toleraban trabajar en parejas, objetaban trabajar en grupos y pensaron que la manera de trabajar más idónea es individualmente. Les pareció contraproducente trabajar en grupos ya que era "muy difícil ponerse de acuerdo todos" (los grupos nunca pasaban de 5 personas).

El material didáctico que más les gustó fue lecturas, por ejemplo, que ellos mismos seleccionaron y trajeron a clase. Les pareció de mucho interés trabajar sobre un tema, artículo, video, cassette que ellos habían escogido con anterioridad. La mayoría de los alumnos expresaron la utilidad de hacer "worksheets" de ejercicios gramaticales. Varios de ellos solicitaron que se diera más atención al aspecto lingüístico, como por ejemplo, estudiar las diferentes estructuras de oraciones. Calificaron de muy poca utilidad el libro de texto que se había seleccionado para el curso.

Correspondiente a la metodología del curso, la mayoría de los estudiantes estaban seguros de que "peer correction", es decir, que sus mismos compañeros responden a sus textos y proporcionan retroalimentación, era de muy poca utilidad ya que generalmente la persona que lee el texto "sabe menos que uno". Además opinaron que es de escaso provecho corregir su propio texto. Manifestaron que es el profesor que debe corregir cada ensayo o texto y dar retroalimentación.

3.5.4. Entrevistas Semi-Estructuradas; Profesores

Todos los profesores estuvieron de acuerdo que los grupos del séptimo nivel se caracterizaban por ser heterogéneos en cuanto a su habilidad de redactar en inglés. Además, aparentemente era la habilidad

menos practicada por la mayoría de los alumnos. Los profesores explicaban la primera subrayando el hecho de que los estudiantes entran al curso sin ninguna evaluación previa de su nivel de redacción en inglés.

Manifestaron que la carga del trabajo aumenta para el profesor de redacción en comparación con un curso regular, por el tiempo que uno necesita dedicar en revisar y responder a los textos de los alumnos. También expresaron la necesidad de poder contar con un incremento en la cuota de copias por maestro ya que el curso se apoyaba más en copias que en un libro de texto. Hubo consenso en que el libro de texto que se había seleccionado no era apropiado para las necesidades o nivel de los alumnos. El reclamo para cursos de formación y actualización en la enseñanza de la redacción era una preocupación constante y mayoritaria entre los profesores.

Las preguntas relacionadas con criterios para la retroalimentación generaron aún más preguntas y pocas respuestas. Todos acordaron que un texto escrito tiene que tener sentido y para lograr "sentido" requiere tener una serie de cualidades como organización, selección de la palabra o frase apropiada, unidad. Sin embargo, al revisar la redacción de sus alumnos los profesores se dedicaban a "corregir" faltas gramaticales. Una de las razones por esto, dijo un profesor es que era más fácil y rápido responder a los aspectos lingüísticos y que además los alumnos lo esperaban. Irónicamente todos afirmaron que la "buena" gramática es necesario pero de ninguna manera suficiente para producir la "buena" redacción.

La evaluación formal del curso era punto de frustración y mucha discusión entre los profesores. Todos llegaron a la conclusión de que era difícil si no imposible formular lineamientos para la evaluación del curso cuando no había programa ni objetivo global.

3.5.5. El Diario

Varias cosas resaltaron en la clase de forma recurrente. Una de ellas fue la dificultad que representaba trabajar en grupo. Llegar a un consenso fue sólo uno de los problemas que se pudo observar. Otros fueron la falta de integración de todos los miembros del grupo y por lo tanto las oportunidades que brinda la participación plena se vio disminuida. Una actitud que prevaleció entre la mayoría de los alumnos fue de considerar la gramática "correcta" equivalente o única característica de la "buena" redacción. Es decir, que basta escribir con formas correctas para que sea un texto escrito eficaz y claro. Aun cuando se hicieron tareas, se dieron ejemplos y se discutieron las características de cohesión, coherencia, organización, contenido (en base a su propio texto), en conjunto con los aspectos lingüísticos como factores que conforman la buena redacción, los alumnos querían enfocar gran parte de la clase al aprendizaje de formas gramaticales. No obstante, cuando los alumnos tenían necesidad de pedir ayuda a la docente en su redacción, la mayoría de las solicitudes se refería a información lexical y rara vez información gramatical. Más curioso aún, al momento de dar retroalimentación sobre algún texto de un compañero usualmente las primeras y a veces únicos comentarios eran con respecto a elementos lingüísticos; tiempos verbales, uso del artículo, ortografía, sintaxis, etc.

Se observó poca correlación entre el poder hacer un ejercicio gramatical controlado sin errores y la producción de un buen texto escrito incorporando el mismo punto lingüístico. Por ejemplo, un alumno se destacaba por su habilidad de hacer ejercicios gramaticales correctamente, sin embargo, su redacción por regla general era torpe y difícil de entender.

Por otra parte la gran mayoría de los alumnos podían identificar y corregir con éxito tanto aspectos lingüísticos como aspectos discursivos si como base se usaba sus propios textos en vez de un ejercicio o texto de un libro especializado.

Predominaba a través de todo el curso la falta de una actitud crítica, interrogatorio de los estudiantes. Esto era evidente al momento de dar retroalimentación a sus compañeros acerca de sus escritos. Los comentarios, salvo en contadas ocasiones, no rebasaban lo superficial, lo obvio, con una tendencia generalizada de evaluar todo como "bueno". Se evidenció la ausencia de crítica también en la redacción de resúmenes donde uno de los lineamientos era, al final del escrito integrar una reacción o crítica personal de lo leído. Generalmente los alumnos simplemente repetían lo que había escrito el autor del artículo.

3.5.6 Los Portfolios de Redacción

Contenido. Los temas de los escritos fueron seleccionados por los alumnos mismos al igual que su extensión y su lector (compañeros del salón y la docente). Algunos de estos fueron; autobiografía, paros y huelgas en la UNAM, la situación en Chiapas y el movimiento laboral en México. Aunque la generación de temas no fue problemática, el delimitarlo para poder escribir algo concreto y claro sí lo fue. Se practicó la reducción de tema y la extracción de puntos específicos dentro de este. Sin embargo, al revisar los textos de los alumnos la mayoría escribían de manera vaga, demasiado generalizada sin concretarse o apoyar sus ideas con ejemplos o detalles específicos. La consecuencia fue la producción de un texto susceptible a la ambigüedad o confusión de parte del lector.

Con menor frecuencia, pero aún así una tendencia marcada en los textos de los alumnos, fue la poca relación entre el tema y las ideas presentadas. Fácilmente, el alumno perdía el enfoque de su escrito lo cual desconcertaba al lector.

Organización. La debilidad que se presentaba a menudo en los escritos de los alumnos en cuanto a la organización fue el no identificar con claridad la introducción, cuerpo y conclusión del texto. Es decir, si al principio del texto estaba ausente la identificación clara del propósito del escrito, lo que seguía carecía de dirección y desarrollo. Por lógica, el cuerpo y la conclusión del texto sufrirían en la medida que la introducción era vaga y confusa.

La conclusión en la mayoría de los textos no concluía, ni retomaba las ideas del texto ni resumía de alguna forma. El alumno simplemente terminaba de escribir y dejaba al lector "colgando". En otros casos para "concluir" el alumno introducía un nuevo punto del tema o todo un tema nuevo. Por no tener claras las partes aún más elementales que componen un escrito y su importancia para el desarrollo del texto, los escritos de los alumnos carecían de una organización que contribuía a la claridad del significado y a la realización de una función comunicativa.

Uso del Idioma. La mayor dificultad para el alumno para redactar en inglés fue su falta de un amplio vocabulario. No tener las palabras para expresar con exactitud su pensamiento resultó en escritos no concisos y a veces redundantes ya que el alumno repetía las palabras, frases que sí sabía.

No considerar los límites o confines de una oración en inglés representó un obstáculo a la claridad de la redacción de los estudiantes. Por escribir oraciones excesivamente largas el autor confundía a su lector.

Otro problema dentro del área del uso de idioma que impedía la comprensión del texto era el uso de los conectores y frases transicionales. Los alumnos podían identificarlos sin embargo, al leer sus textos era obvio que no sabían el significado ni la relación que guardaban con lo anterior ni con lo posteriormente escrito.

La colocación de estos conectores y/o frases transicionales dentro de una estructura era correcta pero su significado y su relación con el contexto era confuso.

Los tiempos verbales, no su estructura, sino en el sentido del aspecto, es decir, la manera en que la acción está percibida, causó dificultades a los estudiantes en su esfuerzo de redactar en inglés.

Los alumnos mostraron otras debilidades en su redacción tanto en aspectos lingüísticos como en aspectos discursivos. No obstante, se consideró las aquí presentadas como de mayor importancia.

Por parte de los alumnos, los archivos personales tuvieron mucha aceptación. Expresaron que era de gran ayuda para su aprendizaje poder ver su progresión en cuanto a la redacción a lo largo de todo el semestre además de hacer un autoanálisis de ella.

3.6 Interpretación Global

Por la naturaleza descriptiva, exploratoria de este proyecto de investigación y su metodología etnográfica, la interpretación de los datos de ninguna manera pretende ser de todo objetiva. La docente-investigadora

entiende y valora estos datos dentro de la totalidad de su experiencia docente, su conocimiento del contexto mas allá de los límites de este proyecto, sus propias ideas de la enseñanza-aprendizaje del L₂ y su filosofía de la educación en general.

Por otra parte los instrumentos de la investigación están diseñados de tal forma que favorecen la representación de tendencias generales y no de puntos discretos. Siendo así el caso, la interpretación de los datos se hará con una percepción amplia, global enfocada a la identificación de estas tendencias y su significado para los propósitos de la investigación.

La motivación del alumno es un factor a considerar en cualquier curso. Notable entre los datos de los cuestionarios es la ausencia de una necesidad inmediata del alumno a redactar en inglés. Sin embargo, reconoce una futura necesidad que incluye el escribir en la lengua meta. Implícita también en las respuestas de los alumnos está la petición de ampliar los límites de la enseñanza del L₂ para abarcar necesidades futuras conjuntamente con necesidades cercanas o del presente.

La actitud tanto de los alumnos como de los profesores hacia la redacción es positiva. Los comentarios de las dos partes indican que están conscientes de la importancia que tiene la redacción como medio indispensable para la comunicación que ofrece ventajas como son su carácter duradero, permanente y generalmente que el escritor tiene tiempo de precisar su pensamiento al plasmarlo en la hoja.

Al mismo tiempo de reconocer la importancia de la redacción, los alumnos la valora como un medio de auto-expresión sobre asuntos, temas, etc., que tienen significado o interés para ellos. Esto parece implícito por las numerosas respuestas en el rubro de "Forma de Expresión" pregunta 1b del cuestionario. Aunque no menosprecian la redacción como oportunidad de practicar y fortalecer su conocimiento del inglés, los alumnos contemplan

la redacción primordialmente como un medio para descubrir, definir y desarrollar sus pensamientos. La necesidad de los alumnos a utilizar la redacción con fines claramente comunicativos parece ser esencial.

De acuerdo con los datos del diario y las entrevistas la manifestación de esta actitud en relación a la redacción en el salón de clase fue el hecho de que entre más que el contenido de la clase; material didáctico, temas, actividades, etc., acercaba a los intereses o ideas de los alumnos más éxitos tenía. Este "éxito" se mostraba no solamente por la participación del estudiante en la clase sino también en la facilidad de generar ideas para el texto, el incremento de la fluidez de escribir, era el alumno capaz de identificar y corregir con menos dificultad aspectos lingüísticos y discursivos.

La actitud positiva de los profesores hacia la redacción está influenciada por consideraciones prácticas de su profesión como es el factor "tiempo" y la falta de formación en el área de la enseñanza de la redacción. Esto explica en gran medida, su omisión como parte importante de la clase de inglés. Además apoya las afirmaciones de los alumnos de la poca práctica que han recibido en la redacción en la lengua meta.

Un factor que resalta entre los datos tanto de los cuestionarios como el diario de clase y las entrevistas, es la resistencia del alumno al aprendizaje cooperativo. Aunque esta resistencia puede tener un origen cultural, los alumnos necesitan estar convencidos de los beneficios de aprender no solamente del profesor sino también de sus compañeros.

La redacción no es una actividad aislada, individual. La interacción entre el escritor y el lector en el salón de clase proporciona retroalimentación casi inmediata del lector al escritor, una ventaja que generalmente no se da en la vida real. Parece que la visión del alumno es uni-direccional (profesor-alumno), estática y pasiva, cuando en realidad la enseñanza-aprendizaje de la redacción es un proceso dinámico y multi-

ESTA TESIS EN BODE
SALA DE LA BIBLIOTECA

direcciona. No ver la redacción así es ignorar los muchos recursos que se tienen disponibles en el salón de clase.

A través del análisis e interpretación de los resultados de los instrumentos empleados se percibe una preocupación compartida de maestros y alumnos por la enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos; tiempos verbales, estructuras de oraciones, preposiciones, etc., y por la enseñanza-aprendizaje de aspectos discursivos: la organización de un texto, la coherencia, la cohesión, entre otros. Por las respuestas de los sujetos se siente que la enseñanza-aprendizaje del uno excluye la enseñanza del otro o que los aspectos discursivos deben estar subordinados a los aspectos lingüísticos o viceversa. Este conflicto surge quizá por la ausencia de una relación clara entre la habilidad de redactar y la competencia en el L₂. Desafortunadamente este estudio no establece esa relación pero los datos sí confirman la necesidad o deseo de los alumnos a saber escribir y saber escribir en inglés además que los profesores consideran menester la enseñanza.

Se juzga los resultados hasta aquí interpretados de mayor importancia para los propósitos de este proyecto, es decir, el diseño de curso aunque hubo otros datos de menos consecuencia. En forma de síntesis los puntos significantes a considerar son:

- La actitud positiva hacia la redacción tanto de los alumnos como de los profesores.
- La motivación del alumno.
- La redacción como medio de auto-expresión.
- La falta de una actitud de aprendizaje cooperativo de parte del alumno.
- La enseñanza simultánea de aspectos lingüísticos y discursivos.

ESTA TESIS HA SIDO
SALIDA DE LA BIBLIOTECA

Bracho, "El Papel de....."

79

direcciona. No ver la redacción así es ignorar los muchos recursos que se tienen disponibles en el salón de clase.

A través del análisis e interpretación de los resultados de los instrumentos empleados se percibe una preocupación compartida de maestros y alumnos por la enseñanza-aprendizaje de aspectos lingüísticos; tiempos verbales, estructuras de oraciones, preposiciones, etc., y por la enseñanza-aprendizaje de aspectos discursivos: la organización de un texto, la coherencia, la cohesión, entre otros. Por las respuestas de los sujetos se siente que la enseñanza-aprendizaje del uno excluye la enseñanza del otro o que los aspectos discursivos deben estar subordinados a los aspectos lingüísticos o viceversa. Este conflicto surge quizá por la ausencia de una relación clara entre la habilidad de redactar y la competencia en el L₂. Desafortunadamente este estudio no establece esa relación pero los datos sí confirman la necesidad o deseo de los alumnos a saber escribir y saber escribir en inglés además que los profesores consideran menester la enseñanza.

Se juzga los resultados hasta aquí interpretados de mayor importancia para los propósitos de este proyecto, es decir, el diseño de curso aunque hubo otros datos de menos consecuencia. En forma de síntesis los puntos significantes a considerar son:

- La actitud positiva hacia la redacción tanto de los alumnos como de los profesores.
- La motivación del alumno.
- La redacción como medio de auto-expresión.
- La falta de una actitud de aprendizaje cooperativo de parte del alumno.
- La enseñanza simultánea de aspectos lingüísticos y discursivos.

CAPITULO IV

4.1 La Propuesta del Curso

El objetivo de este capítulo es concretizar la propuesta de un curso de inglés para niveles avanzados con énfasis en la redacción. Antes de exponer la propuesta se dará una panorámica general de los paradigmas actuales dentro del campo del diseño de cursos. Aquí el objetivo no es profundizar ni detallar las diferentes tendencias sino trazar el desarrollo de estos esquemas, marcar la relación entre ellas y reflejar las tradiciones de planeación las cuales en un momento dado todos, ya sea como alumno o como profesor, hemos sido expuestos. Por otra parte, la revisión de estas paradigmas ayudará a ubicar la propuesta de curso que aquí se describirá.

En seguida el modelo de diseño seleccionado será presentado, explicado y relacionado específicamente al curso por medio de un desglose de los rubros que constituyen el modelo del diseño. Este desglose consistirá en grandes lineamientos a seguir en el curso a partir de los distintos momentos que definen el modelo del curso. Estos lineamientos del curso serán mediados por la interpretación de los resultados de la investigación y algunas ideas y consideraciones presentadas en capítulos anteriores.

A continuación se mostrarán algunos ejemplos de actividades que se podrá llevar a cabo en el salón de clase congruentes con los lineamientos del curso.

Se propone una evaluación del curso que concuerda con los lineamientos generales y finalmente se harán algunas observaciones sobre las implicaciones de la propuesta del curso.

4.2. Paradigmas de Curso

Esencialmente un diseño de curso es un plan de lo que se espera lograr a través de la enseñanza-aprendizaje. Establece continuidad y dirección a sus usuarios. Así mismo funciona como un registro o documento retrospectivo, una base para la evaluación y a su vez debe ser susceptible a evaluación y modificación. En síntesis el diseño refleja un proceso de hacer decisiones las cuales el diseñador considera importantes.

Actualmente existen dos diferentes paradigmas o marcos de referencia para el diseño de un curso de idiomas, la proposicional y el proceso. Dentro del marco proposicional existen dos sílabos prototipos, el formal y el funcional (Breen, 1987).

El sílabo formal (también llamado estructural o gramatical) da prioridad a como el texto (escrito o hablado) del idioma está realizado y organizado. Se consideran el significado o las ideas que representa la lengua al igual que el comportamiento social regido por ella, de segunda importancia.

El alumno trabaja dentro de un sílabo formal para aprender a ser correcto en su producción del L₂. Este tipo de sílabo caracteriza las capacidades que se necesita de un idioma en los términos del uso correcto (lingüísticamente) de las cuatro habilidades. Basado en esto, el sílabo formal identifica el uso de la lengua con el uso de las cuatro habilidades y generalmente propone que se trabaja en una secuencia de recepción a producción. Además de prescribir el orden de la práctica y la concentración en las habilidades, el sílabo formal supone que el estudiante gradualmente acumula y sintetiza los componentes del nuevo sistema (Breen, 1987). El criterio para la secuencia de los contenidos es usualmente regido por la complejidad lingüística. Es decir, presenta una ruta de desarrollo que va de lo "simple" en términos de forma, estructura o regla, a lo complejo en estos aspectos.

Una justificación para este tipo de sílabo es precisamente que proporciona el aprendiente con contenidos que son sistemáticos y gobernados por reglas. Por lo tanto el alumno puede aplicar este conocimiento de una manera generativa creando oraciones nuevas o deduciendo el significado de nuevas palabras basándose en el nuevo sistema que empieza a comprender.

Otro prototipo del diseño proposicional que surgió en los años setenta es el sílabo funcional. Apoyándose en una re-definición del conocimiento de la lengua, considera los diferentes propósitos el aprendiente pueda lograr a través de la lengua en eventos o actividades sociales. Por lo tanto los propósitos que el idioma puede servir y como estas funciones se realizan, predomina en este plan.

Aunque el sílabo funcional se enfoca en los propósitos sociales de la lengua, comparte con el sílabo formal la visión de que el aprendiente debe ser correcto en la interpretación y la producción de los aspectos lingüísticos que expresan conceptos específicos (Breen, 1987). Por ende las cuatro habilidades y el desarrollo de un repertorio de funciones es identificado con la pericia. El sílabo funcional al igual que la formal presenta una secuencia de desarrollo de las habilidades receptoras a las habilidades productivas. Este plan es categorial en el sentido de que identifica tipos principales de propósitos en grupos y subgrupos el desarrollo o secuencia moviéndose de grupos generales de funciones a mas específicas y de su realización lingüística más común de ciertas funciones a realizaciones mas refinadas de estas mismas (Breen, 1987).

El diseño funcional es una expresión de la visión socio-lingüística y los propósitos que la lengua puede realizar o lograr. Se percibe la lengua como un medio para la realización de cosas y esto tiene prioridad sobre el conocimiento lingüístico en sí. Esto quiere decir que se valora la fluidez y la precisión ("accuracy") lingüística.

A partir de innovaciones en cuatro áreas: lenguaje, metodología de enseñanza, contribuciones del aprendiente y como se planea para la enseñanza-aprendizaje, surgió otra paradigma que representó cambios en el marco de referencia tradicional y tuvo su manifestación en planes proceso. Mientras los planes propocionales desglosan el conocimiento de la lengua y las convenciones de la ejecución de la lengua, los planes de proceso representan "como" se hace algo. Intenta representar el conocimiento de como, la precisión, la propiedad ("appropriacy") y el significado pueden ser logrados simultáneamente durante la comunicación dentro de eventos y situaciones. Existen dos sílabos prototipo; el sílabo basado en tareas y el sílabo de proceso.

El sílabo basado en tareas organiza y presenta lo que se logrará a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de como el aprendiente puede ocupar su competencia comunicativa realizando tareas. Se considera también el aspecto de "como aprender" junto con como comunicar. El proceso de aprendizaje es un contenido válido y apropiado durante el aprendizaje del idioma. Se apoya en las contribuciones de los alumnos en relación al uso o activación de su competencia comunicativa anterior que trae consigo al momento de realizar cualquier tarea. Para este tipo de sílabo el conocimiento de las formas lingüísticas o de una gama de funciones de la lengua son definiciones parciales o incompletas de lo que se tiene que aprender. El sílabo basado en tareas acerca el conocimiento comunicativo como un sistema unificado conocer las reglas y convenciones que gobiernan la instrumentación u "orquestación" del código, comportamiento y significado (Breen, 1987). Las tareas pueden ser de dos tipos; las que sirven una función comunicativa y un grupo de tareas de aprendizaje, no-secuenciadas las cuales están identificadas con los problemas que tienen los alumnos.

El sílabo de proceso extiende los procedimientos para el aprendizaje. De esta manera forma un puente entre el contenido y la metodología. Ofrece un medio para que el sílabo de una clase o un grupo específico se hace más accesible y relevante a cada uno de sus miembros. El sílabo de proceso se concentra en tres procesos; comunicación, aprendizaje y la actividad social de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase. Primeramente es un sílabo que se enfoca en las decisiones que se tienen que tomar y los procedimientos de trabajo que se tiene que emprender para el aprendizaje del L₂ en un grupo. Por lo tanto este plan asume que el tercer proceso- como se hacen las cosas en el salón de clase, será el medio a través de la cual se logrará la comunicación y el aprendizaje (Breen, 1987).

El diseñador de un sílabo de proceso considera prioritario establecer un marco de trabajo donde el profesor y los alumnos crean su propio sílabo de manera continua y flexible. El diseñador proporciona dos cosas; un plan relacionado con las decisiones importantes que el profesor y los alumnos necesitan tomar durante el aprendizaje en el salón de clase y un banco de actividades para el salón de clase las cuales componen grupos de tareas (Breen, 1987).

Quizá el aspecto más importante del sílabo proceso es su énfasis en la evaluación. Una vez que existe un acuerdo de procedimiento, propósitos y contenidos y emprendieron las actividades, profesor y alumnos comparten los resultados del trabajo. Logros y dificultades tienen que ser cuidadosamente identificados para después relacionarlos con procedimientos, propósito, contenido o las actividades. En esta etapa de evaluación se pueden hacer modificaciones y buscar alternativas en cada uno de estos aspectos. Aquí el profesor y los alumnos conjuntamente vuelven a tomar decisiones a la luz de este análisis o evaluación.

El sílabo proceso no ignora ni descuida la importancia de la competencia lingüística sino que lo ubica dentro del conocimiento comunicativo como un medio para el uso de las habilidades durante el desempeño de las tareas.

Estas maneras de planeación componen una "tradición" enseñanza-aprendizaje de la cual si bien nos proporciona con un marco teórico organizacional, también nos sujeta y nos limita en la búsqueda y el desarrollo de otros paradigmas. Inclusive se puede explicar algunos de los resultados de la investigación llevada a cabo en este trabajo con base en estas tradiciones. La dicotomía tan tajante que surge entre aspectos lingüísticos y aspectos retóricos (o en otros términos, entre la forma y la función) tiene su origen en estos esquemas de los cuales hemos participado todos.

4.3. Modelo del Diseño de Curso

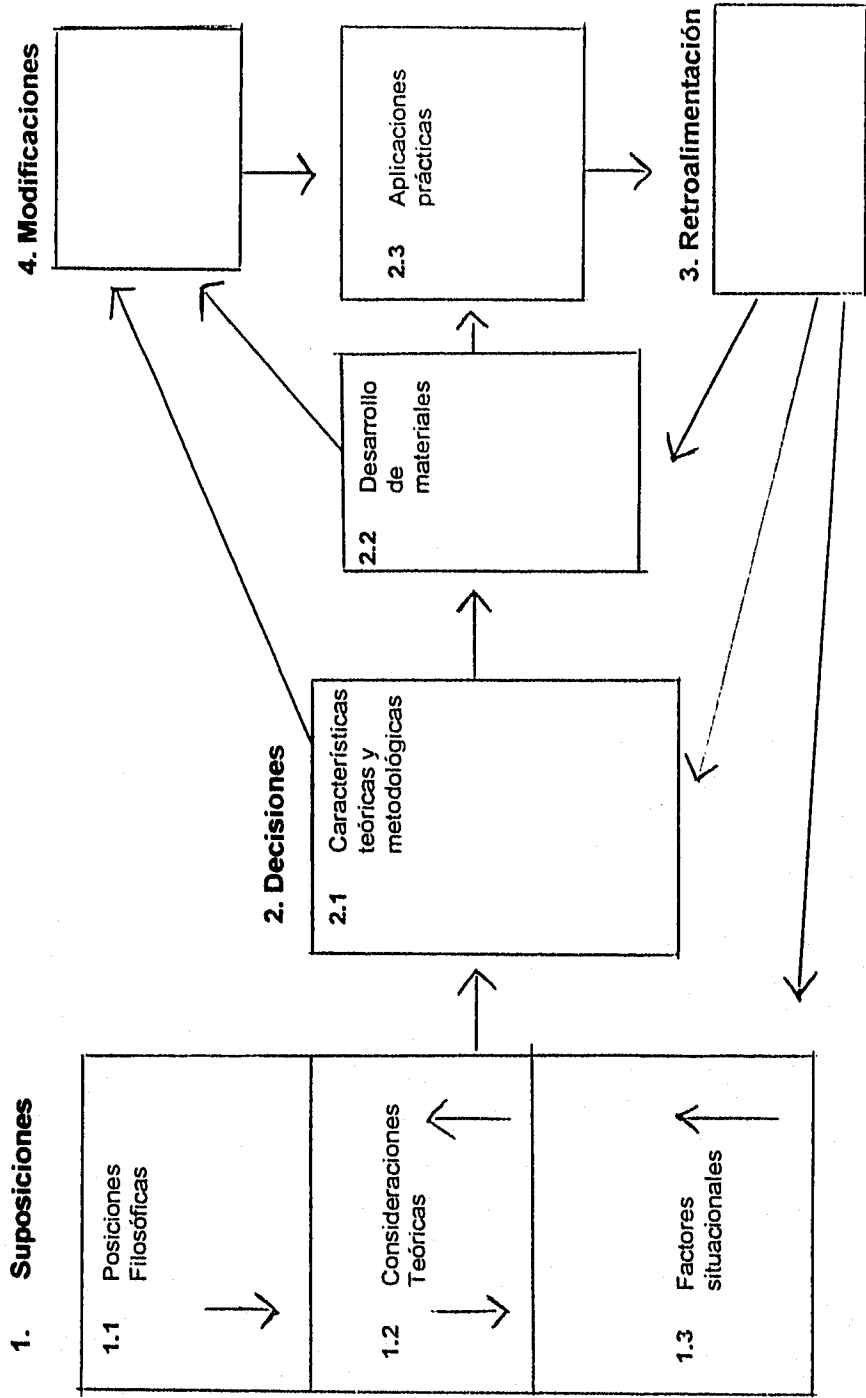
Desde luego todas estas perspectivas del diseño tienen algo importante que aportar a la enseñanza-aprendizaje del L₂. En gran medida cada diseño o sílabo toma aspectos o elementos de sus predecesores. Es el diseñador mismo que tiene que tomar la decisión de que modelo seguir o más probablemente, adaptar uno para satisfacer o armonizar con los tres contextos dentro de la cual está ubicado; el programa general del L₂, el salón de clase y todos sus participantes y la institución educativa.

En el caso específico de este trabajo también se buscó un modelo que admitiera innovaciones y reflejara el dinamismo del proceso enseñanza-aprendizaje de tal forma que los cambios y su implementación serán parte integral del esquema. Este factor de innovación es de vital importancia ya

que mantiene la enseñanza-aprendizaje pertinente a sus participantes y su entorno. Ellis (1990) afirma la importancia de este aspecto de la siguiente manera:

Innovation in the classroom can never be just a question of implementing a recommendation derived from research. It is always a process of negotiation, involving the teacher's overall educational ideology, the learner's expectations and preferences and local constraints that determine what is feasible. There is no single pedagogical solution which is applicable to all classrooms.

Se requirió un modelo profundo y amplio que reflejara la ideología del diseñador. Uno que establece la interdependencia de las etapas del diseño además de considerar la evaluación y retroalimentación en su desarrollo y modificación. En suma, que fuera un diseño recursivo capaz de modificarse y ajustarse. El modelo de diseño del curso general de inglés del CELE elaborado por Buck, Emilsson, Hildreth, Jenkins, Ryan y Shaw reúne a estos requisitos. A continuación se presenta dicho modelo.



Lo profundo del modelo es evidente por la consideración que da a las suposiciones filosóficas, teóricas y situacionales. Las contemplan como la base de toda decisión que se toma en torno a metodología, materiales y/o sus aplicaciones prácticas en el salón de clase. Las flechas indican el dinamismo de este proceso de toma de decisiones. La interdependencia de las suposiciones y las repercusiones de la retroalimentación permita un plan de curso cambiante de acuerdo con el surgimiento de nuevas teorías o filosofías y a la luz de datos arrojados por la retroalimentación. Por considerar la posibilidad de modificaciones este modelo permite introducir innovaciones.

La propuesta del curso de inglés para niveles avanzados con énfasis en la redacción será descrita a partir del modelo de diseño. Esta descripción será expresada por lineamientos generales.

4.4. Descripción del Curso

La propuesta del curso está descrita en grandes líneas que a su vez reflejan una ideología pedagógica; la revisión continua, la idea de construir un sílabo entre los participantes de la clase, la negociación como instrumento integral de un curso, la enseñanza-aprendizaje colaborativo, la autonomía del profesor y del alumno y el respeto para ambos es el marco de trabajo o contexto que quiere crear este plan de curso. Dentro de este marco de trabajo se considera la redacción como un proceso, una actividad que implica la generación de ideas y pensamientos y no la simple transcripción de estas. Se afirma que la competencia lingüística es parte de la competencia comunicativa. Constata que enseñar la lengua extranjera a través de la redacción permite al alumno "adueñarse" de ella por medio de

la construcción del significado y que la enseñanza de la redacción beneficia al alumno en un sentido educativo más amplio.

1. SUPOSICIONES.

1.1 Suposiciones Filosóficas

-la lengua es para construir significado

-la lengua materna del alumno y su cultura son dignos de respeto

-los contextos son críticos para la construcción del significado

1.2 Consideraciones Teóricas

-la redacción es un medio para descubrir, generar y organizar pensamientos

-el proceso de la redacción subyace su producto

-apropiación del L₂ favorece la adquisición

-la competencia lingüística es parte de la competencia comunicativa (necesaria pero no suficiente para la buena redacción)

-el aprendizaje debe preparar al alumno para ser independiente tiene que tomar responsabilidad por su aprendizaje

-las cuatro habilidades de la lengua se apoyan mutuamente y no están divididas artificialmente

-el redactar es el pensar

-la redacción no es un proceso lineal

1.3 Factores Situacionales

-los alumnos manifiestan una necesidad de la auto-expresión

-la mayoría de los alumnos desean aprender a escribir en inglés

-los alumnos presentan rezagos en su competencia comunicativa

-los alumnos demuestran habilidades heterogéneas en cuanto a la redacción

-la gran mayoría de los alumnos se han formado en el salón de clase tradicional, es decir, "teacher-centered"

-horas de clase por semana son limitadas

-profesores gozan de autonomía académica

2. DECISIONES

2.1 Características Teóricas y Metodológicas

-habrá plena colaboración profesor-alumno, alumno-alumno en la forma de una negociación continua.

-los alumnos hablarán, escucharán y leerán además de escribir en inglés.

- se fomentará la auto-corrección
- la evaluación es continua y compartida entre el profesor y el alumno
- el enfoque será en el proceso de la redacción con atención a los rezagos lingüísticos que se presentan en los textos de los alumnos
- el funcionamiento de la clase será a base de actividades o tareas
- el contenido del curso será generado por los alumnos y el profesor
- hay que sensibilizar al alumno a "como" el redacte además de tomar responsabilidad por su aprendizaje

2.2 Desarrollo de Materiales

- se creará un banco de materiales; lecturas, videos, cassettes proporcionados por los alumnos y el profesor que se utilizarán como catalizadores para la redacción
- se desarrollarán instrumentos para utilizar de manera continua y sistemática para fines de evaluación o para responder a textos

2.3 Aplicaciones Prácticas

- las actividades y tareas serán de mutuo acuerdo entre alumnos y profesor
- la evaluación informal y formal será responsabilidad tanto del alumno como el profesor e implica la reflexión aspecto importante de la clase

3. RETROALIMENTACIÓN

-la evaluación del curso; contenidos, materiales, procedimientos, de manera sistemática es esencial

-se mantendrá un diálogo abierto continuo entre alumnos y profesor relacionado con el funcionamiento de la clase

4. MODIFICACIONES

-con base en la información recavada de la evaluación, el diálogo con los alumnos y las percepciones del docente, se analizará las dudas trazando su origen y efectos en el modelo del diseño para posteriormente hacer los ajustes necesarios

Por la naturaleza de esta propuesta en curso; un modelo de diseño flexible, modificable, un sílabo de curso creado por los participantes de la clase, y lineamientos generales, expresar la meta del curso como un "objetivo global" es incongruente. Lo que se quiere lograr con el curso de inglés avanzado con énfasis en la redacción, sería mejor expresado como "orientaciones" para el curso. Estas orientaciones son las siguientes:

- responsabilizar el alumno por su aprendizaje
- hacer al alumno consciente del proceso de la redacción a través de la práctica y la reflexión.
- a partir de su redacción en inglés y la lectura en inglés, mejorar su dominio del idioma.

4.4.1 Actividades Muestra

Las actividades presentadas a continuación fueron piloteadas con dos grupos del séptimo nivel de inglés. Uno el semestre 95-2 y el otro el semestre 96-1. La primera actividad fue adaptada del libro, Exploring Through Writing, de Raimés (1987). Es una actividad idónea para las primera clases. Adentra al alumno en el quehacer de la redacción. Le hace reflexionar acerca de "cómo" uno escribe y cuáles aspectos constituyen la buena redacción a través de una comparación entre redactar en la L₁ y la L₂. Aun más importante, marca la pauta e introduce las directrices que dominarán el curso.

Procedure:

1. Have students generate topics/themes which they find interesting to write about. These topics(themes should be written on the blackboard).
2. Have each student choose 2 topic from the list on the board. Have them each select one of the two and write a brief response (no more than one page) IN SPANISH. Allow a maximum time of 15 minutes.
3. Have some students (hopefully there will be volunteers) read their text out loud. After each text read, solicit a response from the rest of the class with questions such as; Did you find in interesting? Why or why not? What do you think was the writer's purpose? Have students direct response directly to the writer to promote dialog between writer and listener/reader.

4. Now give students the same amount of time (15 minutes) to write a brief response to their second topic/theme but this time IN ENGLISH.
5. Process in step #3 is repeated.
6. Have each student compare the two texts (one in Spanish, the other in English) that they have written. As a whole class reflect upon a discuss the difficulties and facilities, the similarities and the differences of writin in one's native language and in a foreign language. Pertinent questions to stimulate discussion might be, for example: Once given the writing task, what did you do first in each case? What was the most difficult for you in each case? What helped you the most in each case? Comments and conclusions should be written on the blackboard.
7. Hand-out a Writing Questionnaire to each student. Allow enough time for a thoughtful response (15-20 minutes)
8. After answering the questionnaire students share and compare their responses. Here again, students should be encouraged to express if not definite conclusions, some insights into the writing process.
9. Teahcer collects texts for student writer and questionnaire. The papers written in English will serve as a basis for diagnosing lingüistic and rhetorical weaknesses which can be targeted for future class activities.

The questionnaires and the texts written in Spanish proved a wealth of background information which the teacher can draw from to "finetune" the classroom syllabus.

WRITING QUESTIONNAIRE

1. HOW MUCH INSTRUCTION HAVE YOU RECEIVED IN WRITING IN SPANISH? IN ENGLISH?
2. WHAT ASPECTS DO YOU CONSIDER CONSTITUTE GOOD WRITING IN SPANISH? IN ENGLISH?
3. WHAT AND WHY DO YOU WRITE IN SPANISH? IN ENGLISH?
- 4- WHEN YOU WRITE DO YOU KNOW WHO YOUR READER WILL BE? HOW DOES THIS EFFECT YOUR WRITING?
5. WHEN YOU WRITE IN ENGLISH DO YOU THINK AND PLAN IN ENGLISH OR IN SPANISH?
6. HOW HAVE YOUR TEACHERS (OF SPANISH OR ENGLISH) RESPONDED TO YOUR WRITING: BY CORRECTING ERRORS, COMMENTING ON CONTENT OR ORGANIZATION?
7. HOW CONFIDENT DO YOU FEEL ABOUT WRITING IN ENGLISH?

La segunda actividad tiene como objetivo además de analizar los aspectos que conforman la buena redacción, desarrollar conjuntamente un instrumento que sirva al alumno escritor/lector como "guía" o "inventario"

para responder a o evaluar el texto de un compañero o de él mismo. El mérito de esta actividad radica en que el instrumento es creado por los alumnos y es el resultado de un esfuerzo analítico que llevará al alumno a reflexionar sobre su propia redacción. El instrumento a presentar al final de la descripción de la actividad fue desarrollado por el grupo 704 de inglés el semestre 95-2.

Procedure:

1. After a writing and/or reading task, the teacher initiates a discussion centered on aspects that make the written text successful or not. The classic question here to start things off would be, Did you like the article, composition, story, etc.? Why or why not?
2. Once the class has warmed-up in the discussion, the teacher suggests that they devise a "checklist" with which to respond to written texts by classmates and other authors. The checklist will be based on questions which we can refer to after reading or writing. Emphasize the fact that we can add or delete from this list through the course.
3. As students suggest questions teacher writes them on the blackboard.
4. Once there is agreement as to what and how many questions comprise the checklist, students copy them down.
5. This checklist will become an integral part of the classroom methodology and should be used, referred to and revised on a regular basis.

CHECKLIST

1. WHAT WAS THE WRITER'S MAIN POINT?

2. WHAT DO YOU THINK WAS THE WRITER'S PURPOSE?
3. WERE THE IDEAS CLEAR?
4. DID THE WRITER STICK TO THE TOPIC?
5. WERE THERE ANY GRAMMATICAL ERRORS THAT MADE THE TEXT DIFFICULT TO UNDERSTAND?
6. DID THE TEXT SEEM "COMPLETE"?
7. DOES THE WRITER ORDER THE INFORMATION IN A LOGICAL WAY?

4.4.2 Evaluación

La evaluación del curso se caracteriza por dos modalidades; la evaluación continua, informal y la evaluación formal - "midterm" y final. Las dos formas de evaluación, formal e informal, se comparten entre profesor y alumno.

La evaluación continua, informal será en base a los textos producidos por los alumnos y se realizará de distintas maneras de acuerdo con el criterio del profesor y de los alumnos. Dos ejemplos de ejercicios los cuales conduzcan a la evaluación informal son los que se presentan a continuación:

1. Después de una tarea de redacción los alumnos intercambian textos. Cada alumno lee el texto de su compañero. Se guía su crítica por el

"checklist" que se han elaborado y se hacen comentarios y/o observaciones al respecto. Estas pueden ser escritos y/u orales.

2. Después de una tarea de redacción se piden voluntarios a leer su texto en voz alta. Los demás participantes en el curso, con su "checklist" proporcionan el autor con retroalimentación. Esto se repite con los voluntarios que surgen.

En los dos casos, los textos, después de ser evaluados, se regresan a sus autores para que mejoren el texto basado en los comentarios de sus lectores y/o sus "oyentes" en el segundo caso. La importancia de la evaluación continua, informal, compartida radica en su carácter reflexiva, analítica mientras se alienta al alumno a responsabilizarse de las debilidades de su redacción y las mejoras que necesita realizar. Al criticar la redacción de sus compañeros el alumno se vuelve más sensible a los errores y las virtudes de su propia redacción. Con cada evaluación revisa formas lingüísticas de la lengua meta. Esta revisión impulsa al estudiante a consolidar sus conocimientos del inglés ya adquiridos y hacerle consciente de lo que le falta por saber de vocabulario, estructuras gramaticales, expresiones idiomáticas, etc.

Para la evaluación formal que se realiza dos veces por semestre, el examen "midterm" a mitad del curso y el examen final de su terminación, también se basa en un texto escrito producido por el alumno. El tema de este texto y cómo se realiza esto, es decir, en clase, en casa, etc., es decisión del profesor y de los alumnos.

La evaluación formal también es compartida entre profesor y alumno. El criterio a seguir es holístico. Por esto se entiende que la evaluación no se hace a partir de puntos discretos como pueden ser aspectos lingüísticos sino enfocada a la calidad global del texto. Para facilitar este juicio al profesor se

ha desarrollado una escala "holística" de calificaciones ("Holistic Grading Scale") la cual fue adaptada de Shohamy (1985) (Anexo C).

Con cada uno de estos rubros que define esta escala; MB, B, S, NA, se deben elaborar una serie de "descriptores" para concretizar y hacer la evaluación que hace el profesor lo más objetivo posible. Por descriptores se entiende una descripción más detallada de lo que significa cada rubro. Por ejemplo, en la categoría de muy bien, "MB" los descriptores podrían ser los siguientes: El ensayo responde al tema e incluye un comentario que lo indica como tal. Demuestra un conocimiento de la organización de un ensayo. Existe un desarrollo de ideas y la posición del escritor es clara. La redacción es fluida con un mínimo de errores. El texto puede tener algunas palabras, expresiones o frases las cuales son "poco usual" pero no por ellas impide la comprensión.

Es importante señalar que estos descriptores deben ser elaborados por el equipo de profesores quienes imparten este curso. De esta manera los rubros tendrán una estrecha relación con las capacidades demostradas por los alumnos y fijará expectativas alcanzables.

La evaluación formal por parte del alumno está guiado por el instrumento "essay evaluation" (Anexo D). El propósito de este cuestionario es auxiliar al alumno a llevar un seguimiento en la reflexión y el análisis de su ensayo y encaminarlo a una evaluación que le deja algún aprendizaje además de contribuir a cumplir con un requisito institucional.

4.5 Conclusiones

Es ilógico pensar que en un solo curso el alumno pueda adquirir la competencia en la redacción en inglés por ser un proceso tan complejo. Es

por esto que la habilidad de escribir debe ser parte importante de todos los cursos en todos los niveles. Su tratamiento en cursos anteriores a esta, se diferenciará de la propuesta aquí presentada por un acercamiento a la redacción en inglés más controlada hasta que el alumno adquiera las bases del idioma. En el curso posterior (8º nivel) se debe continuar con el enfoque y la metodología aquí sugerida con el fin de perfeccionamiento.

Las ventajas que proporciona la práctica de la redacción en inglés como lengua extranjera no pueden ser lo suficientemente recomendadas. Sus alcances no solamente fortalece y consolida el aprendizaje de la lengua meta, sino rebasan los límites y los contenidos del salón de clase. Implica el pensar; su expresión y organización.

Por otra parte esta propuesta de curso tiene fuertes implicaciones no sólo para la formación del profesor sino para la formación del alumno también. Se requiere de un docente que "comparte" la toma de decisiones con los alumnos, que es flexible y que no teme trabajar sin un plan o esquema que le dicta paso por paso el funcionamiento y los contenidos de la clase. Se necesita un profesor que es un experto en la forma de la lengua más no una autoridad absoluta en el salón de clase. Tiene que creer en los méritos y en la necesidad de la innovación y de la colaboración.

El alumno tiene que asumir un papel más participativo en todas las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje. Tiene que tomar responsabilidades por su aprendizaje y por la toma de decisiones relacionadas con ello.

Se espera que este trabajo renueva y alienta el interés por la enseñanza de la redacción en todos los niveles en el Departamento de Inglés del CELE al igual que emprender una búsqueda para nuevas metodologías.

ANEXO A

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO FACULTAD.....

Este cuestionario tiene como objeto saber lo que tu consideras importante para tu aprendizaje de la redacción en inglés. Por favor, contesta las preguntas de la manera más completa y concreta posible. Muchas gracias por tu cooperación.

1. ¿Te gusta escribir? SI NO ¿Por qué?
2. ¿Cuánto has practicado la redacción en tus otros cursos de inglés?
3. Específicamente, ¿qué esperas aprender en un curso de redacción en inglés?
4. Actualmente, ¿tienes necesidad de escribir en inglés?
¿Tendrás necesidad en el futuro?
¿Qué tipo de escritos tienes o tendrás que redactar?
5. ¿Cuáles son las dificultades que encuentras para redactar en inglés?
6. ¿Qué tipo de ejercicios (tareas, actividades, etc.) piensas que te podrían ayudar mejor a escribir en inglés?

ANEXO B

CUESTIONARIO PARA EL PROFESOR.

El objeto de este cuestionario es diseñar un curso de inglés con énfasis en la redacción tomando en cuenta, entre otras cosas, las ideas, actitudes y experiencia del profesor. Por favor, contesta las preguntas de la manera más concreta y completa posible. Gracias por tu cooperación.

1. ¿Te gusta escribir? SI NO ¿Por qué?
2. ¿Has dedicado tiempo (mucho, poco) a la enseñanza de la redacción en tus otros niveles? (Si la respuesta es negativa, favor de explicar por qué)
3. Específicamente, ¿qué consideras importante enseñar en una clase de inglés con énfasis en la redacción?
4. ¿Qué problemas anticipas que puedan tener los alumnos en este curso?
5. ¿Qué tipo de textos debemos enseñar al alumno a escribir?
6. ¿Qué tipo de ejercicios, tareas, actividades, etc., piensas que mejor ayudarían al alumno a redactar en inglés?

ANEXO C

Holistic Grading Scale

MB (Muy bien)	native-like or near native-like; sporadic errors
B (Bien)	communicative awareness of socio-linguistic aspects good syntax idiomatic language accurate vocabulary some minor grammatical errors
S (Satisfactoria)	comprehensible some grammatical, morphological and/or syntactical problems communicative; some errors but they do not interfere with the message simplistic but comprehensible
NA (No-Acreditar)	some language barely comprehensible not fully communicative

ANEXO D

Essay Evaluation

NAME:

INSTRUCTIONS: REREAD YOUR ESSAY, ALONG WITH MY COMMENTS. CONSIDER BOTH YOUR OWN THOUGHTS ABOUT YOUR WRITING AND MY COMMENTS, AND RESPOND TO THE QUESTIONS BELOW:

- 1. What do you think was the weakest feature of your paper? How can you correct that in future papers?**
- 2. What other errors or weak areas concern you?**
- 3. What do you think was a major strength in this paper?**
- 4. Reviewing "the checklist" and your comments above, what grade do you think the paper deserves? Why? Explain your decision thoroughly.**

BIBLIOGRAFÍA

- Bowen, T. y Marks, J. 1993. Indise Teaching. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Breen, M.P. 1987. "Contemporary Paradigms in Syllabus Design Part I". Language Learning Vol. 20/1: 81-93.
- Breen, M.P. 1987. "Contemporary Paradigms in Syllabus Design Part II". Language Learning. Vol. 20/2: 157-174.
- Blanton, L. 1992. "A Holisric Approach to College ESL: Integrating Language and Content" ELT Journal. Vol. 46/3: 285-293.
- Bryson, B. 1990 The Mother Tongue: English and How it Got that way. New York: Hearst Corporation.
- Carson, J. y Leki I. (eds.) 1993. Reading in the Composition Classroom: Second Language Perspectives. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Cumming, A. 1989. "Writing Expertise and Second Language Proficiency". Language Learning Vol. 39: 81-141.
- Celce-Murcia, M. (ed.) 1991. Teaching English as a Second of Foreign Language. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Crystal, D. /s.f./ "Speaking of Writing and Writing of Speaking". en Language Review Issue Numbre One: Longman.

Elbow, P. 1981. Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process. New York: Oxford University Press.

Emilsson, E. y Hildreth, A. 1983. La Magia, Ciencia y Religión del Diseño de Cursos de Lenguas. (versión mimeografiada de la plática presentada en el II Encuentro Nacional de Profesores, octubre 1983, CELE/UNAM).

Flower, L. (et. al) 1990. Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process. New York: Oxford University Press.

Halliday, M. 1974. Language and Social Man. London: Longman.

Harmer, J. 1992. The Practice of English Teaching. New York: Longman.

Hedge, T. 1993. Writing. Oxford: Oxford University Press.

Johnson, K. 1977. "Teaching Virtuous Writing". en S. Holden (ed.) English for Specific Purposes. London: Modern English Publications Limited.

Kaplan, R. 1966, "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education". Language Learning. Vol. 16: 1-20.

Krashen, S. 1984. Writing Research Theory and Applications. Oxford: Pergamon.

Kroll, B. (ed.) 1991. Second Language Writing: Research Insights for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Lawrence, M.S. 1975. Writing as a Thinking Process, Michigan: University of

Nihlen, A. 1992. "Los Maestros como Investigadores Cualitativos: Reflexión y Acción" en Investigación Etnográfica en Educación. UNAM: Dirección General de Asuntos del Personal Académico Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Nunan, D. 1991. Language Teaching Methodology. New York: Prentice Hall.

_____ (ed.) 1992. Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ 1992. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

_____ 1992. Research Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Paule Péry, M. 1991. "Writing in L₁ and L₂: Analysing and Evaluating Learners' Texts". Language Learning Vol. 24/1: 69-83.

Raimes, A. 1978. "Composition Controlled by the Teacher, Free for the Student". Forum Vol. XVI/1: 2.7.

_____ 1978. Focus on Composition. New York: Oxford University Press.

_____ 1983. Techniques in Teaching Writing. New York: Oxford University Press.

- _____ 1987. Exploring Through Writing: A Process Approach to ESL Composition. New York: St. Martin's Press.
- _____ 1991. "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing". TESOL Quarterly. Vol. 25/3: 407-403.
- Richards, J. 1990. The Language Teaching Matrix. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharwood-Smith, M. 1974. "Teaching Written English: Problems and Principles". Forum. Vol. XXI/1: 8-12.
- Shohamy, E. 1985. A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher. Tel-Aviv: Tel-Aviv University.
- Susser, B. 1994. "Process Approaches in ESL/EFL Writing Instruction". Journal of Second Language Writing. Vol. 3/1:31-47.
- Thiede-Gonzo, S. 1983. "Sentence Combining: An Approach to Teaching Writing that Works". Forum Vol. XXI/1: 14.17.
- Walters, L. 1983. "A Theoretical Model for Teaching Students to Write". Forum Vol. XXI/3: 17-20.
- West, R. 1994. "Needs Analysis in Language Teaching". Language Learning. Vol. 27/1: 1-19.
- Zamel, V. 1992. "Writing One's Way into Reading" TESOL Quarterly. Vol. 26/3: 463-480.