

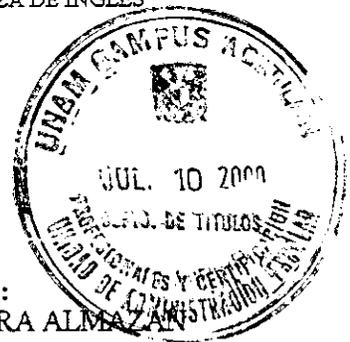


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MÉXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLÁN

CURSO DE REDACCIÓN EN INGLÉS PARA ESTUDIANTES DEL
PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA FES
CUAUTITLÁN

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS



PRESENTA :
ERICA JUDITH AGUILERA ALMAZÁN

ASESOR: DR FÉLIX MENDOZA MARTÍNEZ



MÉXICO, D.F.

JULIO 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A mi esposo Rodolfo y mis hijos Rodolfo, Gabriel y Leonardo

You write with ease to show your breeding.
But easy writing's curst hard reading.

- R.B. Sheridan

A todos mis sobrinos

Agradezco al Dr. Félix Mendoza cuyas valiosas sugerencias dieron forma a la realización de este trabajo. Al profesor Raúl Paez , de la FES Cuautitlán, por su ayuda y por permitirme utilizar el material útil para el desarrollo de esta tesis. A mis padres Rodolfo y María por darme mi existencia. A mi esposo ,Rodolfo Camacho, por su confianza y amor. A mi hijos Rodolfo, Gabriel y Leonardo por su paciencia y cariño. A la señora Lulú por su apoyo durante estos años de formación profesional. A Paty por su disposición y amistad. A mis amigos y compañeros, Rosy, Luisa, Chayo, Miguel, Lorena, Laura, Nora, Adriana y Jesús por los momentos que pasamos juntos. A Chalia por su ayuda y apoyo en esta última etapa de mi trabajo.

ÍNDICE

Índice	4
Introducción	7
CAPÍTULO I	
I. Bases Teóricas	13
1.1 Antecedentes	13
1.2 Los diferentes enfoques en la enseñanza de la redacción	22
1.3 Proceso de redacción	24
1.3.1 Técnicas utilizadas en el proceso de redacción	27
1.3.2 Proceso de redacción en L1 y L2	34
1.3.3 Conductas efectivas y poco efectivas en el proceso de redacción	37
1.3.4 La relación que existe entre los procesos de lectura y de redacción	39
CAPÍTULO II	
II. Análisis de necesidades	44
2.1 Antecedentes	44
2.2 Evaluación de exámenes de inicio y final del curso de redacción en el programa de formación de profesores	46
2.3 Resultados	50
2.4 Discusión de resultados	68

CAPÍTULO III

III. Diseño del curso alternativo de redacción	72
3.1 Situación	72
3.2 Objetivos del curso	73
3.3 Contenido del curso	73
3.4 Organización del contenido	79
3.5 Actividades en el proceso de redacción en inglés	83
3.5.1 Diferenciación de lo general y lo particular	84
3.5.2 El párrafo	86
3.5.3 Enunciado principal	88
3.5.4 Identificación de temas, enunciado principales y secundarios	89
3.5.5 Identificación de ideas secundarias I	91
3.5.6 Identificación de ideas secundarias II	94
3.5.7 Anotación de ideas secundarias	96
3.5.8 Selección de ideas secundarias	97
3.5.9 Proporcionar detalles que concuerden	99
3.5.10 Proporcionar detalles en el párrafo	99
3.5.11 Omisión y agrupamiento de detalles al planear un texto escrito	100
3.5.12 Palabras de transición	103
3.5.13 Organización de ideas particulares en un párrafo	106

3.5.14	Ideas particulares en un ensayo	108
3.5.15	Párrafos de introducción y de conclusión	111
3.5.16	Redacción previa	113
3.5.17	Cuadro general, redacción y revisión	115
3.6	El papel del maestro y del alumno en la enseñanza de la redacción en inglés	118
	Conclusiones	121
	Bibliografía	125
	Anexo I	
	Muestra de exámenes de inicio del curso de inglés que se analizaron.	
	Anexo II	
	Muestra de exámenes de finales del curso de inglés que se analizaron.	
	Anexo III	
	Muestras de exámenes del curso de "Técnicas de Organización del Discurso en Español" que se analizaron en este trabajo.	

INTRODUCCIÓN

Para el maestro de inglés es crucial que tenga una comunicación eficaz en forma oral y escrita en esta lengua. La redacción constituye un reto porque las ideas deben ser expresadas con claridad y con coherencia para que el receptor las entienda inmediatamente. Además, el profesor de inglés necesita esta habilidad en el salón de clases a fin de reforzar los conocimientos que los estudiantes han adquirido y enseñar los mecanismos de escritura, la redacción de reportes y ensayos, así como la elaboración de exámenes y artículos de investigación. De hecho, hay infinidad de ocasiones en que el profesor es representado por su redacción.

A diferencia de la comunicación oral, donde hay una relación directa entre el hablante y el oyente, y durante la cual este último muestra inmediatamente si entendió el mensaje o no, en la comunicación escrita el autor debe crear un contexto claro para transmitir al lector de manera precisa lo que trata de comunicar. El hablante no tiene que emitir cada palabra exactamente de acuerdo con la pronunciación estándar para darse a entender; en cambio, el autor debe producir un texto de acuerdo con las normas establecidas en la lengua respetando las estructuras con exactitud. El hablante puede iniciar su mensaje, luego cambiar de opinión y comenzar de nuevo, tartamudear, decir palabras incorrectas, detenerse a pensar y usar muletillas para llenar esos espacios, cambiar de registro, hablar con enunciados fragmentados y unir dos o más enunciados como si fueran uno solo. En cambio, el autor de un texto escrito no tiene estas opciones. Debe ser consistente en su estilo, evitar la ambigüedad y la redundancia por medio de una organización y estructuración cuidadosas. Además, lo que se escribe queda plasmado en

papel, con una permanencia mucho mayor, mientras que lo que se habla se esfuma fácilmente.

A pesar de la importancia que tiene la expresión escrita por ser un tipo de actividad que requiere de buen control de ortografía, así como de una adecuada estructuración lingüística y de sentido del mensaje a comunicar, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se le ha descuidado, haciéndose un mayor énfasis en la expresión oral, la comprensión auditiva y la lectura.

Existen diferentes cursos de formación con el objeto de preparar a los maestros de inglés. Algunos ofrecen clases en la lengua meta, incluyendo la redacción, además de capacitación metodológica; otros sólo se dedican a esto último. El Curso de Formación de Profesores en la FES Cuautitlán tiene como objetivo principal que el futuro maestro domine los cuatro tipos de actividad discursiva (AD) y que, además, sea capaz de aplicar métodos adecuados para la enseñanza del inglés. Este Curso de Formación de Profesores en la FES Cuautitlán abarca un programa de aproximadamente 800 horas, enfocado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se divide en dos períodos de un año cada uno: el primero se orienta al dominio del inglés, y en él los cuatro tipos de AD se tratan por separado (expresión oral y escrita, y comprensión auditiva y lectura); el segundo se enfoca a la metodología para la enseñanza del idioma. Para que el aspirante sea elegible al ingreso en este programa, debe tener un nivel de inglés intermedio-superior, el cual se constata por medio de un examen de selección elaborado por la institución.

Los resultados obtenidos en los exámenes de selección para el Curso de Formación de Profesores en la FES Cuautitlán, muestran que muchos aspirantes que han concluido niveles avanzados de enseñanza de inglés tienen deficiencias en su expresión escrita. Después de tomar dos módulos de redacción en el curso —uno de 26 horas y otro de 20

horas— los estudiantes experimentan una mejoría; sin embargo, más de la mitad de los que toman estos dos cursos reprobó los exámenes de redacción aplicados al final de los módulos correspondientes. Esto parece indicar que los estudiantes no logran superar las deficiencias que han venido arrastrando desde los niveles básicos. Los objetivos del programa no se logran al 100 por ciento porque los estudiantes llegan con problemas básicos como: ausencia de sujeto en el enunciado, falta de concordancia entre sujeto y verbo, problemas de organización de palabras y de ideas, así como de conocimiento de las regularidades de estructuración de enunciados en párrafos, entre otros. A fin de que los estudiantes logren superar todas estas deficiencias, se piensa que se necesita más o mejor aprovechamiento del tiempo de clase y, quizás, otra organización y contenido del curso.

El actual curso de redacción (producción escrita 1 y 2) para estudiantes en el programa de formación de profesores de la FES Cuautitlán plantea objetivos que no se logran alcanzar en 46 horas. Es importante y necesario enfocar los problemas principales de los estudiantes por medio de un análisis de los exámenes de selección, así como delimitar los objetivos con vistas a hacer la enseñanza de la expresión escrita más eficiente y lograr que los estudiantes puedan mejorar sustancialmente su desempeño académico al final del curso.

Es necesario que estos futuros maestros de inglés manejen correctamente sus habilidades de redacción, ya que como profesores es indispensable que dominen los cuatro tipos de AD para poder impartir una práctica integral del inglés a sus alumnos, y ser capaces de comunicarse correctamente por escrito en este idioma. Dada esta imperiosa necesidad de preparar a los futuros profesores de inglés, se propone diseñar un curso alternativo de redacción en inglés para estudiantes del programa de formación de profesores en la FES Cuautitlán.

Este nuevo curso de redacción debe contribuir a que los estudiantes del programa de formación de profesores de la FES Cuautitlán posean bases más firmes para comunicarse correctamente por escrito, así mismo debe brindarles un dominio más completo de las regularidades que rigen el proceso de redacción, lo que contribuirá, a su vez, a que puedan avanzar paso a paso hasta lograr el dominio total del conjunto de habilidades que integran la expresión escrita.

El curso será parte del programa ya mencionado, en el cual se enseñan los cuatro tipos de AD por separado. Se analizarán las necesidades de los estudiantes por medio de la identificación de los errores más comunes encontrados en los exámenes de ingreso al Curso de Formación de Profesores y en los exámenes finales.

Se tomará en cuenta la relación tan estrecha que existe entre la lectura y la redacción; y el reconocimiento de que la lectura ayuda al estudiante a interiorizar algunas habilidades de redacción para comunicarse eficientemente por escrito. La redacción, por tanto, se manejará como un proceso que consta de una serie de etapas, (redacción preliminar, redacción y revisión, y corrección del escrito), en el cual la lectura será parte indispensable para lograr que el estudiante redacte con claridad y precisión. Se tomarán en cuenta los tipos de discurso y los niveles de instrucción a fin de elaborar ejercicios apropiados de acuerdo con el nivel de inglés de los estudiantes. Además, se identificarán las técnicas y la organización pedagógicas más apropiadas para facilitar el aprendizaje.

Este trabajo se divide en tres capítulos. En el capítulo uno se analizarán los procesos de redacción en L1 y L2, el proceso de redacción en general, las conductas que se siguen en el proceso de redacción, la relación que existe entre los procesos de redacción y los procesos de lectura, los principales enfoques que se utilizan para la enseñanza de redacción y, por último, las diferentes técnicas utilizadas en este proceso. En el capítulo dos

se realizará un análisis de las necesidades y se presentarán los resultados del mismo. En el capítulo tres se explicarán los objetivos del curso, su organización, el material a incluir, el papel del maestro y del alumno, y se mostrará la propuesta del curso y una propuesta de ejercicios que pueden utilizarse en las unidades del mismo.

CAPÍTULO I

BASES TEÓRICAS

I. BASES TEÓRICAS

1.1 ANTECEDENTES

Las consideraciones fundamentales de este trabajo parten de lo que significa “redacción de un texto,” según Vivaldi (1990); de las habilidades que se necesitan para lograr una comunicación escrita clara y precisa, y de los cambios de enfoque que se han producido en la enseñanza de este tipo de AD en el presente siglo. Para Vivaldi redactar *“significa compilar o poner en orden; en un sentido más preciso, consiste en expresar por escrito los pensamientos o conocimientos ordenados con anterioridad”* (p. 14).

La redacción, tanto en lengua materna como en lengua extranjera, es un medio de comunicación escrita que se materializa a través de los símbolos y signos convencionales del lenguaje (Cowan 1977:4). Estos símbolos deben organizarse, de acuerdo con ciertas convenciones, para formar palabras, y éstas, a su vez, se organizan para formar secuencias de enunciados constituidos y unidos de cierta forma para formar lo que llamamos un texto (Byrne 1988:1).

La redacción sirve para que haya comunicación a través de la distancia y el tiempo. Las ideas se transmiten con mayor eficacia si la redacción de un texto es clara y correcta; para que se desarrolle esta habilidad es necesario que el autor domine su técnica, el vocabulario, la ortografía y la gramática antes de aspirar a tener precisión, fluidez y corrección estilística en el idioma (Bowen et al.1985:253).

Bowen, Madsen y Hilterty (1985:252,253) explican que la redacción de un texto en inglés presenta dificultades, tanto para los estudiantes nativo-hablantes de inglés como para el estudiante de inglés como lengua extranjera, porque es un esfuerzo individual y porque el autor debe apegarse más a las reglas de redacción establecidas; por lo tanto, existe una mayor tendencia a que se cometan errores. Éste debe anticipar áreas de dificultad y tratar de hacer el texto claro para cualquier lector. A fin de lograr esto, debe utilizar algunas habilidades (Munby 1978:127-131) como el uso de indicadores de discurso para introducir, desarrollar y concluir una idea o para pasar a otra, también para explicar o clarificar un punto ya mencionado; el uso de recursos léxicos de cohesión-repetición, sinónimos, aposiciones y antítesis para relacionar partes del texto; el empleo de recursos gramaticales de cohesión, como referencia, comparación, sustitución, elipsis, conectores lógicos para expresar la relación que existe entre las diferentes partes del texto; evitar la repetición, reducir los enunciados o grupo de palabras, quitar o evitar información redundante a fin de reducir el texto y hacerlo más claro. Con base en los problemas que el estudiante de inglés enfrenta cuando trata de comunicarse por escrito en este idioma, en los últimos años la enseñanza de la expresión escrita se ha considerado como una tarea indispensable que debe desarrollarse a todos los niveles de la enseñanza del idioma inglés (Bowen, Madsen y Hilterty 1985).

El punto de vista del aprendizaje de la redacción ha cambiado a través de los años. Antes de 1960, la enseñanza de la redacción de un texto escrito se centraba en la respuesta escrita a textos de literatura (Kroll 1991:246). Este enfoque se denomina "*Product Approach*" (énfasis en el producto), porque la mayor preocupación en la expresión escrita se enfocaba en el texto escrito final, no en las estrategias y procesos que llevaban a su

estudiantes hayan dominado la comprensión auditiva, la expresión oral y la lectura. La expresión escrita, por lo tanto, puede utilizarse para enseñar estos tres tipos de AD, así como para practicar las estructuras sintácticas que se enseñen, y siempre debe estar subordinada a las demás (1969: 156-159). El ejercicio de redacción es completamente controlado para reducir las posibilidades de error (Kroll 1991:246).

En los últimos años, la forma de enseñar la expresión escrita en lengua extranjera ha cambiado radicalmente; ahora se ha puesto mucha mayor atención al proceso de redacción, dejando a un lado la enseñanza formal de la gramática (Kroll 1991:246). Krashen explica que en estudios realizados en Estados Unidos se encontró que la instrucción de la gramática por sí sola no ayudaba a los estudiantes a mejorar su proceso de redacción; en cambio, la lectura sí. En cursos de redacción para nativo-hablantes del inglés se encontró que los estudiantes que utilizaban lecturas en el proceso de enseñanza de la redacción, mostraron un avance sustancial en sus habilidades para producir un texto escrito (1984).

Kroll (1991:247) menciona que Janet Emily fue una de las primeras investigadoras que puso atención en cómo los estudiantes producían un texto, y encontró que no era en forma lineal, como se creía, sino que éste era un proceso por etapas. Estas ideas fueron incorporadas de la enseñanza del inglés para nativo-hablantes, a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

De acuerdo con Kroll, la transformación más importante en la enseñanza de la redacción es el tránsito que se produce del énfasis en el producto final hacia la atención al propio proceso. En lugar de que en los cursos de producción escrita el maestro evalúe ejemplos de trabajos escritos de los estudiantes, ahora los maestros de redacción deben

propio proceso. En lugar de que en los cursos de producción escrita el maestro evalúe ejemplos de trabajos escritos de los estudiantes, ahora los maestros de redacción deben ofrecer cursos donde aquellos aprendan estrategias para redacción de textos y, al mismo tiempo, comprendan las metas y propósitos de la comunicación escrita. El énfasis en el proceso muestra una manera de pensar en términos de lo que hace el autor, cómo planear, revisar, cambiar y demás pasos que esto implica, en lugar de en términos de cómo es el producto final (1996).

Una redacción clara, concisa y coherente es necesaria para el profesor de inglés, no sólo porque debe tener un conocimiento integral del idioma inglés para poder transmitir a sus estudiantes buenas bases sobre éste, sino porque, como profesionalista, el éxito académico, muchas veces, depende de qué tan efectivo se es en expresar las ideas en forma oral y escrita.

El propósito de estudiar redacción de un texto es obtener una comunicación escrita más efectiva. Y para lograrlo, Vivian (1961) explica que es necesario conocer cómo preparar un párrafo claro y coherente; saber escribir un determinado tipo de ensayo; tomar en cuenta la ortografía y la puntuación correctas a fin de evitar interpretaciones incorrectas del mensaje; conocer la importancia de las definiciones de los elementos del discurso y las reglas de la gramática y de la estructura del enunciado.

De acuerdo con Bell y Burnaby (1984), la redacción de un texto es una actividad cognoscitiva compleja en la cual el autor debe tener control de un número de variables simultáneamente; a nivel del enunciado éstas son: control de contenido, formato, estructura del enunciado, vocabulario, puntuación, ortografía y formación de palabras. Más allá del enunciado, el autor debe ser capaz de estructurar y de integrar la información en párrafos y textos con coherencia y cohesión. Para lograr esto, los estudiantes de inglés como lengua

redacción de un texto. En las etapas iniciales, la comunicación consiste en mensajes y párrafos cortos. Después el estudiante será capaz de redactar textos más largos.

Al momento de comunicar sus pensamientos y sentimientos, el autor debe tomar en cuenta al público lector, lo que se desea comunicar, ya sea información real, opiniones, actitudes, puntos de vista, aspectos de lugares y personas, y acontecimientos reales y/o ficticios. También debe conocer las formas de discurso, a fin de desarrollar la habilidad para comunicarse en forma escrita, tomando en cuenta el propósito central de su escrito, ya sea describir, demostrar, exponer o narrar un hecho.

Según Vivian (1961) para comunicarnos sistemáticamente existen cuatro formas de discurso **exposición, argumentación, descripción y narración**. En la **exposición**, el propósito principal es explicar algo, por lo que el material que se comunica reviste el carácter de una información que puede consistir en datos reales, como la explicación del funcionamiento de algo; el análisis o una interpretación objetiva de un conjunto de hechos, o bien una opinión particular con ciertas bases, siempre y cuando el propósito principal sea transmitir información, y no sólo convencer al lector para que acepte su opinión como válida. La mayor parte de lo que leemos, excepto ficción, es expositivo: cartas, reportajes, artículos del periódico y revistas, libros acerca de asuntos públicos y ciencia.

En la **argumentación** el propósito central es convencer, persuadir al público para que adopte cierta doctrina o actitud, o incluso un plan de acción. Lo que se comunica es una afirmación de algo en lo cual se asume una posición particular. La argumentación se ilustra mejor en el debate académico, pero se puede encontrar en otras clases de publicaciones, como los periódicos, oratoria política, campañas de literatura y hasta en comerciales.

La distinción entre exposición y argumentación es algunas veces muy difícil de establecer. Muchos escritos se diseñan para informar y convencer por medio de la información.

En la **descripción** el objetivo principal es transmitir la impresión producida por el aspecto de una persona, lugar, escena o algo parecido. El autor siempre adorna el aspecto de cierta forma, lo que hace la descripción un poco subjetiva, no sólo evocadora, sino también, en cierto grado, creadora de una impresión en el lector.

De las cuatro formas de discurso, la descripción es la que ocurre con menos frecuencia en su forma pura. Algunos de los ejemplos típicos son los guiones de personajes, los recuentos de escenas específicas que aparecen en buena literatura para turistas. Algunas veces se puede encontrar la descripción por sí sola en biografías, especialmente en autobiografías y libros de memorias. Un escritor es capaz de dedicar un pasaje extenso en la evocación de una imagen de algún lugar o persona.

En la **narración** se tiene como meta esencial contar un evento o serie de eventos de tal manera que emerja una denotación o significado en éstos. Como en la descripción, los detalles son transmitidos, pero la comunicación final es el significado que emerge. Los eventos pueden ser significativos por ellos mismos, o ser manejados por el autor de tal forma que puedan crear un significado. Tanto en la narración como en la descripción, el autor nunca puede ser completamente objetivo y, hasta cierto punto, el significado siempre reflejará su interpretación. La correcta utilización de las diferentes formas del discurso escrito presupone la observancia de un proceso en el cual éstas se distinguen y se emplean de acuerdo con los objetivos del texto que se redactará.

Toda composición correcta es escrita en contexto. Cuando el autor comienza su trabajo, toma en cuenta lo que desea comunicar, ya sea un pensamiento, un sentimiento o las

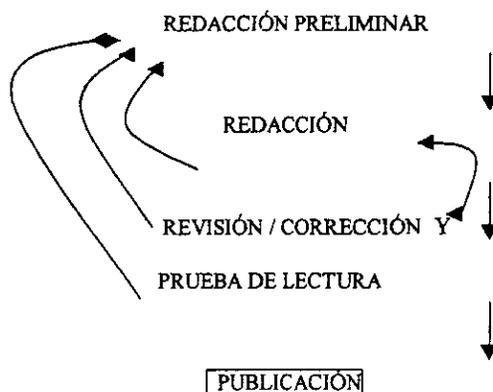
dos cosas; tiene un objetivo que lleva a cabo por medio de la explicación, el convencimiento, la evocación de una impresión descriptiva, o la creación de significados en una serie de eventos; y piensa en el público al que su texto escrito va dirigido. Por lo tanto, para aprender a redactar eficientemente es necesario tomar en cuenta los puntos mencionados y, además, seguir un proceso de tres etapas que, generalmente, siguen los escritores con experiencia (Aldelslein 1988): *prewriting* (redacción preliminar), *writing* (redacción), *rewriting* (revisión, corrección del escrito y prueba de lectura). El proceso en sí no es necesariamente lineal.

La etapa de redacción preliminar implica la selección del tema, su delimitación y el desarrollo y la organización de ideas, de acuerdo con el público que se tenga en mente.

En la etapa de redacción se elabora el primer borrador con las ideas que se quieren plasmar en el papel, sin hacer incapie en las reglas del inglés escrito.

En la última etapa existen tres fases principales que son: la revisión del texto en cuanto a contenido y orden; la impresión, que se revisa el texto en cuanto a gramática, léxico, puntuación, ortografía, coherencia en los enunciados y referencias correctas; y la prueba de lectura en la cual se revisa minuciosamente por duplicación de letras o palabras.

En la siguiente figura se muestra el proceso de redacción según Tribble (1996). Explica que el proceso completo de redacción es dinámico e impredecible.



Aunque las etapas del proceso de redacción no son necesariamente ordenadas, es importante estar consciente de ellas para enfocar el trabajo de producción escrita en forma sistemática que funcione para otros autores. Si el autor entiende el proceso, lo sigue y lo modifica de acuerdo con sus objetivos, mejorará la redacción de textos escritos.

La redacción para un aprendiz de inglés es considerada por Bowen, Madsen e Hilterty (1991) como un proceso de desarrollo, análogo al proceso de lectura, que se ve desde cuatro perceptivas: Mechanics (mecánica), Extended Use of Language (uso amplio del idioma), Writing with Purpose (redacción con un propósito) y Full Expository Prose (prosa expositiva). Cada una de éstas se maneja en diferentes etapas durante el desarrollo de las habilidades de redacción: la mecánica se utiliza a niveles básicos; el uso amplio del idioma, se enfatiza en los niveles básicos avanzados y niveles intermedios; la redacción con un propósito se enfatiza en los niveles intermedios avanzados; y la prosa expositiva se maneja en niveles avanzados.

Mecánica. El dominio de la mecánica y su práctica es una habilidad necesaria para el niño o adulto que aún no escribe en ninguna lengua. Los estudiantes en niveles básicos aprenden a plasmar sus pensamientos por medio de la escritura, haciendo énfasis en la mecánica. Se aprende el abecedario, la orientación de izquierda-derecha de la escritura en inglés, escritura cursiva, las letras mayúsculas, patrones esenciales de ortografía en inglés: reglas del uso de mayúsculas y puntuación de palabras y enunciados. Las habilidades principales incluyen la escritura correcta de letras, números, palabras, frases y enunciados. Para el estudiante que sabe leer y escribir la mecánica se aprende rápidamente, omitiendo algunos de los pasos. Desde el principio de su aprendizaje, el alumno debe conocer y practicar las reglas de deletreo.

El uso amplio del lenguaje. Durante esta fase la estructura del enunciado es controlada, pero a nivel del léxico, y existe más libertad que en la fase anterior. El material que se utiliza contiene enunciados más complejos, grupo de enunciados y párrafos. Los enunciados introducirán nuevas estructuras y vocabulario, y habrá más variedad de patrones de lógica. Como no se permite mucha redundancia, el estudiante debe planear y pensar de manera crítica antes y durante la redacción de un texto; además, la corrección o nueva redacción del mismo se hace una práctica común en la redacción formal.

El lenguaje escrito demanda trabajo intenso controlado para que haya precisión y, como cada texto escrito es único e imprevisible, es importante que haya ejercicios de práctica de redacción libre. Lo ideal en un curso de redacción es proporcionar ejercicios controlados junto con ejercicios libres desde el principio, de preferencia en trabajos por separado que correspondan a los principios de organización del curso, ya sea funcional, estructural o cognoscitivo. Los ejercicios de redacción más importantes a este nivel son: composición de enunciados, párrafos y ensayos cortos. Los ejercicios se planean en

enunciados, pares de enunciados y enunciados unidos con vistas a practicarlos en forma de párrafos y ensayos cortos.

Redacción con un propósito. El estudiante en nivel intermedio practica la redacción con un propósito. A este nivel, puede haber ayuda o guía para el estudiante con estructuras y enunciados que causan problemas, pero los estudiantes deben estructurarlos por ellos mismos. En esta etapa se le proporciona al estudiante ayuda acerca de la formación u orden de las estructuras, de las formas y de los problemas técnicos que se les presenten a los estudiantes. En esta fase se le lleva al estudiante con una práctica guiada a tareas más avanzadas de acuerdo con sus necesidades, ya sean académicas o profesionales. El control y la dirección de las tareas se hacen más sofisticados, también las bases para el trabajo de redacción y las instrucciones son más complejas.

Prosa expositiva. A estas alturas, el estudiante es responsable de escribir correctamente lo que le parezca. Las características de un curso de redacción para nivel avanzado incluye cursos de especialización en inglés y programas avanzados para propósitos específicos. Las necesidades de los estudiantes son similares a los del nivel intermedio avanzado: organización de información de ideas, de las convenciones estilísticas y diagnóstico y corrección de la composición para el dominio del sistema del inglés escrito desde nivel de enunciado hasta el discurso amplio en prosa.

1.2 LOS DIFERENTES ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE REDACCIÓN.

Con el paso del tiempo, la forma de enseñar redacción se ha venido modificando. De acuerdo con Tribble (1996), existen tres tendencias principales en la manera de presentar

la tarea de composición. La primera se enfoca en la forma o el contenido; la segunda, en el autor, y la tercera, en el lector. Estas perspectivas muestran tres movimientos principales en la enseñanza de redacción. Primeramente surgió el método tradicional, en el cual el texto era el objetivo principal; después surgió el enfoque que se basa en el autor como un productor independiente de textos, y por último, el enfoque con tendencia social en el cual los autores y los textos necesitan interactuar con los lectores.

Según Freedman (1984), en el método tradicional el texto es primordial. La preocupación consiste en el uso correcto del lenguaje, de la gramática, y de la ortografía. Además, se utilizan varias estrategias con el propósito de identificar enunciados principales y desarrollar párrafos coherentes. Los maestros que lo utilizan frecuentemente presentan textos a los estudiantes a fin de que los imiten o los adapten, y tienden a manejar libros con una gran variedad de modelos. Los seguidores de esta manera de enseñar asumían que los aspectos creativos del proceso de redacción eran misteriosos y enigmáticos, y por ende imposibles de enseñar. Lo que sí se podía enseñar y discutir eran el estilo, la organización y las estructuras del lenguaje.

En la década de los 60 este método comenzó a no satisfacer a los maestros de la enseñanza de la redacción, por lo que comenzaron a investigar sobre nuevas técnicas y explicaciones convincentes acerca del proceso; de aquí surgió el enfoque basado en el proceso, en el cual, según Tribble (1996), el autor es el elemento central para la producción de textos. Su atención principal se centra en un ciclo de actividades de redacción que llevan al estudiante, de la generación de ideas y la colección de datos, a la revisión y corrección del texto. El último enfoque tiene tendencia social, y la actividad de redacción se considera una actividad en la cual los textos se escriben con determinados objetivos, se

asume que si el lector no reconoce el propósito del texto la comunicación no se puede llevar a cabo.

El propósito comunicativo se refiere a que el autor debe tomar en cuenta lo que se quiere lograr por medio de la redacción, ya sea describir algo, persuadir, explicar algún proceso o contar sus propias experiencias. De acuerdo con el propósito comunicativo del texto, el autor debe escoger el vocabulario y la gramática apropiada al lenguaje escrito.

En este enfoque debe tomarse en cuenta no sólo el discurso por sí mismo y sus participantes, sino también el ambiente de su producción y recepción, incluyendo la asociación histórica y cultural. Se escogió el léxico de acuerdo con el propósito social del texto.

De los enfoques arriba mencionados, en este trabajo se maneja el segundo (basado en el proceso), ya que lo que se pretende es que el estudiante utilice materiales de instrucción de acuerdo con sus necesidades, y mejore sus técnicas de redacción durante el proceso de redacción al identificar sus errores y corregirlos, ya sea por él mismo o con la ayuda del profesor.

1.3 PROCESO DE REDACCIÓN

Para aprender a redactar eficientemente, de acuerdo con Donal Bowen, Harold y Ann Hilty (1985), es indispensable seguir un proceso que consta de tres etapas que, generalmente, los autores con experiencia siguen: *prewriting* (redacción preliminar), *writing* (redacción), *rewriting* (re-redacción). Raimes (1985) explica que este proceso no es

necesariamente lineal, sino cíclico, y en él los autores escriben y revisan continuamente, descubriendo, analizando y sintetizando ideas.

En la *redacción preliminar* se debe: (1), especificar el tema, (2), planear y preparar un esquema de lo que se pretende realizar, y (3), recopilar datos y hacer notas. Es decir, establecer los objetivos específicos antes de comenzar, y recordarlos mientras se escribe, así como hacer un bosquejo basado en los objetivos a fin de determinar un plan tentativo, todo ello de acuerdo con el público al que se va dirigir. Generalmente, estas tres actividades se llevan a cabo antes que se empiece a escribir un texto formalmente.

La segunda etapa es la *redacción*, que consiste en escribir la composición en borrador. Algunos autores producen el texto de tal manera que queda organizado desde el principio hasta el final, mientras que otros prefieren escribir todas las ideas en forma desordenada y después las acomodan. Pero lo más importante es expresar las ideas en palabras, enunciados y párrafos en forma escrita. Aquí todavía no se busca que la redacción sea perfecta. El propósito es escribir todas las ideas para ver qué es lo que se quiere decir, sin preocuparse por si las palabras son las adecuadas o no, los enunciados correctos o no, o si las convenciones del idioma escrito se siguen o no.

Es importante hacer notar que, para trabajar mejor, el escritor debe estar cómodo y con el material necesario a la mano. Las condiciones físicas, como el lugar, la silla, la pluma o lápiz, si se utiliza máquina de escribir o computadora, se escucha música, se escribe por la mañana, tarde o noche, deben tomarse en cuenta para ayudar a que la producción de un texto escrita sea la mejor.

La tercera etapa, *re-redacción*, consiste en la revisión del escrito; es aquí cuando se vuelve a redactar, y comprende tres pasos que, al igual que las fases anteriores, se pueden entrelazar. Como expresáramos anteriormente, en el primero, que es la revisión del texto, se

consideran todos los aspectos más importantes del borrador: organización, desarrollo de ideas, concordancia, información utilizada, estilo de la redacción y discusión completa sobre el texto. Algunas de las preguntas que se deben formular son: ¿Habrá algo que se tenga que borrar? ¿Deberán incluirse más ejemplos, razones o hechos? ¿Las ideas siguen una secuencia lógica? ¿Cómo deben mejorarse la introducción y la conclusión? Mientras no se haya revisado el contenido y orden del texto, no se puede continuar con el propósito de imprimirlo. En el siguiente paso la atención se enfoca en los elementos más pequeños a fin de hacer los párrafos más coherentes, los enunciados más eficaces y las palabras más precisas. También debe hacerse una revisión minuciosa y asegurarse de que se sigan rigurosamente las convenciones del idioma escrito, tales como la gramática, la puntuación y la ortografía, entre otros. Después de haber preparado la última versión del texto escrito, y antes de entregarlo, se debe terminar la última fase, que es la prueba de lectura. En ésta se requiere que haya una revisión minuciosa para eliminar cualesquiera errores que aún existieran en el texto.

De acuerdo con Tribble (1996), las etapas del proceso de redacción no son necesariamente ordenadas; generalmente los autores regresan una y otra vez antes de la terminación del texto. Raimcs (1985) explica que a cualquier etapa en la preparación del texto, los autores pueden regresarse o adelantarse dependiendo de la actividad que les sea útil en la redacción; por ejemplo, cuando un autor se encuentra en la mitad de cierta etapa en la composición de un texto, pero se da cuenta de que debe de ir a la biblioteca y recopilar más datos, que se suponía no eran necesarios en la etapa de planeación. Requiere entonces revisar su plan a fin de hacer los cambios en el argumento, o puede que necesite revisar el estilo de secciones anteriores, antes de continuar con las siguientes, a fin de buscar la mejor manera de llegar a la audiencia a la que se pretende dirigir el escrito.

Aunque las etapas no tienen un orden específico, es importante estar consciente de todas ellas para enfocar el trabajo de producción escrita en forma sistemática. Si se modifica de manera tal que le funcione al escritor, ayudará a que mejore la redacción de textos escritos.

El enfoque basado en el desarrollo del proceso de lectura ha traído muchos beneficios a maestros y estudiantes. Los materiales de enseñanza y aprendizaje que utilizan este enfoque tratan de armonizar los trabajos de redacción con las necesidades de los estudiantes, fomentando la creatividad de muchas maneras prácticas. El maestro que trabaja en esta área trata de respetar los antecedentes culturales del alumno y evita la imposición de ideas o conductas de lenguaje que puedan bloquear la validez de su propia experiencia.

1.3.1 Técnicas utilizadas en el proceso de redacción

Para iniciar la explicación de las diferentes técnicas de redacción utilizadas con un enfoque basado en el proceso, se toma como base la definición de párrafo. Párrafo, según Smith (1995), es una serie de enunciados relacionados por una idea o punto principal. Un párrafo comúnmente se inicia con un punto específico, y el resto del mismo proporciona los detalles necesarios para sustentar y desarrollar esa idea principal. Finalmente, se debe terminar el escrito con un enunciado que cierre el párrafo dándole un sentido de terminación.

Un ensayo (Smith, 1995) cumple la misma función que un párrafo: comienza con un punto central, y el resto proporciona los detalles específicos para sustentar y desarrollar ese punto. Sin embargo, un párrafo es una serie de enunciados acerca de un punto o idea principal, mientras que el ensayo es una serie de párrafos acerca de una idea o punto

principal. El autor desarrolla el tema con más detalle en un ensayo, ya que es mucho más largo que un párrafo. A pesar del tamaño del ensayo, el proceso de redacción es el mismo que para redactar un párrafo: redacción previa, preparación de un bosquejo general, redacción y revisión de borradores y prueba de lectura.

Según Smith (1995), Un ensayo inicia con un párrafo para introducir el tema, el cual tiene la función de atraer el interés del lector, presentar la idea central del ensayo y mostrar un plan de desarrollo. Cuatro métodos comunes de introducción son: 1) comenzar con una idea general y poco a poco especificarla hasta llegar a la idea central; 2) presentar una idea o situación contraria a lo que se piensa redactar (una manera de atraer la atención del lector es mostrar la diferencia entre la idea o situación de inicio y la que se va discutir en el ensayo); 3) contar una historia breve, como un incidente o anécdota (en una introducción, un cuento debe tener unos cuantos enunciados, relacionarse significativamente y llevar al lector a la idea central); se puede contar una experiencia del autor, o de alguien conocido; 4) presentar una o más preguntas, que pueden ser las que se intenta contestar en el ensayo.

Los párrafos secundarios, o que sustentan el tema principal, deben tener su propia idea central, que expresa el punto a desarrollar en ese párrafo.

Por último, se redacta el párrafo de conclusión para redondear lo expuesto en los anteriores. Existen dos maneras comunes de hacer la conclusión. Una es mostrar un resumen o idea final. Utilizando diferentes palabras a las de la introducción, se afirma la idea central y los puntos secundarios. Este repaso le brinda al lector una idea general del ensayo y le ayuda a recordar lo que leyó. Otra manera de concluir un ensayo es enfocándolo en el futuro, que a menudo es una recomendación o predicción. Este método de conclusión puede referirse en forma general a la idea central o puede incluir un resumen.

Algunos puntos importantes que deben tomarse en cuenta cuando se redacta son:

primeramente, establecer un punto que se desee comunicar. Es mejor si se establece ese punto en el primer enunciado del texto. Después, es necesario dar razones específicas y otros detalles que expliquen y desarrollen ese punto. Si los detalles que se proporcionan son precisos y específicos, los lectores serán capaces de captarlos mucho mejor. Enseguida, debe organizarse lo que se sustenta.

Existen dos maneras comunes de organizar lo que se quiere sustentar en un párrafo: en orden cronológico y enlistando los puntos.

Orden cronológico. Las ideas secundarias se presentan en orden de ocurrencia. Muchos de los párrafos, especialmente los que cuentan historias o proporcionan una serie de instrucciones, se organizan en orden cronológico. Algunas de las palabras que muestran la relación con el tiempo son, según Smith (1995), *first, next, as, before, during, soon, after, now, later, when, while, often, then, until, finally*.

Listado de puntos. El autor organiza las ideas secundarias en un texto por medio de una lista de dos o más razones y ejemplos o detalles. Frecuentemente, la parte más importante o más interesante se guarda para el final porque es más factible que el lector recuerde lo último que leyó. Smith (1995) menciona algunos indicadores de discurso utilizados, tales como: *one, for one thing, first of all, secondly, third, next, also, another, in addition, next, moreover, furthermore, last of all, finally*. Por último, deben escribirse enunciados libres de errores. Si se utiliza la ortografía correcta y se siguen las reglas de gramática, y de puntuación, los enunciados serán claros y estarán bien escritos. Es bueno tener siempre a la mano un buen diccionario y un libro de gramática. Generalmente, sin embargo, éstos se deben guardar hasta el momento en que las ideas estén escritas. Al principio, puede haber una serie de errores en los enunciados, mientras se trabaja en el párrafo, pero el autor los

puede ignorar hasta el final del trabajo, cuando disponga del tiempo suficiente para hacer las correcciones necesarias.

Para lograr los objetivos de una redacción efectiva es necesario trabajar paso por paso; ni siquiera los escritores profesionales se sientan y automáticamente redactan un texto sin necesidad de hacer cambios y correcciones. La redacción de un texto es un proceso que puede dividirse, como ya se explicó anteriormente, en varios pasos que no son necesariamente lineales.

El primer paso es comenzar por las actividades previas a la redacción. Existen algunas estrategias para trabajar en un texto. Estas estrategias ayudarán a pensar en el punto principal que constituirá el eje del trabajo y en las ideas secundarias acerca de dicho punto.

Existen algunas estrategias usadas en actividades previas a la redacción, tales como: **redacción libre**, **cuestionarios**, **mapas conceptuales** y **lluvia de ideas**.

La **redacción libre**, según Smith (1995), es sentarse y escribir todo lo que venga a la mente acerca del tema que se desee. Se hace por unos 10 minutos más o menos. Se escribe sin parar y sin preocuparse acerca de la ortografía, gramática o cosas similares. Se trata, simplemente, de asentar en el papel toda la información que concierne al tema que se planeó. En esta etapa no se piensa en los errores, sino en escribir todas las ideas y detalles. Es mucho mejor si la atención se enfoca en una sola cosa a la vez. En otras palabras, es importante explorar el tema sin importar si se redacta correctamente; en esta etapa del proceso, es preciso centrarse en si lo que se piensa es lo que realmente se busca expresar.

Los cuestionarios, de acuerdo con Keenan y Pavlik (1996), son los que se utilizan para pensar en el t3pico por medio de una serie de preguntas y respuestas. Las preguntas pueden empezar con palabras como: *what, when, where, why, how*.

Los mapas conceptuales son otro tipo de estrategia que puede utilizarse a fin de generar material para un texto. Estos resultan 3tiles para las personas que gustan de pensar en forma visual. Primeramente se selecciona el tema en pocas palabras y se escribe en el centro de una hoja en blanco. Despu3s, a medida que las ideas surgen, se escriben en 3valos, c3rculos o cuadros alrededor del tema, y se unen con l3neas. Se escriben las ideas menos importantes o detalles en cuadros o c3rculos m3s peque3os, y se utilizan l3neas de uni3n a fin de mostrar su relaci3n. Debe tomarse en cuenta que no hay una manera espec3fica de hacer los mapas conceptuales. Es una forma de pensar acerca de las diferentes ideas y detalles que se relacionan entre s3.

La lluvia de ideas es una estrategia donde se enlistan las ideas y detalles que pueden ser incluidos en el texto. Simplemente se agrupan sin preocuparse en colocarlas en un orden espec3fico (se trata de acumular tantos detalles como sea posible). En la lluvia de ideas se incluye informaci3n que a veces no termina en el p3rrafo final. Es normal que muchos detalles que no est3n relacionados aparezcan como parte del proceso previo a la redacci3n. El objetivo de las estrategias previas a la redacci3n es conseguir mucha informaci3n y escribirla. Despu3s, se le agrega, se le quita, se afina mientras se trabaja en el texto a trav3s de las series de versiones que se hagan.

Algunos autores s3lo utilizar3n una sola de las estrategias previas a la redacci3n. Otros pueden utilizar elementos de las cuatro. Cualquier estrategia puede llevar a otra: la redacci3n libre puede llevar a cuestionarios o a mapas conceptuales, lo que a su vez, puede conducir a una lluvia de ideas. O, al contrario, el autor puede comenzar por una lluvia de

ideas y usar la redacción libre o los cuestionarios para desarrollar detalles como parte de la lluvia de ideas. En esta etapa del proceso de redacción, mientras se escribe lo que se piensa, puede ocurrir cualquier cosa. No se debe esperar alcanzar una progresión lineal, sino que habrá un constante ir y venir mientras se trabaja para descubrir la parte central del texto y la manera de desarrollarla.

Se debe pensar que las actividades previas a la redacción pueden ayudar a escoger el tema a tratar de entre una serie de tópicos. Finalmente, se debe recordar que para empezar a escribir un texto es necesario conocer el tema principal y las ideas secundarias que ayuden a sustentarlo. Debe tomarse el tiempo que sea necesario sin apresurarse, ya que es mucho mejor emplear más tiempo en esta fase que perder tiempo tratando de escribir un párrafo donde no se tenga una idea sólida y suficientes elementos para sustentarla.

En la fase número dos se prepara un bosquejo, que es un plan para la preparación del párrafo. En éste se muestra a simple vista el punto central del párrafo y las ideas secundarias que lo sustentan. Es la parte medular en donde se prepara el texto. Este bosquejo general frecuentemente sigue a la redacción libre, los mapas conceptuales, la lluvia de ideas o los cuestionarios, o puede surgir cuando se está trabajando con estas estrategias. De hecho, es bueno tratar de hacer un bosquejo para ver si se necesita hacer más actividades previas a la redacción. Si no se tiene un bosquejo sólido, entonces se debe de trabajar más en las actividades ya mencionadas a fin de aclarar el punto central y las ideas que lo sustentan. Una vez que se tiene un bosquejo aceptable, se empieza a trabajar en los detalles de éste.

El siguiente paso es la preparación del primer borrador. En éste se agregan las ideas y los detalles que no surgieron en las actividades previas a la redacción. Si se presenta un problema, simplemente se puede dejar en blanco, o bien incluir un comentario que ayude a recordar que está pendiente esa parte. En este paso no es aún necesario corregir la

gramática, la ortografía o la puntuación, ya que puede ocurrir que algunos enunciados necesiten ser eliminados o modificados. El propósito principal es desarrollar el contenido del texto con suficientes detalles específicos.

En la fase de revisión se vuelve a redactar el texto a fin de hacerlo más sólido y mucho mejor. Se desecha toda la información irrelevante y se ordena el resto correctamente. Una práctica común es hacer uno o dos borradores.

La parte final de esta última fase es la prueba de lectura donde se revisa cuidadosamente la ortografía, la gramática, la puntuación y otros errores. Se llega a esta etapa cuando se está satisfecho con las ideas secundarias, el orden en que están presentadas, y la manera como están escritas junto con la idea principal. Esta fase tiene que hacerse cuidadosamente con el propósito de que el texto se vea lo mejor posible.

Algunas sugerencias para hacer la prueba de lectura más eficaz

Un "truco" muy útil en esta etapa es leer el texto en voz alta, ya que se pueden identificar ideas confusas y darse cuenta de partes donde la puntuación necesite corrección. Se realizan los cambios necesarios para que los enunciados se lean uniformes y claros.

Otra técnica útil es tomar un pedazo de papel y cubrir el párrafo a fin de dejar al descubierto sólo la línea que se revisa.

La tercera estrategia es leer el texto de abajo hacia arriba, del último enunciado al primero. Si se realiza de esa manera, el autor no se vicia con el seguimiento del texto y percibe los pequeños errores, una labor difícil cuando se conoce muy bien lo que se quiere decir.

En general, al tener conocimiento de la diferencia entre el párrafo y el ensayo y los elementos que lo componen, todas las técnicas de redacción utilizadas en las diferentes etapas del proceso, tales como el uso de redacción libre, cuestionarios, mapas conceptuales y lluvia de ideas en la primera fase; la preparación de un bosquejo y la preparación del

borrador en la segunda etapa; la revisión, corrección y la prueba de lectura en la última resultan de gran utilidad para lograr una redacción clara y eficaz.

1.3.2 Proceso de redacción en L1 y L2

En estudios realizados anteriormente no se habían encontrado diferencias significativas entre los procesos de redacción en L1 y L2; sin embargo, estudios actuales han hallado algunas divergencias, lo que hace necesaria la realización de ulteriores investigaciones.

En 1982 Jacobs realizó un estudio acerca de la redacción en once estudiantes de postgrado —seis nativo-hablantes de inglés y cinco no nativo-hablantes. El trabajo de los estudiantes consistía en elaborar trece ensayos cada uno y entrevistarse con Jacobs a fin de explicar la organización del contenido. En su investigación, Jacobs no encontró diferencias en los procesos de redacción entre los nativo hablantes de inglés y de los que manejan el inglés como L2. Zamel (1982), al igual que Jacobs, no encontró, en un estudio similar, diferencias entre los procesos de redacción en L1 y L2, pero llegó a la conclusión de que la competencia para redactar en el proceso de redacción es mucho más importante que la competencia lingüística.

De acuerdo con lo anterior, Zamel sostiene que la enseñanza de la redacción en inglés, orientada al proceso, puede ser efectiva para la enseñanza en lengua extranjera. Afirma que, cuando se entiende y se experimenta la redacción como un proceso, la producción escrita mejora sustancialmente.

Raimes (1987) realizó una investigación con estudiantes de inglés como L2 para conocer el proceso de redacción, y la comparó con un estudio del mismo tipo realizado por Perl (1978) en estudiantes nativo-hablantes de inglés. Concluyó que una disparidad importante entre los estudiantes de L1 y L2 era que los últimos no se inhibían al revisar y volver a corregir su trabajo, pero que el autor en L2 es muy difícil de definir en forma contundente, ya que representa una variedad de tipos, antecedentes y necesidades. Raimes sostiene la idea de que existe una relación entre los procesos de redacción de L1 y L2, pero reconoce que hay ciertas diferencias que todavía no se han investigado completamente. Por lo tanto, sugiere que la enseñanza de redacción en inglés como L1 se adapte a la enseñanza de redacción en inglés como L2, y no que se adopte tal como es en L1.

Barbara Kroll (1996) menciona que Martín Betancourt encontró algunas diferencias entre los procesos de redacción en L1 y L2. Primeramente, los estudiantes de L2 utilizan más de una lengua para su composición y, en ocasiones, también recurren a la traducción para resolver problemas lingüísticos, especialmente de vocabulario.

Raimes hace mención al problema de vocabulario inadecuado entre los estudiantes de L2, aunque recalca que también se presenta en estudiantes de L1. Los estudiantes de L2 no tienen un patrón único: algunos se apoyan en su L1 para hacer su redacción en L2, y otros la usan poco en sus procesos de redacción en L2. Kroll explica que en un estudio realizado por Gaskill en 1986 con cuatro estudiantes de licenciatura de habla hispana que redactaron textos en inglés y español, encontró al analizar la información de los cassettes de video tomada durante la redacción y del texto final que los procesos de redacción en las dos lenguas eran similares en cuanto a la redacción y revisión de los textos. Kroll explica que para Hall los estudiantes avanzados de L2 manejan los dos idiomas cuando revisan sus redacciones, sin que esto afecte la calidad de ellas. Menciona a los estudiantes

que utilizan su L1 para generar ideas en su redacción en L2 sin afectar la calidad de sus trabajos, pero en cambio afirma que les ayuda a planear y redactar mejor. Por lo tanto, se aprecia que el recurso de la traducción no es un impedimento para lograr una buena composición, así como tampoco aumenta el tiempo de su elaboración. Además, reporta que las estrategias de cada individuo como autor son muy similares en todas las lenguas. Silva (1992) realizó un estudio acerca de los procesos de redacción de L1 y L2. Explica que los procesos de redacción en inglés de L1 y L2 son muy similares en cuanto a que la redacción es un proceso intelectual complejo y recurrente; sin embargo, llega a la conclusión de que los procesos de redacción en inglés como L2 parecen requerir de más trabajo que los de L1. La planeación requiere de más esfuerzo y genera material que es menos detallado y desarrollado. El hecho de ir del pensamiento al texto escrito es también muy difícil, y cuando los autores revisan, se enfocan más en gramática y problemas de léxico, que en la redacción misma.

Lo mencionado anteriormente demuestra que los procesos de redacción en L1 y L2 son bastante similares, y, aunque existen diferencias, éstas no llegan a ser un impedimento para que haya una redacción correcta; por el contrario, algunas de ellas pueden servir de apoyo a los estudiantes de L2 para redactar sin que esto afecte su trabajo.

1.3.3 Conductas efectivas y poco efectivas en el proceso de redacción

La redacción lleva al individuo a papeles más activos dentro de la sociedad y para que haya un aprendizaje de redacción es necesario desarrollar habilidades ortográficas, y además un conjunto de relaciones cognitivas, conceptuales y sociales.

Los individuos, al redactar un texto, utilizan ciertas estrategias que les ayudan a identificar problemas y resolverlos. Dependiendo del tipo de estrategias utilizadas y la manera como son manejadas, el autor puede ser efectivo o no en su redacción. En esta sección se mencionarán algunos patrones que muestran la efectividad del autor.

Según un estudio realizado por Jones (1982), en el que analizaba estrategias de redacción, encontró que las estrategias de redacción afectaban las estructuras retóricas del autor. Asimismo, identificó dos tipos de autor: el autor inexperto y el autor experimentado. Mientras el primero se encuentra atado al texto, extrayendo de ahí las ideas, el autor efectivo permite que sus ideas generen el texto. De este estudio Jones concluyó que la competencia lingüística no afecta la redacción en L2, sino más bien la falta de conocimiento para preparar una composición. También Jacobs (1982) observó que factores más allá de la competencia lingüística determinan la calidad de redacción de los estudiantes. Zamel (1982) y Connors (1987), entre otros, explican que los autores poco efectivos revisan sólo a nivel superficial y utilizan menos tiempo en la preparación de su composición, se enfocan en ideas aisladas y desde el principio preparan lo que va ser el trabajo final, por lo que sus planes son menos flexibles que los de los autores efectivos; revisan con menos frecuencia grandes segmentos de su trabajo y, cuando lo hacen, es para corregir errores superficiales más que para conocer si hay una relación entre sus planes y el producto; se preocupan más por la forma que por el contenido; una vez que ponen sus ideas

en una página, rara vez las modifican; el primer borrador llega a ser el final o se le asemeja mucho; además, los autores sin experiencia utilizan poco tiempo para pensar en el lector. Jones (1982), Pfingslag (1984), y Connors(1987), en sus estudios realizados acerca del proceso de composición, concluyeron que los autores poco efectivos planean menos, y tienen un conjunto limitado de estrategias para la creación de nuevas ideas. Raimes (1985) observó que los autores, además de poca atención a la revisión del escrito y a su impresión, leían el trabajo para tratar de obtener más ideas.

Por el contrario, los autores experimentados se preocupan primero por las ideas, las revisan a nivel de discurso, revisan varias veces durante el proceso de redacción, esperan hasta el final para imprimir el texto, toman en cuenta el propósito del texto y la audiencia, consultan su conocimiento anterior y —algo muy importante— planean. Mientras redactan, releen lo que han escrito para mantenerse en contacto con lo que planearon a fin de que les pueda ayudar a escribir lo que sigue.

En otro estudio realizado por Cumming (1987) a seis adultos que hablaban francés, en el cual se les dio tres tareas de redacción: una personal, una de exposición y la otra académica. Cumming recolectó los datos de composición oral de los estudiantes por medio de la grabación de cassettes y la toma de notas mientras éstos redactaban, tareas asignadas durante el curso de redacción y en los exámenes. Aquí encontró que el autor inexperto usaba L1 sólo para generar ideas, mientras que el experto la usaba tanto para generar contenido, como para revisar estilo

En conclusión, los autores inexpertos utilizan menos tiempo en la planeación y revisión de sus composiciones, sus estrategias son ineficaces, y les es más difícil extraer o identificar las ideas para la preparación de un texto. Por otro lado, el autor experto o eficiente maneja técnicas de redacción, planea, revisa el escrito varias veces antes de llegar

a la etapa final, puede utilizar L1 para crear contenido y dejar lo que va a ser el producto final del texto hasta que esté correcto y él quede satisfecho.

1.3.4 La relación que existe entre los procesos de lectura y de redacción

Las lecciones de lectura que toman los estudiantes les ayudan a lograr una mejor redacción (Zamel, 1992), porque tanto la lectura como la redacción involucran un proceso exploratorio en el cual existe un diálogo e ideas tentativas que llevan a la creación de significados.

Zamel (1992) hace algunas observaciones acerca de la lectura y la redacción. Indica que si la lectura se reduce sólo a la acción de encontrar una idea específica, como si fuera una idea fija y absoluta del texto, y si el trabajo del lector es encontrar esa idea y seguirla, además de frenar la interpretación del lector, también evita que los estudiantes entiendan el texto. Un ejemplo de estas prácticas se puede encontrar en las preguntas que aparecen en libros de lectura para nativos hablantes de inglés y estudiantes de inglés como lengua extranjera, las cuales se colocan después de un texto asignado, donde sólo se busca una respuesta predeterminada.

Las preguntas tradicionales para evaluar la comprensión de un texto se basan en un sinnúmero de detalles del mismo que pueden llevar al estudiante a responderlas sin entenderlo por completo, o bien a que, moviéndose progresivamente a través de éste, pueda contestar las preguntas siguiendo un orden. Por lo tanto, los estudiantes llegan a la conclusión de que el propósito de la lectura es contestar las preguntas subsecuentes al texto, y de que el hacerlo correctamente significa la comprensión de lo que el texto quiere

decir. Al manejar este tipo de actividades, que caracterizan a la enseñanza de la lectura y a la especificación de respuestas correctas en las que se basan, los estudiantes llegan a convencerse de que la lectura consiste en memorizar el texto que alguien selecciona, con el fin de reproducir información real cuando se les pregunte. Así, el significado se entiende como algo que se encuentra dentro del texto, o algo que existe ahí, y no como algo que resulta cuando el lector busca la manera de hacerse la representación mental del significado posible. Al enseñar a leer de acuerdo con la idea de identificación y extracción del conjunto de ideas que se encuentran y son transmitidas por el texto, se les niega a los estudiantes la posibilidad de realizar su propia transacción con el texto y a entender, en forma crítica, que la lectura involucra dicha transacción.

El tipo de lecturas mencionadas previamente también sirven para enseñar redacción. Por lo tanto, es de esperarse que si los estudiantes tienen este tipo de experiencias con la lectura, lleguen a ver la redacción como una forma de representar adecuadamente el conjunto de ideas o la interpretación correcta de cualquier texto, y no logran hacer su propia redacción al tratar de determinar lo que el profesor pide, de tal manera que ven los problemas de redacción como un reflejo de su incapacidad para escribir y, como consecuencia, llegan a crearse un temor profundo hacia la redacción.

Wallace (1988), al igual que otros investigadores, reconocen que la lectura tiene mucho que ver con lo que el lector aporta al texto y su interacción, más que con el propio texto. Así lo afirman también Carrell y Eisterhold (1988, p.79):

Much of the meaning understood from a text is really not actually in the text, per se, but in the reader.

Si la lectura representa una actividad en la cual existe creación de significados, y el

lector debe contribuir a hacer conexiones con el texto, la redacción da la oportunidad de describir y explorar estas contribuciones y conexiones, porque permite al lector dialogar con el texto.

El proceso de redacción, al igual que el proceso de aprendizaje, provoca la generación y conceptualización de ideas que, de otra forma, serían imposibles. La naturaleza heurística de la composición permite al autor describir y considerar su posición, su interpretación, o reacciones inmediatas con respecto al texto. Si los estudiantes se involucran en la redacción propia de los textos, obtendrán la experiencia que poseen los lectores cuando leen. Aunque no siempre se responde por escrito a la lectura de textos, cuando se subraya parte de éste, se marca, se hace una pausa para verbalizar las reacciones, o se hacen comentarios al margen acerca del tema, se utilizan estrategias de interpretación que ayudan a la creación de significados.

Si los estudiantes leen como el autor redacta, comprenderán que, para interpretar un texto, uno mismo debe involucrarse en cierto tipo de diálogo donde el entendimiento se inicia con una respuesta, y que ese entendimiento no significa extraer del texto la información encontrada, sino darle al texto lo que no tiene. Si se redacta de esta manera, la lectura se hace una actividad para encontrar y relacionar, a fin de explicar lo que dice el texto y por qué lo dice. La redacción ayuda a la indagación y al trabajo con los textos y es, además, una forma de construcción y composición de la lectura.

Una persona no puede redactar sin leer, porque mientras escribe lee las palabras que fluyen en la página. Una persona puede leer sin escribir, pero la comprensión es mucho más profunda si se responde a la lectura por medio de la composición. Además, la redacción tiene la capacidad de permitir ver los pensamientos y de descubrir nuevas alternativas y

perspectivas; esto ayuda a experimentar la lectura como un proceso especulativo de desarrollo.

Cuando se redacta se pueden revisar ideas iniciales, buscar reacciones tentativas, pero también se puede regresar al texto y revisar los escritos originales. La composición es un modo de revisar los textos, de enfrentar la incertidumbre, de reflejar complejidades, de tratar con ambigüedades y de ofrecer lecturas adicionales.

La interdependencia que existe entre los procesos de lectura y de redacción muestra que la enseñanza de la redacción no debe separarse de la enseñanza de la lectura; tampoco deben tratarse en una secuencia lineal donde la lectura necesariamente precede a la redacción. De acuerdo con Scholes (1985), la lectura y la redacción son actos complementarios; al igual que la redacción de un texto necesariamente involucra la lectura de éste, la lectura de un texto requiere escribir la respuesta al mismo; por lo tanto, la enseñanza de la composición debe involucrar la enseñanza de la lectura. Así como la lectura brinda información comprensible para la redacción, esta última contribuye a obtener información comprensible para la lectura. Por tal motivo es importante que los estudiantes se conviertan en buenos lectores a fin de ser mejores autores, y viceversa.

CAPÍTULO II
ANÁLISIS DE NECESIDADES

II. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES

2.1 ANTECEDENTES

Una fuente de información que ayuda a tomar decisiones acerca de la estructura y contenido de cursos de redacción es el conocimiento de los elementos necesarios mencionados en el capítulo I, que ayuda a preparar una correcta composición, y de las deficiencias que los estudiantes tienen al enfrentarse a una tarea de este tipo.

Como ya se mencionó previamente, los elementos necesarios en un proceso de redacción son: la necesidad de que el autor conozca y maneje las formas de discurso mencionadas en el capítulo I, inciso 1.1; la posibilidad de identificar, de acuerdo con los objetivos de la redacción, las diferentes etapas del proceso de redacción; las técnicas que se pueden utilizar en dichas etapas; las posibles estrategias que los autores manejan en sus composiciones; la influencia de la lectura para mejorar la composición de un texto y, por último, el conocimiento de lo que es un párrafo, lo que es un ensayo y sus componentes.

A fin de evaluar los conocimientos de los estudiantes acerca de la redacción, se seleccionaron los exámenes iniciales y los finales del curso de redacción en inglés de los estudiantes del programa de formación de profesores de la FES Cuautitlán. Los exámenes se tomaron de dos periodos de instrucción (1992- 1993 y 1994-1995). Asimismo, se analizaron exámenes de redacción en español del final del curso 1997, con vistas a identificar los posibles errores de redacción que los estudiantes tengan desde su lengua materna.

La población a la cual este curso alternativo va dirigido tiene las siguientes características. Todos ellos han alcanzado un nivel intermedio superior de dominio en el idioma inglés, ya sea porque han tomado los cursos de inglés que ofrece la FES Cuautitlán, porque han estudiado en países donde se habla el inglés o bien porque han estudiado en otras instituciones en el país. Todos tienen el objetivo de alcanzar un dominio de los cuatro tipos de AD en inglés, a fin de lograr una enseñanza más eficiente de este idioma.

La evaluación se aplicó a 58 exámenes de inglés (29 de inicio al curso de redacción y los otros 29 de final) y 20 exámenes únicos de español tomados del examen final del curso de técnicas de organización del discurso en español. Se utilizó una escala de calificación tomada de las escalas Weir (1988) y Hughes (1994), y adaptada a las necesidades de la población del Curso de Formación de Profesores de la FES Cuautitlán. Se tomaron en cuenta seis aspectos del lenguaje escrito: pertinencia y adecuación del contenido, organización del contenido, coherencia, vocabulario, gramática, y puntuación y ortografía. Se seleccionó esta escala analítica porque según Hughes (1994), este tipo de evaluación tiene ventajas tales como: el mostrar el desarrollo de las habilidades individuales, el hacer que los evaluadores consideren aspectos de rendimiento que de otra manera ignorarían. El hecho de que los que califican tengan que hacerlo con números reales tiende a hacer la calificación más confiable. Se utilizaron exámenes en los cuales se les pedía a los estudiantes escoger un tema de entre varias alternativas, en algunos casos relacionado con un texto previo, con el propósito de elaborar un ensayo acerca de ello. Todas las opciones que se daban, tanto en las pruebas de español como en las de inglés, eran de conocimiento general.

2.2 EVALUACIÓN DE EXÁMENES DE INICIO Y FINAL DEL CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Procedimiento

Con el propósito de evaluar la redacción de los estudiantes del Curso de Formación de Profesores de manera objetiva, se diseñó una tabla de calificación basada en las tablas elaboradas por Weir (1988) y Hughes (1994). La escala que se utilizó es analítica, porque: se requiere información de diagnóstico; muestra el problema específico del desarrollo de cierta habilidad en los individuos; se consideran aspectos de manejo de la lengua que, de lo contrario, se ignorarían y, por último, permite hacer la evaluación más objetiva a partir de una calificación numérica. Se divide la tabla de evaluación en seis secciones con una máxima puntuación de 18. Todas las secciones tienen igual peso y cada una de ellas se compone de una puntuación que va de menos a más; en otras palabras, en cada sección la calificación de cero corresponde a la calificación menos satisfactoria; después se continúa en números enteros hasta llegar a la calificación de tres, que es la más satisfactoria. Se evaluaron 29 exámenes de redacción en inglés presentados al inicio del Curso de Formación de Profesores de dos años escolares, y de la misma población se evaluaron los exámenes finales a fin de comparar ambos resultados para conocer el grado de avance de los estudiantes. Los exámenes de inglés únicos se descartaron, ya que no existía punto de comparación. Asimismo, se evaluaron 20 exámenes de español del año escolar 97-98 a fin de conocer los problemas de redacción que existen en la lengua materna y que aún persisten cuando se redacta en lengua extranjera. Cabe mencionar que

la escala de calificación utilizada fue validada por cuatro profesores de inglés, dos de la ENEP Acatlán y dos de la FES Cuautitlán.

En el punto de la **pertinencia y adecuación del contenido**, se le da valor de “0” cuando el contenido es inadecuado al tema escogido; la respuesta es totalmente inadecuada. El valor de “1” indica que la respuesta no es totalmente adecuada al tema que se escogió, con lagunas muy amplias en la exposición, así como con repeticiones innecesarias. El valor de “2” corresponde a un contenido que es, en su mayoría, adecuado al tema que se escogió, aunque con algunas lagunas, o bien con información redundante. El valor de “3” se refiere a un contenido totalmente acorde y congruente con el tema escogido.

En la **organización del contenido**, el valor de “0” indica que es muy difícil encontrar la relación entre las ideas expresadas. El valor de “1” señala la necesidad de una relectura del texto por falta de organización del contenido. El valor de “2” expresa que el contenido está bien organizado, pero los enlaces no están aún muy claros. El valor de “3”, por último, apunta a una adecuada secuencia de ideas en la exposición y a una buena organización del contenido.

En la **coherencia**, se le da valor de “0” a la falta de coherencia en la exposición del contenido, con una redacción tan fragmentada que hace la comprensión del mensaje imposible. El valor “1”, indica una coherencia muy débil que hace la comprensión del mensaje muy difícil. El valor “2”, significa que la mayor parte de las ideas expresadas guarda coherencia, aunque en ciertos lugares la comunicación es poco efectiva por algunas deficiencias. El valor “3”, señala que la existencia de coherencia en la exposición conduce a una comunicación efectiva.

En el **vocabulario**, el valor de "0" apunta a un vocabulario limitado, con errores frecuentes que obstaculizan claramente la expresión de las ideas. El valor de "1" corresponde a un vocabulario inapropiado e incorrecto que ocasiona la expresión limitada de ideas. El valor de "2" indica el uso eventual de vocabulario inadecuado y la aparición de redundancia, pero no evita la transmisión de ideas. El valor de "3" sugiere que el vocabulario es adecuado al tema, y rara vez existe léxico inapropiado y/o redundancia.

En la **gramática**, el valor de "0" corresponde a la existencia de errores de sistema, que en ocasiones exigen un esfuerzo del lector para lograr la interpretación del texto. El valor de "1" se refiere a la ocurrencia de errores de norma que obligan a una relectura del texto para poder comprenderlo. El valor de "2" concierne a la aparición de errores de sistema y de norma que no interfieren con la comunicación. El valor de "3" indica la existencia de muy pocos errores de sistema y de norma.

En la **puntuación y ortografía**, el valor de "0" muestra errores burdos de la puntuación u ortografía, lo que hace que frecuentemente el lector se apoye en su propia interpretación. El valor de "1" señala errores no burdos de puntuación u ortografía, que en ocasiones hacen al texto confuso. El valor de "2" indica errores eventuales de ortografía o puntuación, que en ocasiones hacen necesario releer el texto a fin de entenderlo. El valor de "3" denota escasos errores de ortografía o puntuación que, sin embargo, no interfieren con la comprensión.

A continuación se muestra la escala de calificación utilizada.

Pertinencia y adecuación del contenido

- 0. El contenido es inadecuado al tema que se escogió.
- 1. El contenido no es totalmente adecuado al tema que se le pidió; existen lagunas muy amplias en la exposición, así como repeticiones innecesarias.
- 2. El contenido es, en su mayoría, adecuado al tema que se le pidió, aunque existen algunas lagunas, o bien información redundante.
- 3. El contenido es adecuado y congruente con el tema escogido.

Organización del contenido

- 0. Resulta muy difícil encontrar relación entre las ideas expresadas.
- 1. Se requiere releer el texto para aclarar las ideas por falta de organización del contenido.
- 2. El contenido está bien organizado; la comunicación no se pierde aunque los enlaces pudieran ser más claros.
- 3. El contenido está muy bien organizado, con una clara secuencia en la exposición.

Coherencia

- 0. Ausencia completa de coherencia en la exposición del contenido.
- 1. Débil coherencia en la exposición.
- 2. La mayor parte de las ideas expresadas guarda coherencia.
- 3. Adecuada coherencia en la exposición.

Vocabulario adecuado al tema

- 0. Vocabulario limitado.
- 1. Frecuente utilización de vocabulario inapropiado o incorrecto.
- 2. Eventual uso inadecuado del vocabulario y aparición de redundancia.
- 3. El vocabulario es adecuado al tema.

Gramática

- 0. Frecuentes errores de sistema y de orden de palabras.
- 1. Frecuentes errores de norma.
- 2. Algunos errores de sistema y de norma. Sin embargo, no interfieren con la comunicación.
- 3. Muy pocos errores de sistema y de norma.

Puntuación y Ortografía

- 0. Errores burdos de la puntuación u ortografía
- 1. Errores no burdos de puntuación y ortografía.
- 2. Eventuales errores de ortografía o puntuación.
- 4. Muy pocos errores de ortografía o puntuación.

2.3 RESULTADOS

Los valores obtenidos en las estadísticas muestran variación en los resultados de los exámenes de inicio y de final de curso. En los datos de los exámenes del final de curso se observa que, en general, existe mejoría en la redacción en inglés de los estudiantes.

En las siguientes tablas y figuras se encuentran los datos obtenidos:

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS EXÁMENES INICIAL Y FINAL DE REDACCIÓN EN INGLÉS

CONTENIDO (adecuación y pertinencia)

Tabla 1.1

Datos de los resultados de exámenes inicial y final de redacción en inglés

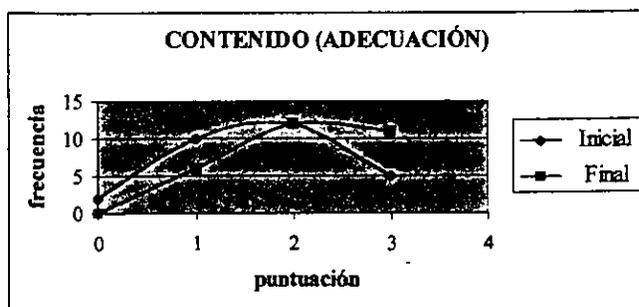
Frecuencia de exámenes		
Puntuación	Inicial	Final
0	2	0
1	10	6
2	12	12
3	5	11

Tabla 1.2

Resultados estadísticos

Exámenes	Inicial	Final
media	1.7	2.2
varianza	0.64	0.49
desviación estándar	0.81	0.73

Fig. 1
Gráfica de resultados



CONTENIDO (organización)

Tabla 2.1

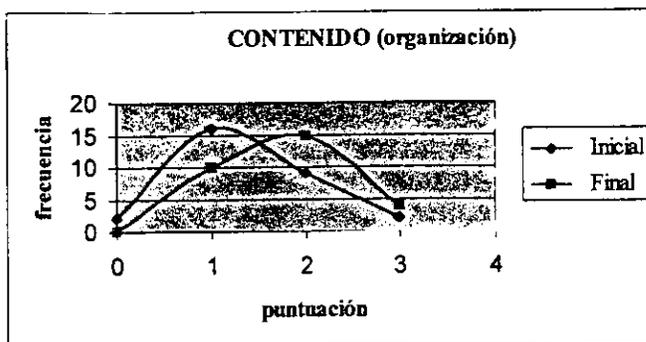
Datos de los resultados obtenidos en los exámenes de redacción en inglés

Frecuencia de exámenes		
Puntuación	Inicial	Final
0	2	0
1	16	10
2	9	15
3	2	4

Tabla 2.2
Resultados estadísticos

Exámenes	Inicial	Final
media	1.4	1.8
varianza	0.53	0.98
desviación estándar	0.72	0.99

Fig. 2
Gráfica de resultados



COHERENCIA

Tabla 3.1

Datos de los resultados obtenidos en los exámenes de redacción en inglés

Frecuencia de exámenes		
Puntuación	Inicial	Final
0	2	1
1	17	11
2	10	13
3	0	4

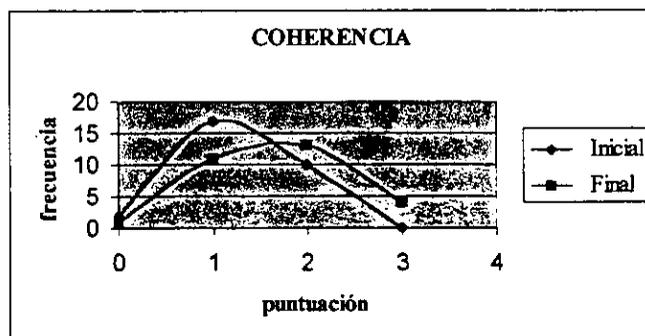
Tabla 3.2

Resultados estadísticos

Exámenes	Inicial	Final
media	1.3	1.7
varianza	0.35	0.75
desviación estándar	0.59	0.86

Fig. 3

Gráfica de resultados



VOCABULARIO

Tabla 4.1

Datos obtenidos en los exámenes de redacción en inglés

Frecuencia de exámenes		
Puntuación	Inicial	Final
0	1	0
1	13	4
2	13	20
3	2	5

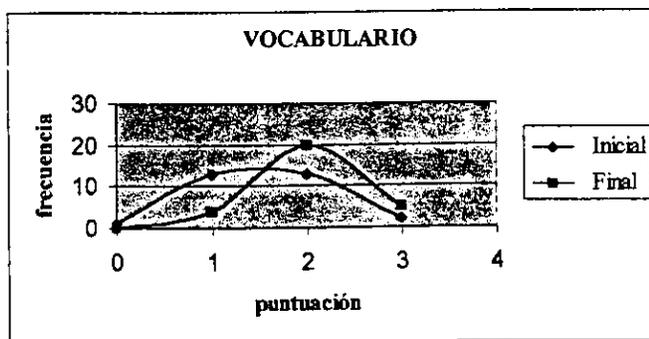
Tabla 4.2

Resultados estadísticos

Exámenes	Inicial	Final
media	1.5	2.1
varianza	0.48	0.36
desviación estándar	0.69	0.59

Fig.4

Gráfica de resultados



GRAMÁTICA

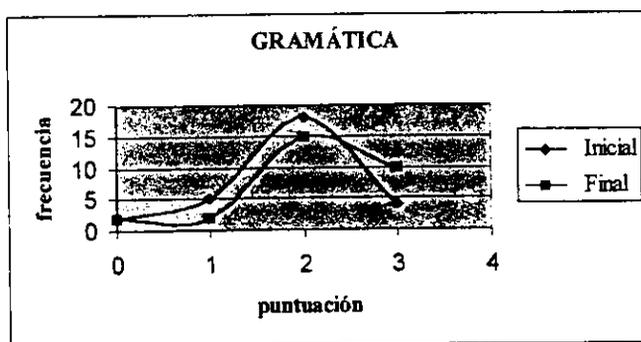
Tabla 5.1
 Datos de los exámenes de redacción en inglés

Frecuencia de exámenes		
Puntuación	Inicial	Final
0	2	2
1	5	2
2	18	15
3	4	10

Tabla 5.2
 Resultados estadísticos

Exámenes	Inicial	Final
media	1.8	2.1
varianza	0.44	1.04
desviación estándar	0.75	0.79

Fig. 5
 Gráfica de resultados



PUNTUACIÓN Y ORTOGRAFÍA

Tabla 6.1

Datos de los exámenes de redacción en inglés

Frecuencia de exámenes		
Puntuación	Inicial	Final
0	1	0
1	16	9
2	10	16
3	2	4

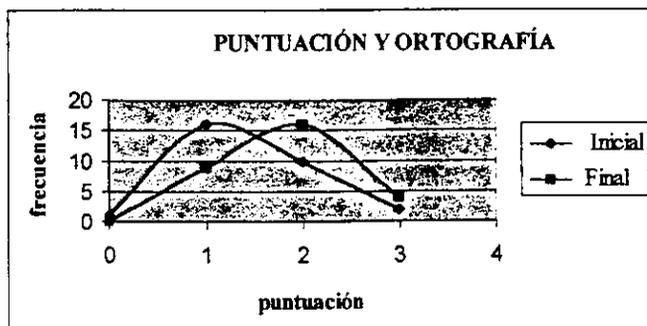
Tabla 6.2

Resultados estadísticos

Exámenes	Inicial	Final
media	1.4	1.8
varianza	0.48	0.44
desviación estándar	0.69	0.66

Fig. 6

Gráfica de resultados



RESULTADOS GENERALES DE LOS EXÁMENES DE REDACCIÓN EN INGLÉS

tabla 7.1

Datos estadísticos

	examen de inicio	examen final
media	9.13	11.13
varianza	9.19	10.3
desviación estándar	3.03	3.21

Tabla 7.2

Examen inicial

puntuación	frecuencia
1	0
2	0
3	0
4	1
5	1
6	2
7	7
8	3
9	5
10	1
11	3
12	2
13	1
15	2
16	1
17	0
18	0

Tabla 7.3

Examen final

puntuación	frecuencia
1	0
2	0
3	0
4	0
5	1
6	0
7	1
8	3
9	3
10	3
11	3
12	3
13	4
14	2
15	2
16	2
17	1
18	1

Fig. 7.1
Gráfica de resultados

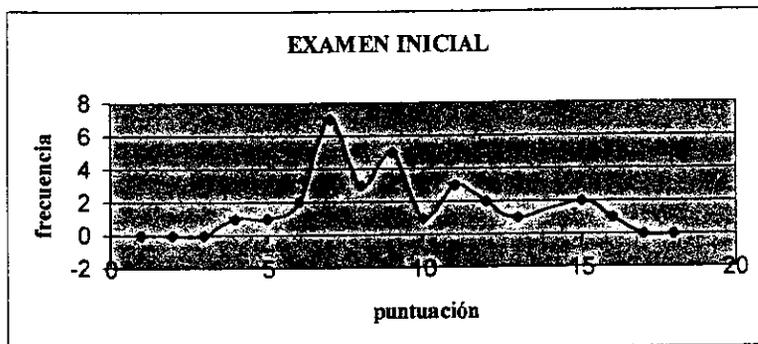
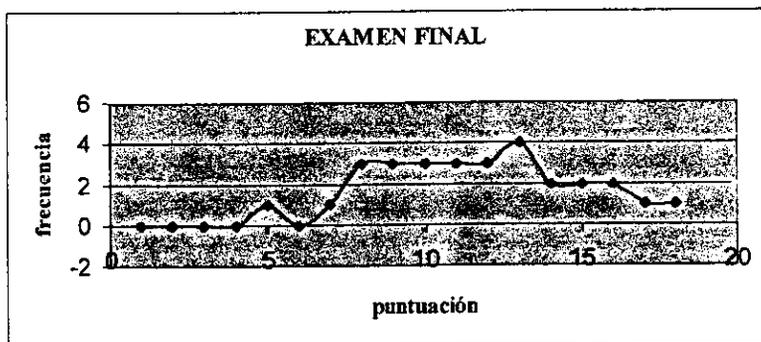


Fig. 7.2
Gráfica de resultados



DATOS DE RESULTADOS OBTENIDOS EN LOS EXÁMENES DE ESPAÑOL

CONTENIDO (adecuación y pertinencia)

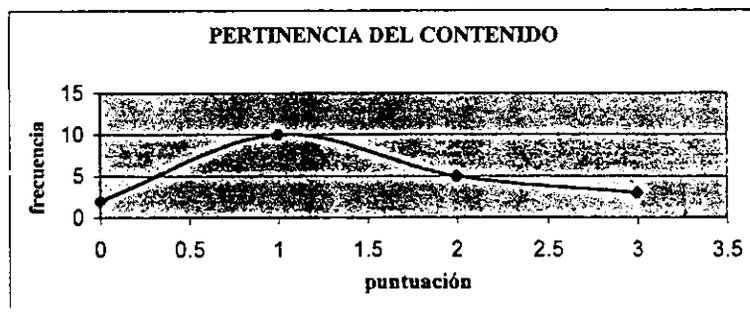
Tabla 8.1

puntuación	frecuencia
0	2
1	10
2	5
3	3

Tabla 8.2
Datos estadísticos

media	1.45
varianza	0.78
desviación estándar	0.89

Fig. 8
Gráfica de resultados



ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

Tabla 9.1

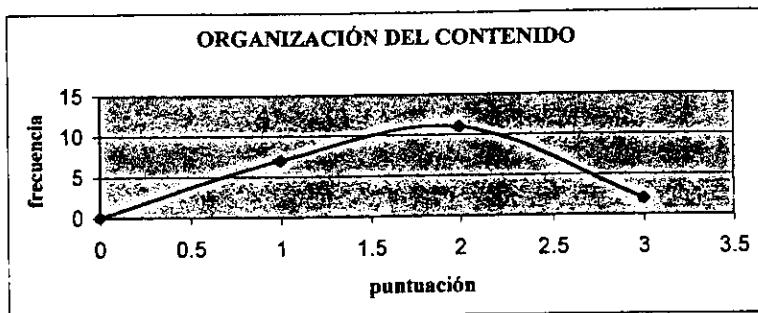
puntuación	frecuencia
0	0
1	7
2	11
3	2

Tabla 9.2
datos estadísticos

media	1.75
varianza	0.41
desviación estándar	0.64

Fig 9

Gráfica de resultados



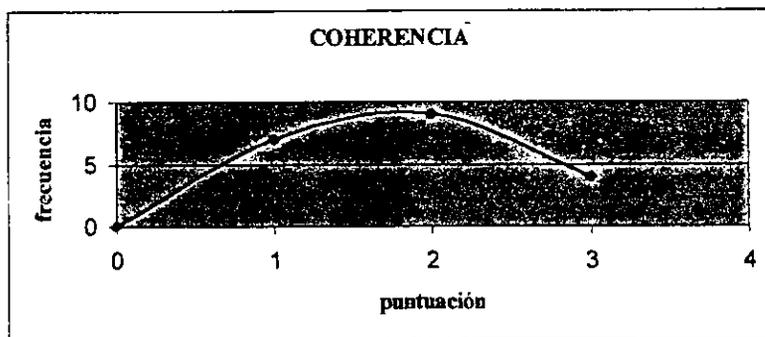
COHERENCIA

Tabla 10.1

puntuación	frecuencia
0	0
1	7
2	9
3	4

Tabla 10.2
datos estadísticos

media	1.85
varianza	0.56
desviación estándar	0.75

Fig. 10
Gráfica de resultados

VOCABULARIO

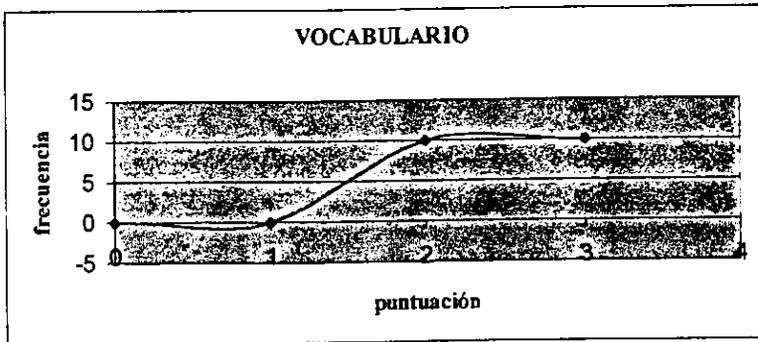
Tabla 11.1

puntuación	frecuencia
0	0
1	0
2	10
3	10

Tabla 11.2
datos estadísticos

media	2.5
varianza	0.26
desviación estándar	0.51

Fig.11
Gráfica de resultados



GRAMÁTICA

Tabla 12.1

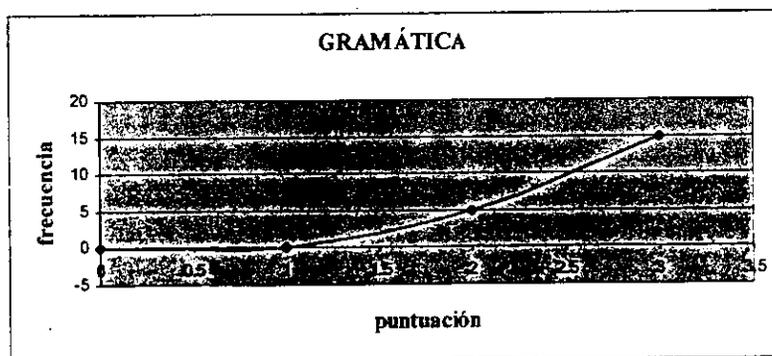
puntuación	frecuencia
0	0
1	0
2	5
3	15

Tabla 12.2
datos estadísticos

media	2.75
varianza	0.2
desviación estándar	0.44

Fig. 12

Gráfica de resultados



ORTOGRAFÍA Y PuntuACIÓN

Tabla 13.1

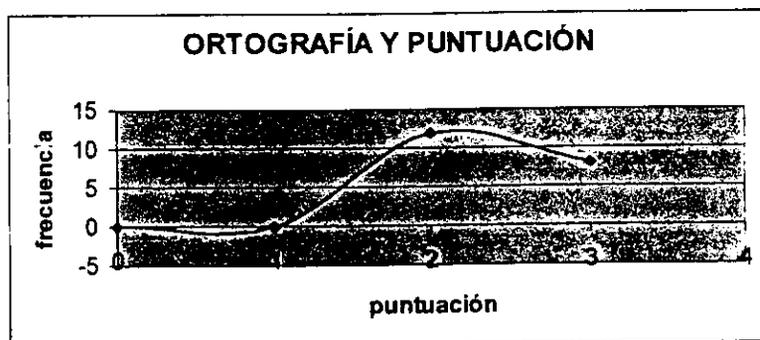
puntuación	frecuencia
0	0
1	0
2	12
3	8

Tabla 13.2
datos estadísticos

media	2.4
varianza	0.25
desviación estándar	0.5

Fig.13

Gráfica de resultados



Los resultados que se consiguieron se analizan, primero, tomando en cuenta los seis aspectos contenidos en los exámenes de inglés: pertinencia y adecuación del contenido, organización del contenido, coherencia, vocabulario, gramática y ortografía y puntuación; y después en forma general. Asimismo, se analizan los datos de los exámenes de español.

En las tablas 1.1, 1.2 y la fig. 1 de los datos de Pertinencia y Adecuación del contenido, se observa que en el examen de inicio la frecuencia tiende a ser mayor en los valores numéricos de 1 y 2. El 6.5% obtiene puntuación de 0, El 34.5 % de 1, el 41 % de la población de 2, mientras que el 17% consigue la puntuación más alta, que corresponde a 3. Sin embargo, en el examen final el comportamiento de la población cambia, sólo un 20% obtiene puntuaciones de 0 y 1, al igual que en el examen inicial, 41% de la población tiene la puntuación de 2, pero en éste, el 38% obtiene puntuación de 3 y la media en los dos exámenes varía, en el primero es de 1.7 mientras que el segundo sube a 2, la desviación estándar baja de 0.81 en el primer examen a 0.73 en el segundo.

En las tablas 2.1, 2.2 y la fig. 2, que es la Organización del Contenido, se observa que el porcentaje mayor de alumnos se encuentran en los valores de 1 y 2 en ambos exámenes, el inicial y el final, con la diferencia que en los de inicio la frecuencia más alta es en la puntuación de 1, mientras que en los del final es en el 2. En el primero, 7% obtienen una puntuación de 0. El 55% de los alumnos logran el valor de 1, el 31% de 2 y el 7% de 3. En cambio, en la evaluación final el 34.5 % tienen 1, el 52% 2, y la población con valor de 3 es de 13.5 %. La media de la evaluación inicial es de 1.4 y la de la final de 1.8; la variación estándar es de 0.72 y 0.99 respectivamente.

En las tablas 3.1, 3.2 y fig. 3, acerca de la Coherencia, se puede observar que en el examen inicial 6.9% de los estudiantes obtienen la puntuación de 0, el 58.6% de 1 y el 34.5 % de 2, en el final, el 3.4% de los estudiantes obtienen 0, el 37.9% 1, el 44.8% 2 y el

13.8% 3. La media es de 1.3 en el primero y 1.7 en el segundo. La desviación estándar es de 0.59 y 0.86.

En las tablas 4.1, 4.2 y la fig. 4, del Vocabulario, se aprecia que el 90% de la población del primer examen obtiene la puntuación de 1 y 2, 45% y 45% respectivamente, un 3.4 % tiene puntuación de 0 y un 6.9% de 3. En el examen final el porcentaje con puntuación de 2 aumenta a 69%, la de 1 es de 13.8% y la de 3 es de 17.2%, obteniéndose una media de 2.1 y una desviación estándar de 0.59 lo cual indica que la población se concentra en el valor de 2, a diferencia de la primera evaluación que es de 1.5 con una desviación estándar de 0.69.

En las tablas 5.1, 5.2 y la fig. 5 se observa que hay una diferencia en el uso de la gramática del primer examen al segundo. En el último examen 34.5% de alumnos logran obtener la puntuación mayor. El porcentaje de la puntuación de 0 es de 6.9%, mientras que la de 1 baja de 17.24% en el examen inicial a 6.9% en el final. La mayoría de los estudiantes en los dos exámenes obtienen puntuaciones altas de 2 y 3, 75.8% en el primero y 86.2% en el segundo. La media se incrementa de 1.8 a 2.1 y la desviación estándar en el primero es de 0.75 y en el segundo de 0.79 que muestra un ligero aumento en la dispersión de la población.

En la fig. 6 en relación con la Puntuación y Ortografía, se observa que en el primer examen el 3.4 % de los estudiantes obtiene puntuación de 0, el 55% de 1, 31 % de 2 y el 6.99 % de 3, con una media de 1.5 y la desviación estándar de 0.69. En el examen final el 31 % de la población tiene puntuación de 1, el 55 % de 2 y el 13.8 % de 3. La media sube a 1.8 y la desviación estándar disminuye a 0.66.

Tomando en cuenta todos los aspectos y con una puntuación máxima de 18 puntos, se obtiene una media de 9.13 en la primera evaluación, con una desviación estándar de

3.03. El 72 % de la población cae en el primer intervalo, el 24 % en el segundo, y el 3.4 en el tercero.

En el examen final, la media subió a 11.3 y la desviación estándar fue de 3.21. El 62% de la población se encuentra en el primer intervalo, el 35 % en el segundo y el 3.4 % en el tercer intervalo.

En lo que respecta a los exámenes de español, en Adecuidad y Pertinencia del contenido tablas 7.1, 7.2 y la fig. 7, el 10 % de los estudiantes logran puntuación de 0, el 50 % de 1, el 25 % de 2 y el 15 % de 3. La media es de 1.45 y la desviación estándar de 0.89.

En las tablas 8.1, 8.2 y la fig. 8 (Organización del Contenido), se observa que el 35% de los estudiantes obtiene puntuación de 1, el 55 % de 2 y el 10 % de 3, con una media de 1.75 y una desviación estándar de 0.64.

En las tablas 9.1, 9.2 y la fig.9 (Coherencia), el 35% de los estudiantes tienen puntuación de 1, el 45% de 2 y el 20% de 3. La media es de 2.5 y la desviación estándar de 0.75.

En los datos del Vocabulario tablas 10.1, 10.2 y la fig. 10, la población obtiene puntuaciones de 2 y 3, 50% respectivamente. La media de 2.5 y la desviación estándar de 0.51.

En las tablas 11.1, 11.2 y la fig. 11 de Gramática, el 25% de la población tienen puntuación de 2 y el 75 % de 3. La media es de 2.75 y la desviación estándar de 0.44

En las tablas 12.1, 12.2 y la fig. 12 de Ortografía y Puntuación, el 60 % tiene puntuación de 2 y el 40% de 3. La media es de 2.4 y la desviación estándar de 0.5

2.4 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Se puede observar en la fig. 1 la falta de uniformidad en las dos curvas lo que significa que el desempeño de los estudiantes es variado. En las tablas 1.1 y 1.2 se ve que, aunque el porcentaje de la población con puntuación de 2 se mantiene, en el segundo aumentan los alumnos con puntuación de 3 en un 20%, lo que significa que los estudiantes mejoran al tomar el curso. La media sube a 2 y la desviación estándar baja, lo que muestra que existe menos dispersión de la población en la segunda evaluación.

En la tabla 2.2 la desviación estándar indica que las calificaciones no se encuentran agrupadas en la media, y esta última se encuentra debajo de 2, lo cual no es satisfactorio. En este aspecto de la redacción la mejoría de los estudiantes al organizar las ideas fue muy pequeña, lo cual indica que se debe trabajar con este rubro para lograr que haya un avance sustancial en los resultados finales.

En la tabla 3.2, la media en los dos exámenes se encuentra por debajo de 2, la cual no es satisfactoria, ya que aun en la última evaluación casi el 40 % de los estudiantes todavía continúa con problemas de coherencia en su redacción. La desviación estándar muestra que la población se dispersa más de la media que en el examen de inicio. Esto hace suponer que algunos estudiantes lograron mejorar en este aspecto de la redacción, mientras que otros continúan con puntuaciones pobres. Por lo tanto, para que la mayoría de los alumnos superen sus deficiencias, es necesario que se incluyan ejercicios de coherencia en el proceso de redacción para lograr un avance sustancial.

En cambio, en las tablas 4.1 y 4.2 se observa un notable avance en la evaluación final. La media sube 0.6 décimas, la cual es buena, considerando que el instrumento de

evaluación es muy grueso. La desviación estándar muestra que la población se agrupa más en la media en el último examen, esto indica que la población se hace más homogénea después del tratamiento.

En las tablas 5.1 y 5.2 se observa que las puntuaciones de los dos exámenes de inicio y final son altas. En la evaluación final, el 34.5 % de los estudiantes obtienen la puntuación más alta en comparación con el primero, que es sólo un 13.8 %. La media aumenta 0.2 décimas, lo cual indica que el comportamiento del grupo varía levemente, sin embargo, existe una dispersión mayor de la población en el examen final.

En la fig. 6 el comportamiento de los alumnos ante la puntuación y la ortografía varía de la evaluación inicial a la final, y esta última resulta más regular que la primera. Sin embargo, la media se mantiene por debajo de 2, lo cual indica que es necesario trabajar más en este aspecto. La desviación estándar disminuye del primer examen al segundo, mostrando una población ligeramente menos dispersa que en el primer examen.

Con respecto al instrumento de evaluación utilizado, se encontró que los intervalos en el examen inicial y final indican que no hay simetría en los porcentajes de la puntuación. En los dos exámenes no existe tercer intervalo en las puntuaciones bajas, mientras que en las altas sí se encuentran. En la primera evaluación, el 72 % de la población cae en el primer intervalo; este porcentaje es muy cercano al de una población ideal (las medidas ideales según (Brown, 1991); para una población normal es 1er intervalo = 68%; 2do intervalo = 27% y 3er intervalo = 3%). El segundo intervalo es más pequeño (24%), pero muy cercano al ideal. En cambio, el tercer intervalo muestra que 3.4% de la población hizo un examen excelente, porque no existe el tercer intervalo en las puntuaciones bajas. En el examen final, el primer intervalo cayó en 62%, este porcentaje es menor que el ideal. El segundo intervalo es más grande y debería ser más pequeño para

obtener óptimos resultados. Estos indicadores muestran que el instrumento de evaluación debe experimentar leves modificaciones en futuras aplicaciones.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones de español muestran que los aspectos de redacción con problemas, después de que los estudiantes tomaron un curso de redacción en español, son básicamente adecuación y pertinencia del contenido, y en menor escala organización del contenido y coherencia porque, aunque la población es pequeña, se observa en los datos mostrados previamente que sólo un limitado porcentaje de población obtiene puntuaciones altas.

Se puede observar en los resultados obtenidos que los estudiantes, al tomar el curso de redacción en inglés, en general, logran mejorar, pero existen aspectos tales como organización del contenido, coherencia, y puntuación y ortografía que deben ser tratados más a fondo a fin de que la población supere esas deficiencias que, en casos como organización del contenido y coherencia, son problemas que aun en la redacción en su lengua materna se presentan después de haber sido tratados en el curso de español.

CAPÍTULO III

DISEÑO DEL CURSO DE REDACCIÓN

III. DISEÑO DEL CURSO ALTERNATIVO DE REDACCIÓN

3.1 SITUACIÓN

En la elaboración de la propuesta del curso alternativo de redacción en inglés para estudiantes del Curso de Formación de Profesores de la FES Cuautitlán, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes de redacción en inglés a desarrollar estrategias para la producción de textos escritos y estrategias para la revisión y adecuación de los mismos, se tomaron en cuenta: 1) la necesidad del estudiante de comunicarse claramente en inglés en forma escrita. 2) las diferentes formas de discurso utilizadas en textos escritos; 3) un enfoque basado en el proceso, que lleva a los estudiantes a mejorar su redacción por medio del desarrollo de habilidades de producción de ideas, de planeación y de revisión sucesiva durante la preparación de un texto escrito, 4) la idea de que la lectura ayuda a mejorar la redacción en inglés. Todo ello se deriva del análisis de necesidades, en el cual se encontró que los estudiantes presentan deficiencias en la organización del contenido, en la coherencia del escrito y en la puntuación y ortografía.

Las partes del curso se organizaron tomando en cuenta los puntos descritos previamente, comenzando por la identificación de ideas específicas y generales, ejercicios de coherencia y de ortografía y puntuación, lecturas, para culminar con la elaboración de un ensayo.

3.2 OBJETIVOS DEL CURSO

Los objetivos de este curso se diseñaron con base en los resultados del análisis de necesidades. Se estableció en el capítulo I de nuestro trabajo que la mejor opción para este curso era un enfoque basado en el proceso y que la lectura resultaba sumamente útil para el desarrollo de las habilidades de redacción. Por lo tanto, los objetivos específicos tomaron en consideración estos aspectos.

Objetivo general

Al final de este curso los estudiantes deberán estar en condiciones de comunicarse por escrito en inglés, a partir del dominio de las estrategias y técnicas necesarias para la correcta redacción de textos en esta lengua

Objetivos específicos

Durante el desarrollo del curso los estudiantes deberán dominar los factores que determinan la adecuada redacción de un texto en inglés, lo que presupone:

- La utilización de los indicadores de discurso para iniciar, desarrollar, concluir o pasar a otra idea al redactar un texto escrito.
- El empleo de recursos léxicos de coherencia y repetición en su redacción.
- El manejo de los recursos gramaticales de coherencia en sus composiciones.
- La identificación y el empleo de las cuatro formas de discurso escrito, de acuerdo con los objetivos de sus composiciones.

- La observancia de las etapas sucesivas del proceso de redacción durante la elaboración de un texto escrito.
- La identificación de la idea principal y las secundarias en un párrafo.
- La elaboración de párrafos y ensayos, en los cuales se identifiquen la idea principal y los enunciados secundarios que sustenten o desarrollen esa idea.
- El dominio y la utilización de las formas más comunes de introducción, desarrollo y conclusión en la elaboración de un párrafo o ensayo.
- La utilización de tácticas tales como redacción libre, cuestionarios, mapas conceptuales y/o lluvia de ideas en actividades previas a la redacción, de acuerdo con sus necesidades.
- La elaboración de un plan de preparación del párrafo.
- La elaboración de los borradores del párrafo necesarios para desarrollar su contenido.
- La revisión gramatical, ortográfica y de puntuación antes de finalizar el texto escrito.

3.3 CONTENIDO

Este curso alternativo de inglés para estudiantes del Curso de Formación de Profesores de la FES Cuautitlán se propone para una duración de 46 horas. El mismo se divide en 9 unidades de 5 horas cada una. Se espera que cada unidad culmine en un período de 5 horas; sin embargo, el tiempo de cada clase puede variar de acuerdo con la organización del calendario y el criterio fundamentado del maestro. La propuesta del curso se organizó tomando en cuenta un enfoque basado en el proceso, así como también el análisis de necesidades mostrado en el capítulo II de este trabajo.

Las unidades se organizaron de la siguiente manera: la unidad I incluye ejercicios básicos de identificación de ideas específicas y generales y de organización de estas ideas. Además, se explican los componentes de un párrafo, así como la distribución de la idea principal y de las secundarias. Se proporcionan ejercicios de identificación de ideas principal y secundarias. A partir de ello, los alumnos redactarán un párrafo basado en su propia experiencia, y evaluarán su redacción al responder a una serie de preguntas acerca de cómo prepararon su escrito, y al discutir con sus compañeros acerca del mismo. Se proporcionan temas a escoger para la redacción libre. Primero, los alumnos revisarán el contenido del escrito, para después entregárselo a sus compañeros a fin de que estos hagan los comentarios escritos y orales necesarios para mejorar las secciones que lo necesiten. Enseguida, harán otra revisión de su redacción y, eventualmente, elaborarán una lista de los cambios necesarios. Una vez satisfechos con la composición, la entregarán para la revisión final.

La unidad II se inicia con la introducción de la técnica de (lluvia de ideas), al objeto de esclarecer ideas previas a la redacción. Se proporcionan ejercicios en los cuales los alumnos identificarán y utilizarán enunciados principales y secundarios de un párrafo. Después, redactarán un párrafo de descripción tomando en cuenta las ideas previas y los enunciados centrales y secundarios que constituyen un párrafo. Posteriormente, habrá retroalimentación a fin de pulir el escrito. Además, se asignarán ejercicios de paralelismo y de puntuación, tales como uso de mayúsculas y comas. Se mostrarán algunas reglas para la presentación de enunciados y párrafos. Enseguida, se volverá a revisar la composición previa a fin de practicar los puntos antes mencionados. Se presentará un texto cuya lectura incluirá preguntas de comprensión y de discusión que servirán de base para la redacción de un párrafo. Se evaluará el contenido de este último, y se redactará

nuevamente hasta obtener el resultado deseado. Por último, se presentarán temas alternativos para la redacción libre.

En la unidad III se incluyen tácticas de producción de ideas "lluvia de ideas" antes de iniciar el trabajo de redacción de un párrafo. Los alumnos redactarán un párrafo en el cual desarrollarán cierto tema. Realizarán ejercicios de secuencia de ideas en orden de importancia, así como ejercicios de uso de palabras de transición (conectores). Posteriormente, revisarán su redacción tomando en cuenta estos aspectos. También habrá ejercicios de puntuación, tales como uso de comas, comillas y punto y coma, a los que seguirá otra revisión del escrito. Se manejará una lectura con ejercicios de discusión en los cuales se identificarán el uso de palabras de transición y las secuencias de ideas. Se preparará una composición con base en la lectura realizada. Se darán, asimismo, sugerencias para la redacción del diario (acontecimientos escritos acerca de las propias experiencias del autor)

En la unidad IV se introducen ejercicios de redacción libre. Los alumnos redactarán una pequeña Narración en la cual incluirán ideas principales. Se darán ejercicios de diferentes tipos de introducción y de desarrollo de ideas secundarias, así como de secuencia cronológica y de uso de los diferentes tipos de conectores lógicos. Se hará una revisión de la redacción por los alumnos. Se explicará el uso de la puntuación al combinar enunciados. Se harán las revisiones necesarias en la composición elaborada. Se introducirá otra lectura con preguntas de comprensión y ejercicios de coherencia. Los alumnos prepararán un escrito con base en el tema de la lectura. Se harán las revisiones necesarias y, por último, se darán sugerencias para la redacción del diario.

La unidad V prevé el manejo de técnicas de elaboración de mapas conceptuales con base en las ideas previas a la redacción de un párrafo. Los alumnos redactarán un

párrafo organizando sus enunciados de lo general a lo particular. Se proporcionarán ejemplos de introducción y de conclusiones. Se revisará la composición del párrafo con atención a estos dos aspectos. Se harán las revisiones necesarias hasta lograr una correcta redacción. Se incluirán ejercicios de entrenamiento en el correcto uso de adjetivos, aposiciones y sinónimos. Se asignará una lectura con preguntas de discusión en grupo, de la cual los alumnos harán un resumen. Se incluirán sugerencias para la redacción del diario y algunas formas para corregirla.

La unidad VI tiene como objetivo la redacción, por los alumnos, de un ensayo a partir de la utilización de técnicas de ideas previas a la redacción y de planeación de un escrito. Los alumnos tratarán de persuadir por medio de su redacción. Se harán las revisiones necesarias entre los compañeros; se darán ejercicios de párrafos de introducción y conclusión; se revisará la redacción de nuevo tomando en cuenta estos aspectos y se incluirán ejercicios de indicadores de discurso, conectores y sinónimos. Además, se incluirán ejercicios de uso de modificadores. Se hará la revisión final de la composición, y seguidamente se presentará una lectura con ejercicios de comprensión y de coherencia. Los alumnos prepararán una composición basada en el tema de la lectura, la cual deberá ser revisada y modificada hasta que quede correctamente escrita. Se darán temas de sugerencia para la elaboración del diario. Por último, cada alumno evaluará su propia redacción.

En la unidad VII los alumnos deberán leer un texto de discusión, el cual se analizará y se discutirá con sus compañeros. Se enlistarán los puntos de discusión y las ideas que los sustentan, y, finalmente, se tratará de encontrar la idea principal del texto. Los alumnos redactarán un ensayo en el cual presenten un tema y expongan diferentes argumentos que sustenten su posición. Se presentarán ejercicios de cómo desarrollar un

tema de discusión. Los alumnos revisarán sus ensayos individualmente; una vez corregidos, los compañeros los volverán a evaluar. Se incluirán ejercicios de palabras de referencia y cambios confusos de voz y sujeto. El tema para el diario será libre.

En la unidad VIII los alumnos redactarán una autobiografía utilizando las técnicas aprendidas en las unidades previas, y harán las correcciones y borradores necesarios hasta obtener una redacción correcta. Se incluirán ejercicios donde se muestren diferentes maneras de iniciar un enunciado, tales como frases preposicionales, frases verbales, adverbios y combinación de enunciados. También se presentarán ejercicios de marcadores de discurso, de palabras de transición y de relación lógica entre ideas. Se dará una lectura de apoyo con ejercicios de comprensión y discusión.

En la unidad IX se propone la redacción de un resumen por los alumnos. Se presentarán ideas útiles para la elaboración de un resumen. Se revisarán y corregirán los trabajos tomando en cuenta los puntos dados. Se presentará una lectura de apoyo y se redactará un resumen de la misma utilizando palabras o enunciados de guía. Los alumnos compararán y revisarán sus resúmenes. Seguidamente, leerán dos resúmenes y realizarán ejercicios en los cuales podrán encontrar los puntos fuertes y débiles de ambos resúmenes. Se evaluará el resumen redactado por ellos sobre la base de los ejercicios anteriores, se darán sugerencias para la elaboración del diario y éste será revisado por el alumno y por el maestro.

3.4 ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO

Unidad I

1. Organización de ideas
 - ideas particulares e ideas generales (identificación y manejo)
2. Párrafo
 - enunciados centrales y secundarios (identificación y manejo)
3. Primera redacción. Párrafo sobre temas de su propia experiencia (a escoger)
 - auto-evaluación
4. Sugerencias para redacción libre (diario)
 - retroalimentación
 - revisión del primer borrador
 - revisión final

Unidad II

1. Ideas previas a la redacción (cuestionario)
 - descripción de un lugar (redacción de párrafo)
 - enunciados principales y secundarios
2. Ejercicios de paralelismo
3. Puntuación (comas y mayúsculas)
4. Lectura (preguntas de comprensión y de discusión)
 - redacción basada en la lectura
 - revisión

5. Sugerencias para la redacción del diario

Unidad III

1. Ideas previas de redacción (lluvia de ideas)
 - exposición (preparación del primer borrador)
 - secuencia de ideas en orden de importancia
2. Ejercicios en el uso de palabras de transición
3. Uso de comillas, comas, y punto y coma.
 - revisión de la redacción
4. Lectura y discusión
 - preparación del primer borrador con base en la lectura
5. Sugerencias para la redacción del diario

Unidad IV

1. Ideas previas de redacción (redacción libre)
 - narración (ideas principales en el párrafo)
 - introducción (enunciados principales)
 - desarrollo de las ideas secundarias
2. Secuencia cronológica y conectores
3. Puntuación al combinar enunciados
 - revisión y depuración de la redacción
4. Lectura y preguntas de comprensión
 - preparación de la redacción del tema de lectura
 - sugerencias para la redacción del diario

Unidad V

1. Ideas previas de redacción (mapas conceptuales)
 - narración (organización de enunciados: general a particular)
 - preparación del primer borrador y corrección
 - ejemplos de introducción y conclusión en párrafos
2. Uso de adjetivos, aposiciones y sinónimos
 - revisión del borrador
3. Lectura y discusión
 - resumen de la lectura
 - revisión
4. Temas de sugerencia para el diario
 - evaluación de la redacción del diario

Unidad VI

1. Ideas previas de redacción (las actividades a escoger)
 - persuadir (redacción de un ensayo)
 - preparación del borrador
 - ejercicios de elaboración de párrafos de introducción y conclusión
 - revisión final
2. Indicadores de discurso, conectores, sinónimos,
 - ejercicios en el uso de modificadores
3. Lectura
 - preguntas de comprensión

- redacción con base en el tema de la lectura
- 4. Temas de sugerencia para el diario
 - evaluación individual

Unidad VII

1. Ideas previas a la redacción (actividades)
 - argumentación (redacción de un ensayo)
 - párrafos secundarios
 - estrategias de revisión de un escrito
 - ejercicios de revisión
2. Ejercicios de palabras de referencia (sustitutos) y cambios confusos de voz o sujeto
3. Diario (libre)
 - revisión individual

Unidad VIII

1. Actividades previas a la redacción (a escoger)
 - autobiografía (redacción de un ensayo)
 - diferentes maneras de iniciar un enunciado (frases preposicionales, frases verbales, adverbios, combinación de enunciados)
 - revisiones de la redacción
2. Ejercicios de marcadores de discurso, palabras de transición
 - relación entre las ideas
3. Lectura de apoyo

- ejercicios de comprensión y discusión

Unidad IX

1. Temas de sugerencia para el diario
 - resumen (ya sea de una película, de un libro o de una clase)
 - ideas útiles para la redacción de un resumen
 - revisión y corrección
2. Lectura de apoyo
 - ejercicio. Redactar un resumen con palabras o enunciados de ayuda
 - comparación y revisión del resumen
2. Lectura de dos resúmenes
 - ejercicio: establecimiento de los puntos fuertes y los débiles de los dos resúmenes
 - evaluación del resumen del estudiante
3. Temas de sugerencia para la redacción del diario

3.5 ACTIVIDADES ÚTILES EN EL PROCESO DE REDACCIÓN EN INGLÉS

Las siguientes actividades, que pueden ser utilizadas en los primeros capítulos del curso alternativo de redacción, fueron tomadas del libro *Writing Skills with Reading* de Smith K. R., Lagan J. y Goldstein J.M. (1995) Se presentan con el fin de que se entienda mejor el proceso de redacción, y de que sirva de ayuda a los maestros en la elaboración de materiales con vistas a ser utilizados en el curso alternativo basado en el enfoque del

proceso para el curso de redacción del Programa de Formación de Profesores de la FES Cuautitlán.

3.5.1 Diferenciación de lo general y lo particular

Un párrafo se compone de la idea principal, que es general, y las ideas particulares, o secundarias, que la sustentan. De esta manera, para redactar correctamente debe entenderse la diferencia entre las ideas principal y secundarias.

Es útil entender que la persona utiliza ideas generales y particulares todo el tiempo de su vida diaria. Por ejemplo, para escoger un video para rentar, debe pensarse, “¿Cuál rentaré: una película de acción, de comedia o de romance?” En este caso, el video es la idea general, y la película de acción, de comedia y de romance constituye la idea particular. O si se decide comenzar un programa de ejercicios. Se puede considerar el caminar, el saltar la cuerda, el levantamiento de pesas. En este caso, la idea general es el ejercicio y las ideas particulares son el caminar, el saltar la cuerda o el levantamiento de pesas. O bien, la persona está hablando con un amigo acerca de una cita que no salió del todo bien; puede decirse. “La comida estuvo muy mala, el carro se descompuso, y teníamos muy poco de qué hablar” En este caso la idea general es la cita que no salió bien, y las ideas particulares son las razones que se mencionaron.

Las actividades que se presentan a continuación ayudarán a que se conozca la relación entre lo general y lo particular.

Actividad 1

Cada grupo de palabras consiste de una idea general y cuatro ideas particulares. La idea general incluye todas las demás. Subraya la idea general en cada grupo.

Ejemplo *jeep van truck vehicle sedan*

1. *salty bitter flavor sweet sour*
2. *jewelry necklace ring earrings bracelet*
3. *fax machine copier computer calculator office machine*
4. *jobs interviews weddings car accidents being fired stressful times*

Actividad 2

Lee cada conjunto de ideas particulares. Después circula la idea general que muestra lo que tienen en común estas ideas. Toma en cuenta que la idea general no debe ser muy extensa ni tampoco muy reducida. Trata de resolver el ejemplo, y enseguida lee la explicación.

Ejemplo Ideas particulares: *peeling potatoes, washing dishes, cracking eggs, cleaning out refrigerator*

La idea general es:

- a. *household jobs.*
- b. *kitchen tasks.*
- c. *steps in making dinner.*

Explicación

Es verdad que todas las ideas particulares son “*household jobs*”, pero tienen

en común aún algo más específico: todas son actividades que se hacen en la cocina. Por lo tanto, la respuesta correcta es b. c es muy reducida porque no cubre todas las ideas particulares. Mientras que dos de ellas pueden ser pasos a seguir para preparar una comida, las otras dos no tienen nada que ver con la preparación de una comida.

1. Ideas particulares: *crowded office, rude coworkers, demanding boss, unreasonable deadlines*

La idea general es:

a. problems.

b. work problems.

c. problems with work schedules.

2. Ideas particulares: *cactus, rose bush, fern, daisy*

La idea general es:

a. plants.

b. plants that have thorns.

c. plants that grow in the desert.

3.5.2 El párrafo

El párrafo se compone de una idea principal y un conjunto de enunciados relacionados que la desarrollan.

Es importante recordar que el enunciado que indica la idea principal es general en relación con los demás enunciados, los cuales ofrecen los detalles particulares que respaldan el enunciado general.

Actividad

Cada conjunto de enunciados presentados abajo se puede escribir como un párrafo corto. Circula la letra del enunciado que contiene la idea principal. Para poder encontrar este enunciado, pregúntate: ¿Cuál es el enunciado general seguido de detalles particulares que lo respaldan en los otros tres enunciados?

Prueba el ejemplo dado. Primero circula la letra del enunciado que creas que expresa la idea principal. Enseguida lee la explicación.

- Ejemplo**
- a. *Newspapers are a source of local, national, and world news.*
 - b. *The cartoons and crossword puzzles in newspapers are entertaining.*
 - c. *Newspapers have a lot to offer.*
 - d. *Newspapers often include coupons worth far more than the cost of the paper.*

Explicación

El enunciado a explica un beneficio importante de los periódicos. Los enunciados b y d muestran otras ventajas de los periódicos. Sin embargo, en el enunciado c no se explica ningún beneficio específico. En cambio, las palabras “a lot to offer” se refieren en forma general a estos beneficios. Por lo tanto, el enunciado c es el enunciado principal, expresa la idea principal del autor. Los demás lo respaldan por medio de ejemplos.

En el siguiente ejercicio subraya en cada grupo de enunciados, el enunciado que exprese la idea principal

1.
 - a. *Even when the Food City market is crowded, there are only two cash registers open.*
 - b. *The frozen foods are often partially thawed.*
 - c. *I will never shop at that Food City market again.*
 - d. *The store is usually out of sale items within a few hours.*

2.
 - a. *Buy only clothes that will match what's already in your closet.*
 - b. *To be sure you're getting the best price, shop in a number of stores before buying.*
 - c. *Avoid trendy clothes; buy basic pieces that never go out of style.*
 - d. *By following a few simple rules, you can have nice clothes without spending a fortune.*

3.5.3 Enunciado principal

Como ya se explicó previamente, la mayoría de los párrafos se centran alrededor de una idea principal que a menudo se expresa en el enunciado principal. Un enunciado principal efectivo muestra dos cosas: primero, presenta el tema del párrafo. segundo, expresa la actitud u opinión, o idea del autor, acerca del tema.

Por ejemplo, observa el siguiente enunciado principal:

Professional athletes are overpaid

En este enunciado principal, el tema es *professional athletes*; la idea del autor acerca del tema es que los atletas profesionales tienen un sueldo demasiado alto

Actividad

Por cada enunciado principal, subraya el tema, y circula el punto de vista del autor hacia el tema.

Ejemplos *Living in a small town* has many advantages.

Car phones should be banned.

1. *The apartments on Walnut Avenue are a fire hazard.*
2. *Losing my job turned out to have benefits.*
3. *Snakes do not deserve their bad reputation.*
4. *People with low self-esteem often tend to criticize others.*
5. *Learning to write effectively is largely a matter of practice.*

3.5.4 Identificación de tema, ideas principal y secundarias

El siguiente ejercicio tiene el fin de mostrar las diferencias entre el tema, la idea principal y la secundaria.

Actividad

Cada conjunto de enunciados abajo incluye un tema, una idea principal (expresada en un enunciado principal) y dos enunciados que respaldan esa idea. En el

espacio que se te proporciona escribe de qué se trata, identificándolo de la siguiente manera:

T para el tema

IP para la idea principal

IS para las ideas secundarias

Ejemplo

IS a. After mapping out the best route to your destination, phone ahead for motel reservations.

T b. A long car trip.

IP c. Following a few guidelines before a long trip can help you avoid potential Problems.

IS d. Have your car's engine tuned as well as the tires, brakes, and exhaust system inspected.

1. _____ a. *The weather in the summer is often hot and sticky.*

_____ b. *Summer can be an unpleasant time of the year.*

_____ c. *Summer.*

_____ d. *Bug bites, poison ivy, and allergies are a big part of summertime.*

2. _____ a. *The new Ultimate sports car is bound to be very popular.*

_____ b. *The company has promised to provide any repairs needed during the first three years at no charge.*

_____ c. *Because it gets thirty miles per gallon of gas, it offers real saving on fuel costs.*

_____ d. *The new Ultimate sports car.*

3.5.5 Identificación de ideas secundarias I

Las ideas particulares en un párrafo son las razones, los ejemplos, los hechos que se muestran. Estas ideas se necesitan mutuamente para apoyar de manera efectiva y explicar el enunciado principal. Proporcionan la evidencia que se necesita para entender y, asimismo, comprender lo que trata de transmitir el autor.

En el ejercicio siguiente se encuentra un enunciado principal seguido de varios secundarios. Escribe una palomita frente al grupo que proporcione las ideas particulares más claras.

IDEA PRINCIPAL: *Tickets sales for a recent Rolling Stones concert proved that the classic rock band is still very popular.*

- _____ a. *Fans came from everywhere to buy tickets to the concert. People who wanted good seats were willing to endure a great deal of various kinds of discomforts as they waited in line for many hours. Some people actually waited for days, sleeping at night in uncomfortable circumstances. Good tickets were sold out extremely quickly.*
- _____ b. *The first person in the long ticket line spent three days standing in the hot sun and three nights sleeping on the concrete without even a pillow. The man behind her waited equally long in his wheelchair. The ticket window opened at 10:00 a.m., and the tickets for the good seats —those in front of the stage — were sold out an hour later.*

Explicación

El segundo grupo de enunciados proporciona detalles específicos, no como el primero, que muestra de manera vaga que a los aficionados no les importaba tener que soportar los inconvenientes; por el contrario, este segundo grupo muestra detalles claros que nos ayudan a ver lo que ocurrió: “tres días parados bajo los ardientes rayos del sol”, “tres noches durmiendo en la banqueta sin siquiera una almohada”, “el hombre que estaba detrás de ella esperó el mismo tiempo en su silla de ruedas”.

En lugar de la afirmación vaga acerca de que los boletos se vendieron rápidamente, obtenemos detalles vívidos como: “la ventanilla de los boletos se abrió a las 10:00 a.m., y los boletos para los mejores asientos —los del frente del escenario— se vendieron en una hora.”

Los detalles específicos se parecen a los que encontramos en un guión de cine. Proporcionan la imagen tan claramente que podríamos recrear una película a partir de ahí. Podrías recrear la información del segundo grupo de enunciados. Podrías mostrar a los aficionados parados en la fila bajo los rayos del sol, y más tarde durmiendo en la banqueta. La primera persona de la fila podría mostrarse sin una almohada en la cabeza. Mostrarías que los boletos se vendieron finalmente, y después de una hora, al cajero dando explicaciones de que todos los asientos delanteros se terminaron.

Por el contrario, el autor del primer grupo de palabras no proporciona la información que se necesita. Si te pidieran que recrearas una escena de ese conjunto, tendrías que imaginarte por ti mismo cómo la mostrarías. Siempre que trates de proporcionar información particular en un texto, pregúntate: “¿Podrá el

lector recrear la información fácilmente?" Si la respuesta es afirmativa, quiere decir que los enunciados secundarios son lo suficientemente específicos para que el lector los pueda visualizar.

Actividad

Cada enunciado principal va seguido de varias ideas de apoyo. Escribe **P** (si es particular) en la línea que se encuentra al lado del grupo de enunciados que proporciona detalles específicos de apoyo para el tema. Escribe **G** (si es general) en la línea que se encuentra al lado del conjunto de enunciados que dan un apoyo muy vago.

1. **IDEA PRINCIPAL:** *The West Side shopping mall is an unpleasant place to visit.*

_____ a. *The floors are covered with cigarette butts, dirty paper plates, and spilled food. The stores are so crowded I had to wait twenty minutes just to get a dressing room to try on a shirt.*

_____ b. *It is very dirty, and not enough places are provided for trash. The stores are not equipped to handle the large amount of shoppers that often shows up.*

2. **IDEA PRINCIPAL:** *People's views of scientists are often more fiction than fact.*

_____ a. *Scientists are portrayed in movies as crazy guys with long hair, thick glasses, shabby clothes. Incapable of remembering the time of day, these imaginary scientists skip meals and prefer the company of laboratory animals to that of their own children. In reality, scientists get hungry at mealtimes, love their children, and go to work in suits.*

_____ b. *People don't know exactly what scientists do and fantasize a lot about*

their work. Instead of thinking of scientists as real people who do a particular type of work, people think of them all as weird, antisocial geniuses whom one can spot a mile away. In reality, most scientists look and act much like their neighbors.

3.5.6 Identificación de ideas secundarias II

Actividad

En algunos puntos del párrafo siguiente se te da a escoger uno de dos de los grupos de ideas particulares. Escribe P (particular) en el espacio que se encuentra en el grupo que proporciona apoyo específico para el aspecto. Escribe G (general) al que muestra en forma vaga un apoyo general.

Párrafo I

My daughter is as shy as I am, and it breaks my heart to see her dealing with the same problems I had to deal with in my childhood because of my shyness. I feel very sad for her when I see the problems she has making friends

_____ a. *It takes her long time to do the things other children do to make friends, and her feelings get hurt very easily over one thing and another. She is not at all comfortable about making connections with her classmates at school.*

_____ b. *She usually spends Christmas vacation alone because by that time of the year she doesn't have any friends yet. Only when her birthday comes in the summer is she confident enough to invite school friends to her*

party. Once she sends out the invitations, she almost sleeps by the telephone, waiting for the children to respond. If they say they can't come, her eyes fill with tears.

I recognize very well her signs of shyness, which make her look smaller and fragile than she really is.

_____ c. *When she has to talk to someone, she doesn't know well, she speaks in a whisper and stares sideways. Pressing her hands against one another, she lifts her shoulders as though she wished she could hide her head between them.*

_____ d. *When she is forced to talk to anyone other than her closest friends and family the sound of her voice and the position of her head change. Even her posture changes in a way that makes it look like she is trying to make her body disappear.*

It is hard for me to watch her passing unnoticed at school.

_____ e. *She never gets chosen for a special job or privilege, even though she tries her best, practicing in a safe place of our home. She just doesn't measure up. Worst of all, even her teacher seems to forget her existence much of the time.*

_____ f. *Although she rehearses in our basement, she never gets chosen for a good part in a play. Her voice is never loud or clear enough. Worst of all, her teacher doesn't call on her in class for days at a time.*

3.5.7 Anotación de ideas secundarias

Actividad

Cada uno de los enunciados siguientes contiene una palabra o palabras generales escritas en negritas. Sustitúyelas por palabras específicas en cada caso.

Ejemplo *After the parade, the city street was littered with garbage.*

*After the parade the city street was littered with multi-colored confetti,
dirty popcorn, and lifeless balloons.*

1. *If I had the money, I'd visit **several places**.*

2. *Ron is often stared at because of his **unusual hair color and style**.*

3. *I bought **some junk food** for the long car trip.*

4. *The floor by the front seat of my car is covered **with things**.*

5. *My cat can do a **wonderful trick**.*

5.3.8 Selección de ideas secundarias

En un texto es importante que los detalles se relacionen claramente y sustenten el punto principal. Si algún detalle no sustenta el punto principal, se excluye. De lo contrario, al texto le faltará armonía. Por ejemplo, ve si puedes circular la letra de los dos enunciados que no sustenten el enunciado principal.

ENUNCIADO PRINCIPAL: *Mario is a very talented person.*

- a. *Mario is always courteous to his professors.*
- b. *He has created beautiful paintings in his art course.*
- c. *Mario is the head singer in a local band.*
- d. *He won an award in a photography contest.*
- e. *He is hoping to become a professional photographer.*

Explicación

El ser cortés puede ser una virtud, pero no es una aptitud, así que el enunciado a no sustenta el enunciado principal. Tampoco la idea de que Mario desee convertirse en fotógrafo profesional nos dice nada acerca de sus aptitudes. Por lo tanto, el enunciado tampoco sustenta la idea principal. Los otros tres enunciados apoyan claramente la idea principal. Cada uno, de cierta forma, sustenta la idea de que Mario es talentoso —en el arte, como cantante o como fotógrafo.

Actividad

Circula los dos enunciados que no sustenten la idea principal en cada conjunto

1. **ENUNCIADO PRINCIPAL:** *Carla seems attracted only to men who are*

unavailable.

- a. She once fell in love with a man serving a life sentence in prison.*
- b. Her parents worry about her inability to connect with a nice single man.*
- c. She wants to get married and have kids before she is thirty.*
- d. Her current boyfriend is married.*
- e. Recently she had a huge crush on a Catholic priest.*

2. ENUNCIADO PRINCIPAL: *Dr. Elliot is a very poor teacher.*

He cancels class frequently with no explanation.

When a student asks a question that he can't answer, he becomes irritated with the student.

He got his Ph.D. at a university in another country.

He's taught at the college for many years and is on a number of faculty committees.

He puts off grading papers until the end of the semester, then returns them all at once.

3.5.9 Proporcionar detalles que concuerden

Actividad

Cada enunciado debajo va seguido de una idea que lo sustenta. Trata de agregar una segunda idea en cada caso. Asegúrate que tu idea sustente claramente el enunciado principal.

1. **ENUNCIADO PRINCIPAL:** *There are good reasons for the video store losing so many customers.*

a. *The store stocks only one copy of every movie, even the most popular titles.*

b. _____

2. ENUNCIADO PRINCIPAL: *There are many advantages to living in the city.*

a. *One can meet many new people with interesting backgrounds.*

b. _____

3.5.10 Proporcionar detalles en el párrafo

Actividad

El párrafo siguiente necesita detalles específicos para sustentar sus tres puntos de apoyo. En los espacios escribe dos o tres enunciados de detalles convincentes por cada punto de apoyo.

A disappointing Concert

Although I had looked forward to seeing my favorite musical group in concert, the experience was disappointing. For one thing, our seats were terrible in two ways. _____

In addition, the crowd made it hard to enjoy the music. _____

And finally, the band members acted as if they didn't want to be there. _____

3.5.11 Omisión y agrupamiento de detalles al planear un texto

escrito

Una forma común de desarrollar material para la elaboración de un texto escrito es hacer una lista de los detalles acerca del tema. El siguiente paso es descartar las ideas que no respalden el punto y agrupar las ideas restantes de manera lógica. La habilidad de descartar ideas que no sirven y agrupar las útiles, es parte del aprendizaje de una redacción eficiente.

En el siguiente ejercicio se encuentra una serie de enunciados que se tratan de tres temas diferentes. Ordena las ideas particulares en tres grupos de acuerdo con el asunto que corresponda cada una. Escribe **A** en el espacio de las ideas que van con el primer grupo, una **B** en las ideas que van con el segundo grupo y una **C** en los espacios de las ideas que corresponden al tercer grupo. Marca con una **X** las tres ideas que no se relacionan con el enunciado principal.

ENUNCIADO PRINCIPAL: *My brother caused our parents lots of headaches when he was a teenager.*

_____ *In constant trouble at school.*

_____ *While playing a joke on his lab partner, he nearly blew up the chemistry lab.*

_____ *Girlfriend was eight years older than he and had been married twice.*

_____ *Girlfriend had a sweet four-year-old son.*

_____ *Parents worry about people Sean spent time with.*

_____ *Several signs that he was using drugs.*

_____ *Failed so many courses that he had to go to summer school in order to*

graduate.

- _____ *Was suspended twice for getting into fights between classes.*
- _____ *Our father taught math at the high school we attended.*
- _____ *His money just dissapeared and never had anything to show for it.*
- _____ *His best pal had been arrested for armed robbery.*
- _____ *Often looked glass-eyed.*
- _____ *Hung around with older kids who had dropped out of school.*
- _____ *Until he was in eighth grade, he had always been on the honor roll.*
- _____ *No one allowed in his room, which he kept locked whenever away from home.*
- _____ *Has managed to turn his life around now that he is in college.*

Explicación

Después de pensar un poco acerca de la lista, probablemente te diste cuenta de que las ideas acerca de que Sean tenía problemas en la escuela forman un grupo. Se metió en problemas en el laboratorio de la escuela porque casi hizo explotar el laboratorio de química, reprobó materias y tuvo constantes peleas en los recesos de las clases. Otro grupo de ideas particulares tiene que ver con la preocupación de sus padres acerca de la gente con la que se juntaba. Sus padres se preocupaban porque tenía una novia mayor que él; el amigo que fue arrestado por robar a mano armada, y amigos más viejos que él, que dejaron la escuela. Finalmente, hay ideas que indican que usaba drogas, la desaparición sospechosa de su dinero, los ojos vidriosos y la prohibición para entrar a su cuarto. La idea principal —que, como adolescente, el hermano del autor les causó muchos problemas a sus padres— es apoyada con tres clases de evidencia: los problemas en que se metía en la escuela, sus amigos y los indicios que

utilizaba drogas. Las otras tres ideas en la lista no van de acuerdo con estas tres clases de evidencia y deben descartarse.

Actividad

Lee cuidadosamente la lista de los siguientes enunciados en la cual se encuentran tres temas diferentes. Separa las ideas particulares de acuerdo con el tema que corresponda cada una y dividelas en tres grupos. Escribe una **A** en el espacio que se te da en las ideas que concuerden con un grupo, una **B** las que correspondan al segundo grupo, y una **C** en los espacios que constituyan el tercer grupo. Marca con una cruz las cuatro ideas particulares que no se relacionen con el tema.

ENUNCIADO PRINCIPAL: *There are interesting and enjoyable ways for children*

to keep their classroom skills strong over summer vacation.

_____ *Kids can help figure out how big a tip to leave in a restaurant.*

_____ *They can keep their reading skills sharp in various ways.*

_____ *Summer is a good time for learning to swim.*

_____ *Reading the newspaper with Mom or Dad will keep kids in touch with challenging reading.*

_____ *Adults can ask a child to do such tasks as count their change.*

_____ *Kids can have fun improving their writing skills.*

_____ *A child might enjoy writing a diary as a part of his or her summer activities.*

_____ *Weekly visits to the library will keep them in touch with good books.*

_____ *After returning to school, children can write about their summer vacation.*

_____ *Kids should also have plenty of physical exercise over the summer.*

_____ *Arithmetic skills can be polished over the summer.*

- _____ *Parents can encourage kids to write letters to relatives.*
- _____ *In the grocery store, a child can compare prices and choose the best bargains.*
- _____ *Even the comic strips provide reading practice for a young child.*
- _____ *Getting a pen-pal in another state can give a child an enjoyable reason to write over the summer.*

3.5.12 Palabras de transición

Como ya se explicó previamente, las palabras de transición (conectores) ayudan al lector a seguir los pensamientos del autor. En el siguiente ejercicio se muestra claramente la importancia de estas palabras. De los dos párrafos siguientes, escoge el que sea más fácil entender.

1. *Where will you get the material for the writing assignments? There are several good sources. Your own experience is a major resource. For an assignment about a childhood, for instance, you can draw up your own numerous memories of your childhood. Other people's experience is extremely useful. You may have heard people you know or even people on TV or radio talking about their childhoods. Or you can interview people with a specific writing assignment in mind. Finally, books and magazines are a good source of material for assignments. Many experts, for example, have written about various aspects of childhood.*
2. *Where will you get your material for your writing assignment? There are several good sources. First of all, your own experience is a major resource. For an assignment about childhood, for instance, you can draw upon your own numerous*

memories of childhood. In addition, other people's experiences are extremely useful. You may have heard people you know or even people on TV or radio talking about their childhoods. Or you can interview people with a specific writing assignment in mind. Finally, books and magazines are a good source of material for assignments. Many experts, for example, have written about various aspects of childhood.

La segunda versión es la más clara, las palabras de transición —*first of all, in addition, y finally*— muestran la secuencia cuándo el autor está introduciendo un nuevo punto de respaldo. El lector del segundo párrafo puede seguir mejor el pensamiento del autor y notar que tres recursos principales de material para los trabajos de redacción se mencionan: tu propia experiencia, la experiencia de otra gente y los libros y revistas.

Actividad

En el siguiente párrafo se usa un orden cronológico o listado de puntos. En cada caso, escribe en los espacios que se te proporcionan la palabra de transición más apropiada del cuadro que se encuentra arriba de cada párrafo. Usa cada palabra sólo una vez.

<i>after</i>	<i>now</i>	<i>first</i>	<i>soon</i>	<i>while</i>
--------------	------------	--------------	-------------	--------------

1. *My husband has developed an involving hobby, in which I, unfortunately, am unable to share. He _____ enrolled in ground flight instruction classes at the local community college. The lessons were all about air safety regulations and procedures. _____ passing a difficult exam, he decided to take flying*

lessons at the city airport, eager to see his instructor. _____ he was taking lessons, he started to buy airplane magazines and talk about them constantly. "Look at that Cessna 150," he would say. "Isn't she a beauty?" _____, after many lessons, he is flying by himself. _____ he will be able to carry passengers. That is my biggest nightmare. I know he will want me to fly with him, but I am not a lover of heights. I can't understand why someone would leave the safety of the ground to be in the sky, defenseless like a kite.

finally	for one thing	secondly
---------	---------------	----------

2. The home economics class I took in high school convinced me that homemaking would never be my strong point. _____, there was experience making chocolate cookies. I gathered together the ingredients, including a big chunk of semi-sweet chocolate, and threw them into the mixing bowl. As I started the mixer, there was a terrible grinding sound. Miss Hooley, my teacher pointed out that I was supposed to melt the chocolate before mixing it in. _____, I didn't do so well making up a menu of a week's nutritious meals. Miss Hooley didn't think it was funny that I filled my menu with comments like "Invite Mom over to cook" and "Send out for Chinese food." _____, there was my lack of success in sewing. Actually, I thought sewing was fun. I loved to stomp on the sewing machine's foot pedal and make it roar loudly. I finished sewing my blouse before anyone else in my class. Unfortunately, I had sewed the arm holes and neck opening shut.

5.3.13 Organización de ideas particulares en un párrafo

Las ideas particulares en un párrafo deben ser ordenadas significativamente. Los métodos más comunes de organizar estas ideas son el enlistado de puntos y el orden cronológico. A continuación, se muestran dos actividades con el empleo de métodos de organización.

Actividad 1

Usa el listado de puntos para organizar los enunciados siguientes. Enuméralas 1,2,3,..., de tal forma que vayas de lo menos importante a lo más relevante. Ten en cuenta que las palabras de transición te ayudarán a relacionar algunos de los enunciados más claramente

ENUNCIADO PRINCIPAL: *I am not longer a big fan of professional sports for a number of reasons:*

_____ *Basketball and hockey continue well into the baseball season, and football doesn't have its Super Bowl until the middle of winter, a time when basketball should be on center stage.*

_____ *In addition, I detest the high fives, taunting, and trash talk that so many professional athletes now indulge in during games.*

_____ *Secondly, I am bothered by the length of professional sports seasons.*

_____ *Also, professional athletes have no loyalty to a team or city as they greedily sell their abilities to the higher bidder.*

_____ *For one thing, greed is the engine running professional sports.*

_____ *There are numerous news stories of professional athletes in trouble with*

the law because of drugs, guns, fights, traffic accidents, or domestic violence.

_____ *After a good year, athletes making millions become unhappy if they aren't rewarded for a new contract calling for even more millions.*

_____ *But the main reason I have become disenchanted with professional sports is the disgusting behavior of so many of its performers.*

Actividad 2

Utiliza el orden cronológico para organizar los enunciados abajo. Ordénalos de tal forma que tengan una secuencia cronológica 1,2,3,....; toma en cuenta que las palabras de transición te ayudarán a tener una relación más clara entre los enunciados.
ENUNCIADO PRINCIPAL: *If you are a smoker, the following steps should help you quit.*

_____ *Before your "quit day" arrives have a medical checkup to make sure it will be okay for you to begin an exercise program.*

_____ *You should write your decision to quit and the date of your "quit day" on a card.*

_____ *When your "quit day" arrives stop smoking and start your exercise program.*

_____ *Finally, remind yourself repeatedly how good you will feel when you can confidently tell yourself and others that you are a nonsmoker.*

_____ *Place the card in a location where you will be sure to see it every day.*

_____ *When you begin this exercise program, be sure to drink plenty of water every day and to follow a sensible diet.*

_____ *After making a definite decision to stop smoking, select a specific "quit*

day.”

_____ *Eventually, your exercise program should include activities strenuous enough to strengthen your lung capacity and overall stamina.*

3.5.14 Ideas particulares en un ensayo

Actividad

Por cada párrafo del ensayo presente, existen dos grupos de ideas que sustentan el tema. Escribe una P (particular) en el espacio del grupo que proporciona un respaldo específico al enunciado principal. Escribe G (general) en el espacio del grupo que da sólo un apoyo vago y general.

Introducción

What would you do if one of your friends—a terrific guy who is good-natured, generous, and outgoing—invited you over for dinner? You’re probably thinking, I’d certainly go. Why not? Would you still go if your friend, a prince or a fellow, was a lousy host? Well, that’s the dilemma my old college friend Ben presents. Everybody likes Ben, but nobody wants to be invited to his place for the evening because he doesn’t manage his time well, he’s an awful cook, and he’s messy.

Párrafo secundario o de apoyo 1

The first problem is that Ben has no sense of how to plan a schedule.

_____ *He doesn’t seem to think ahead when he invites people over for the evening.*
When you show up at the same time he invited you, you find out that he

isn't ready for you at all. In fact, he hasn't even begun to prepare dinner. Because he's so busy preparing dinner, he is unable to give his attention to his guests. He expects his guests to take care of themselves or follow him around the kitchen while he prepares dinner. His inability to manage his time can cause his guests a lot of inconvenience and result in a pretty boring evening.

_____ *For example, says that he invites you over for dinner at six. When you show up at that hour, you will probably meet him just getting home from work, then you will watch him wander around his kitchen for a while, wondering aloud what to make for dinner: Likely as not, he'll decide to try something that takes a great deal of time, like eggplant parmesan leaving you to entertain yourself either watching him prepare dinner or watching TV. By nine o'clock, you'll be begging him for a few carrots sticks, an apple —anything.*

Párrafo secundario o de apoyo II

Secondly, Ben is a truly awful cook.

_____ *If he does manage to come up with something to eat before you die of hunger, it will probably be so terrible it'll make your tongue curl. He has dreamed up such creative dishes as pork chops with lime sauce and potatoes mashed with sardines. After the first bite, most guests try to find a way to hide the rest under their napkin. Once he stood in front of the cupboard for twenty minutes, muttering, "Well, now let's see what we've got here." Then he fussed like a mad scientist over ingredients he found and came up with something he called "cereal burgers."*

_____ *Although it doesn't seem that hard to find some tasty-sounding recipes and follow them, Ben doesn't seem capable of doing that. In fact, he prefers not to use recipes at all. He likes to make up his own food combinations. This sounds like it would be a good idea, but it rarely turns out well when Ben does it. The main reasons are that he has such bad taste and also he often has very few ingredients in the apartment. He considers it a challenge to come up with an edible meal based on whatever happens to remain on his cupboard shelves. The idea of shopping with guests in mind never enters his mind.*

Párrafo secundario de apoyo III

Finally, Ben's apartment is so messy it's unpleasant to spend time there.

_____ *It's challenging to find a place to sit in his apartment, and you may have something on the floor get on your shoes. Ben doesn't seem to notice that he can't find anything and doesn't have any room to sit down. The truth is, it doesn't bother him to be surrounded by all types of things that most people would have thrown in the garbage or recycled ages ago. Even people who are not terribly neat themselves are shocked by the jumbled environment in Ben's apartment.*

_____ *When you cross his living room floor, a half-eaten lollipop may stick to the sole of your shoes. When you sit on the sofa, you hear the crunch of hidden crackers. You'd like to move, but all the other seats are buried under mountains of papers, laundry, and pizza boxes. One measure of Ben's messiness is the reaction of our friend Cruz. Cruz's bedroom floor is covered*

with underwear and empty Chinese food containers. His living room rug, once green, is gray from lack of vacuuming. Last time I spoke to Cruz, he observed, "I had dinner at Ben's last night. Boy, is his apartment a mess."

Conclusión

As I said, Ben is a heck of a guy. He is kind to all people and children. He doesn't have a bad thing to say about anyone. In December, he collects toys for children. He tells wonderful jokes and is extremely well read. His friends can't say enough good things about him. They love to spend time with him —anywhere except at his place.

3.5.15 Párrafos de introducción y conclusión

Existen cuatro procedimientos comunes para introducir un ensayo:

- a. Iniciar con una idea general que después se va limitando hasta llegar al enunciado principal.
- b. Presentar una idea contraria a la que se va desarrollar.
- c. Narrar una historia.
- d. Plantear una o más preguntas.

A continuación se presentan cuatro introducciones. Escribe en el espacio que se te da el procedimiento de introducción que se utiliza.

_____ 1. *One morning twenty-nine years ago, my father backed out of his parking space, smashed into the Cadillac parked across the street, put the gear into forward, and kept going. "Take it easy, Floyd," yelled Mom.*

"Better to be late than to die!" But that didn't keep him from accelerating, weaving in and out of traffic, and running into a telephone booth. As a result, I was born in my parents' old green and white Chevy instead of at Bradley Hospital: Perhaps it's no surprise, then, that my own car was the location of other key events in my life— an accident that almost killed me, the place where I made a crucial job decision, and my proposal to my wife.

____ 2. *I have had a lot of interesting teachers through the years. Some have taught me useful and interesting facts. Even better, some have shown me how to learn. Some have even inspired me. But of all the wonderful teachers I've had, my favorite is Mrs. Rogers, who taught me how to write, showed me the pleasures of readings, and most importantly, helped me realize I could do just about anything I put my mind to.*

____ 3. *Most morning in my office pass in a rather typical—and peaceful-fashion. First, I go over my calendar and write reminders to myself about my day's schedule. I also go the list of orders that were taken the day before, checking to be sure everything is clear. A series of other tasks follows until it's time for lunch. However, life at my office was not so typical this morning because of a black cloud, a loud alarm, and a visitor wearing a "mask."*

____ 4. *Does your will to study collapse when someone suggests getting a pizza? Does your social life compete with your class attendance? Is there a huge gap between your intentions and your actions? If the answers to these questions are yes, yes, and yes, read on. You can benefit from some powerful ways to motivate yourself: setting goals and consciously working to reach them, using rational thinking, and developing a positive personality.*

Actividad 2

Dos procedimientos comunes de concluir un ensayo son:

- A. escribir un resumen y un pensamiento final.
- B. orientar el tema hacia un eventual desarrollo futuro.

De las dos conclusiones siguientes escribe en el espacio que se te proporciona qué clase de procedimiento se siguió:

- _____ 1. *I care a lot about Jill, and I miss having her in my life. But I am convinced that our marriage would have been a mistake because of our conflicting views of finances, children, and family. I have had no regrets about the decision to break off our relationship.*
- _____ 2. *So get your willpower in gear, and use three keys to self-motivation—set goals and work to reach them, think rationally, and develop a positive personality. You will find that a firm commitment to this approach becomes easier and easier. Progress will come more easily and more readily, strengthening your resolve even further.*

3.5.16 Redacción previa

Como ya se mencionó en el capítulo I, punto 1.2.2, existen estrategias de redacción previa para generar material para un texto escrito. Las actividades que a continuación se presentan se enfocan en la redacción de un párrafo, pero también se pueden aplicar en la

redacción de un ensayo. Veamos si puedes hacer dos o más actividades previas a la redacción de un texto.

Actividad 1: Redacción libre

En una hoja de papel, escribe por algunos minutos del o la mejor o del/la peor amigo/a que hayas tenido. No te preocupes de la gramática, la puntuación o la ortografía. Escribe sin parar todo lo que venga a tu cabeza acerca de tu mejor o peor amigo/a.

Actividad 2: Preguntas

En una hoja aparte contesta las preguntas acerca de ese/esa amigo/a sobre quien comenzaste a escribir.

- *When did you have the friend?*
- *Where were you friends?*
- *What is one reason you liked or were disappointed in this friend? Give one quality, action, comment, etc. Also give some details to illustrate this quality.*
- *What is another reason that you liked or were disappointed in your friend?*
- *What are some details that support the second reason?*
- *Can you think of a third thing about your friend that you liked or were disappointed in? What are some details that support the third reason?*

Actividad 3: Mapas conceptuales

En el centro de una hoja de papel, escribe en un círculo *best friend or most disappointing friend*. Enseguida, alrededor del círculo, agrega razones, detalles del

amigo/amiga. Utiliza cualquier figura, ya sea cuadrado, rectángulo, etc, conectados por medio de líneas, para escribir las razones y los detalles. En otras palabras, trata de pensar y explorar el tema de manera visual.

Actividad 4: Listado de puntos

En una hoja aparte, escribe una lista de las ideas específicas acerca de tu amigo o amiga. Se pueden escribir en desorden. Trata de escribir todos los detalles que sean posibles; la lista puede incluir razones específicas del por qué te agradaba o disgustaba esa persona y detalles específicos que sustentan esas razones.

3.5.17 Cuadro general, redacción, revisión

Esta actividad persigue el propósito de que obtengas práctica en los pasos que siguen a las actividades previas a la redacción: bosquejos, redacción y revisión.

Actividad 1: Bosquejo en borrador

Con base en los ejercicios previos a la redacción, trata de preparar un bosquejo en borrador que contenga la idea principal y tres razones principales del por qué te agradaba o desagrababa ese amigo/a.

_____ *was my best or most disappointing friend.*

Reason1: _____

Reason2: _____

Reason3: _____

Actividad 2: Primer borrador

Ahora escribe el primer borrador. Indica con el enunciado principal en el cual especificas que cierto/a amigo/a fue el mejor o el más desagradable que hayas tenido. Después, expón la primera razón para sustentar la idea principal, seguida de ideas secundarias que respalden esa razón. Enseguida, explica la segunda razón, seguida de las ideas que la apoyen. Finalmente, escribe la tercera razón, seguida de las ideas de soporte. A estas alturas, gramática, puntuación u ortografía no son importantes. Es necesario concentrarse en anotar en el papel todos los detalles del trabajo escrito.

Actividad 3: Revisión del borrador

Para obtener mejores resultados, es aconsejable que esperes un poco antes de empezar con el segundo borrador. En el segundo borrador, trata de hacer lo siguiente:

- Agrega palabras de transición tales como *first of all*, *another* y *finally* para introducir cada una de las tres razones del por qué te agradaba o te disgustaba el/ la amiga de el/la sobre quien estás escribiendo.
- Descarta cualquier detalle que no apoye el enunciado principal.
- Anota todos los detalles que necesites para obtener suficiente apoyo en cada una de las tres razones.
- Aségurate de que los detalles sean vívidos y específicos. ¿ Se podrá elaborar una idea de apoyo más específica? ¿ Existirán detalles específicos persuasivos, con colorido, que se puedan agregar?
- Trata de eliminar palabras redundantes y clichés.
- En general, mejora la redacción

- Asegúrate de incluir el enunciado final que redondee el texto, a fin de darle conclusión.

Actividad 4: Prueba de lectura

Cuando ya se está trabajando con el borrador final, se hace la prueba de lectura de la manera siguiente.

- Usa el diccionario (o el programa de ortografía en el procesador de palabras); revisa las palabras que creas que están escritas incorrectamente.
- Revisa la ortografía, la gramática y la puntuación, y los errores del uso de la lengua.
- Lee el texto en voz alta, a fin de escuchar las palabras raras o confusas. Es aún mejor si otra persona lo puede leer en voz alta: Los puntos que esa persona no pueda leer claramente, son los que, probablemente, precisen de una nueva redacción.
- Toma un pedazo de papel y cubre el texto, dejando sólo la línea que vas a revisar, o bien lee el texto comenzando por el final hasta llegar al inicio. Observa si existen errores de "dedo", palabras omitidas u otro tipo de errores.

Este paso es importante. Aunque a estas alturas ya estarás cansado de trabajar en el texto, es importante que hagas un esfuerzo final para obtener un trabajo tan bueno como sea posible.

3.6 EL PAPEL DEL MAESTRO Y DEL ALUMNO EN LA ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN

Como ya se explicó previamente, la enseñanza de la redacción de un texto basada en el proceso requiere de una serie de actividades que se llevan a cabo antes y durante la composición del mismo. A fin de lograr una redacción más eficaz es necesario que el escrito se revise y se corrija varias veces. Por lo tanto, en un curso de redacción es necesario que tanto el maestro como los estudiantes tengan parte activa en la corrección de errores de los textos que elaboren estos últimos a fin de que la presentación final de sus trabajos sea mejor.

En un estudio realizado por Beach (1979), en el cual examinaba los comentarios de los maestros a los textos escritos de los estudiantes, encontró que los comentarios hechos a aspectos específicos del contenido resultaron ser más útiles que los que eran muy generales o dispersos en todo el texto. Esto sugirió que los profesores deberían enfocarse más en el contenido que en la forma, y que se diera retroalimentación desde los borradores de los textos iniciales, y continuar brindándola hasta los finales.

Sin embargo, según Barbara Kroll (1996), en otros estudios realizados por Lalande, Robb, Ross y Shortreed, en los que buscaban el método correcto de corregir los errores de los estudiantes, encontraron que la localización de errores ayudaba a mejorar la precisión, cualquier corrección, así fuera la más mínima, ayudaba a mejorar la redacción.

Aunque el hecho de que haya retroalimentación en cada texto no garantiza que exista una mejora substancial en la redacción, los maestros explican que los estudiantes la piden y ellos se ven obligados a dársela. Todavía no está claro a qué punto del proceso de redacción se deba dar la retroalimentación.

La mayoría de los investigadores están de acuerdo en que se debe brindar especial atención al contenido y a la forma. Barbara Kroll menciona que Raimés (1983) hace la sugerencia de que los maestros deben fijarse en el contenido, así como también en los errores de estructura, y enfocarse en elementos lingüísticos después que las ideas se hayan desarrollado completamente.

Kroll (1996) llevó a cabo un estudio con 72 estudiantes inscritos en un curso de nivel intermedio de composición para estudiantes de inglés como segunda lengua. En éste analizaba hasta qué punto la habilidad de los estudiantes para volver a redactar una composición variaba cuando se enfocaban en la forma y/o en el contenido de sus redacciones. Encontró que la retroalimentación dada en la gramática y en el contenido, ya sea por separado o en conjunto, afectaban de manera positiva los textos reescritos. La identificación de los errores por los maestros parecen ser una forma muy efectiva de ayudar a los estudiantes a corregir sus errores gramaticales.

Los estudiantes mejoran notablemente cuando existe retroalimentación en comparación con cuando no la hay; sin embargo, la mayoría de ellos obtienen mejores calificaciones en la gramática y en el contenido de sus textos subsecuentes a las composiciones originales, aun cuando no existe intervención por parte del maestro. En este estudio los alumnos mejoraron en el contenido de sus composiciones y las hicieron más extensas cuando las revisaron ellos mismos. Esto sugiere que vale la pena volver a redactar y que la intervención del maestro no es siempre necesaria.

Raimés (1983) menciona que los trabajos de redacción donde se fomente la revisión sin retroalimentación y donde no se requiere la intervención del maestro son muy útiles, ya que requieren poco tiempo del maestro, ayudan a los estudiantes a tener más fluidez en sus escritos y, además, pueden mejorar su redacción. Sin embargo, la presencia

de una revisión, por parte del maestro, del contenido de los escritos es más útil que su ausencia, aun en los casos en que las revisiones son muy generales, ya que los estudiantes mejoran mucho más en sus redacciones que cuando no se les revisan.

Aunque existe una mejoría en la redacción de los alumnos cuando vuelven a escribir un texto, la intervención del maestro es necesaria para lograr mejores resultados. Cuando los profesores remarcan los errores gramaticales en los textos de los estudiantes, éstos últimos muestran una mejora significativa.

Los comentarios generales estimulantes y las revisiones necesarias ayudan a mejorar el contenido de las composiciones que se tienen que redactar de nuevo. Sin embargo, el hecho de que los estudiantes vuelvan a escribir sus textos, aun sin la ayuda del maestro, les sirve para mejorar sus composiciones. Esto indica que la composición de los textos por sí sola ayuda de manera importante a mejorar las habilidades de redacción.

Las revisiones de gramática y de contenido se pueden hacer por separado o conjuntamente. A los alumnos a quienes se les muestran sus errores gramaticales y se les hacen comentarios generales acerca del contenido de sus textos, en general, progresan notablemente en los dos aspectos cuando vuelven a redactar sus escritos.

CONCLUSIONES

La redacción de un texto es un tipo de AD que requiere de un esfuerzo individual de organización y transmisión de ideas en forma clara y coherente a fin de lograr una comunicación efectiva, por lo que en el presente trabajo se consideró necesario explicar los factores que intervienen en el proceso de la redacción de un texto a fin de mejorar las técnicas y estrategias utilizadas en el mismo.

Asimismo, se expusieron los diferentes puntos de vista acerca de la enseñanza de redacción que han surgido a través de las investigaciones realizadas en este campo. Tres enfoques principales se mencionaron: el enfoque tradicional, que aún se utiliza en algunos materiales de instrucción, y en el cual la redacción se enseña a partir de un texto escrito. Después se desarrolló el enfoque basado en el proceso, en éste el autor realiza una serie de actividades de redacción que van desde la generación de ideas, recolección de datos, hasta el texto final. Por último, se desarrolló el enfoque comunicativo, que utiliza algunos pasos del anterior, pero en éste, el autor debe tomar en cuenta el propósito social del texto. En otras palabras, el autor debe escoger el vocabulario y la gramática apropiada al lenguaje escrito de acuerdo con el propósito comunicativo.

De los tres enfoques mencionados se llegó a la conclusión que aunque los otros dos no dejan de tener importancia en la enseñanza de la composición, el segundo, basado en el proceso de la redacción de un texto, es el más apropiado para nuestro propósito, ya que la mayor preocupación es que el estudiante desarrolle estrategias y utilice técnicas de redacción durante el proceso de la misma a fin de mejorar sus trabajos de composición de textos. Durante este proceso de redacción en inglés como lengua extranjera, el maestro sirve

de guía para que el estudiante logre mejorar sus escritos en forma y contenido, aunque no siempre se lleve a cabo la corrección de errores. Cuando el estudiante prepara, revisa y rehace un texto escrito, ya sea en forma individual o en grupo, o con retroalimentación o sin ella, asegura que la presentación final de su trabajo sea mejor. Tomando las ideas de los autores mencionados en páginas anteriores, se explicó que el estudio de la redacción de un texto es necesario para que la comunicación escrita sea efectiva, y se logra al tener conocimiento sobre la preparación de un párrafo y los tipos de ensayos. En la elaboración de éstos deben tomarse en cuenta la ortografía, la puntuación, las reglas de la gramática y de la estructura del enunciado, las formas del discurso, entre otros. Además, se debe seguir un proceso que consta de tres etapas, de acuerdo a los investigadores en esta área: la redacción preliminar, redacción y revisión y corrección del escrito.

También se hace hincapié que las diferencias que existen entre los procesos de redacción de L1 y L2, en ocasiones ayudan a los estudiantes a sus trabajos escritos. Además, se señaló el hecho de que la lectura es un acto complementario de la redacción, que ayuda a los estudiantes a convertirse en mejores autores. Sin olvidar que el conocimiento de las etapas de preparación de un texto escrito incide en la manera de redactarlo.

Con estas consideraciones llegamos a la conclusión que el curso alternativo que proponemos en nuestro trabajo de investigación debe proporcionar la oportunidad a los profesores y a los estudiantes del Curso de Formación de Profesores de la FES Cuautitlán de aplicar, durante la enseñanza/aprendizaje de la redacción, un enfoque basado en el proceso, cuyo principal objetivo es que el estudiante sea capaz de manejar diferentes tipos de estrategias y desarrollar actividades en las etapas de la redacción, que le ayuden a mejorar sus composiciones escritas. El análisis de necesidades que constituyó la premisa

de la propuesta se realizó con el fin de encontrar los problemas más comunes que afrontaban los estudiantes a la hora de redactar un texto. Con el propósito de ser objetivo en la evaluación de los exámenes de inicio y finales del curso de redacción en inglés de la FES Cuautitlán, se utilizó una escala de calificación que incluye los aspectos del lenguaje escrito: pertinencia y adecuación del contenido, organización del contenido, coherencia, vocabulario adecuado al tema, gramática, y puntuación y ortografía. A pesar que los estudiantes mostraron un avance entre los exámenes de inglés aplicados antes de tomar el curso y los exámenes al terminar el curso, se encontró que en los aspectos de organización del contenido, coherencia, y puntuación y ortografía aún existían deficiencias. A partir de este diagnóstico y de los resultados que arrojó dicho análisis se elaboró un plan de curso alternativo con lecturas de apoyo y con los puntos de repaso más importantes que ayudarán a los estudiantes a superar los problemas más comunes encontrados en la redacción de sus textos. De esta manera se espera que los estudiantes mejoren notablemente en sus composiciones.

Con el fin de apoyar la elaboración de materiales para este curso alternativo propuesto se explicaron algunas de las técnicas más comunes que se utilizan durante el proceso de composición de un texto. Se mostraron cuatro métodos de introducción de un párrafo o de un ensayo, dos maneras de conclusión y dos formas comunes de organización. El primer paso a seguir durante este proceso de redacción es realizar actividades previas a la misma, como redacción libre, cuestionarios, mapas conceptuales y lluvia de ideas, entre otras, a fin de obtener información sobre el tema a desarrollar o para escoger el tema. En el siguiente paso se elabora un bosquejo o un plan para la preparación del párrafo o ensayo. Después, se prepara el primer borrador. Enseguida se revisa y se corrige tantas veces sea

necesario. Por último, se realiza la prueba de lectura cuando ya se está satisfecho con el escrito.

En conclusión, Se pretende que con la organización de esta propuesta de curso alternativo, el enfoque sugerido, y con materiales de instrucción más eficaces, los profesores logren los objetivos planteados en el tiempo de instrucción establecido por la institución. A partir de esta propuesta de curso, se sugiere la elaboración de materiales de instrucción basados en el enfoque del proceso y dirigidos a los estudiantes del Curso de Formación de profesores de La FES Cuautitlán. Para este fin se presentan en este trabajo algunos ejemplos de actividades y ejercicios, Smith (1995), que se pueden utilizar en los primeros capítulos del curso. Estos van desde el la enseñanza de cómo identificar las ideas principales y secundarias en un párrafo hasta la manera de introducir y concluir un escrito, sin olvidar el uso de conectores lógicos, manejo de vocabulario, gramática, coherencia en los enunciados, entre otros. Estos ejercicios se pueden escoger de acuerdo con los conocimientos y habilidades que se pretenden formar y desarrollar en los estudiantes

BIBLIOGRAFÍA

- Adelslein, M. E. y Pival, J.G.** 1988. *The Writing Commitment*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich.
- Beach, R.** 1979. *The effects of between-draft teacher evaluation versus student self-Evaluation on high school students' revising of rough drafts*. Cambridge University Press.
- Bowen, J. D., Madsen, D. y Hilferty, A.** 1985. *TESOL Techniques and Procedures*. Cambridge MA. New House Publishers, TESOL.
- Bratt, P.C. y Newton B. M.** 1976. *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Boston MA: Little Brown and Company.
- Bright, J. A. y Mc Gregor, G.P.** 1983. *Teaching English as a Second Language*. Burnt Mill, Harlow, England: Longman.
- Brown, J.D.** 1991. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- Byrne, D** 1988. *Teaching Writing Skills*. London: Longman
- Carrell, P. Y Eisterhold, J.** 1988. *Schemata Theory and ESL Reading Pedagogy*. In P.L. Carrell, J. Devine, y D.E. Eskey (Eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. New York Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M.** 1991. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston MA: Heinle and Heinle Publishers
- Connor, U.** 1987. *Research Frontiers in Writing Analysis*. TESOL Quarterly, 21, 4, December pp. 677-695

- Cowan, G. y McPherson, E. 1977. *Plain English Rhetoric and Reader*. New York: Random House.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research in Teaching and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Dubin, F. y Olshtain, E. 1986. *Course Design: Developing programs and materials for Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Eisterhold, J. y otros. 1990. *Reading Writing Relationships in First and Second Language*. TESOL Quarterly, 24,2, summer. Pp, 215-265.
- Freedman, A., Pringle, I. Y Yalden, J. 1984. *Learning to Write First Language: Second Language*. New York: Longman Inc.
- Hodges, J. C. y Whitten, M. 1982. E. *Harbrace College Handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hughes Arthur. 1994. *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Kobayashi, T. 1992. Native and Nonnative Reactions to ESL Composition. TESOL Quarterly 26, 1, spring, pp. 81-112.
- Kent, S.R. y Langan, J. 1995. *Writing Skills with Readings* Marlton, N.J Townsend Press
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- _____. 1984. *Writing: Research, Theory, and Applications*. Oxford. Pergamon Press.
- Kroll, B. 1991. *Teaching Writing in the ESL Context*. Artículo del libro *Teaching English As a Second or Foreign Language* de Celce-Murcia, M. 1991. Boston MA: Heinle and Heinle Publishers.

- _____. 1996. *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge University Press.
- Langdon, E. y Bracher, F. 1977. *Heath's College Handbook of Composition*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Lay, N. 1982. *Composing Processes of Adult ESL Learners*. TESOL Quarterly, 16, p.406.
- Leki, I. 1998. *Academic Writing: Exploring Processes and Strategies*. Cambridge University Press.
- Marton, W. 1988. *Methods in English Language Teaching*. Cambridge MA: Prentice Hall International.
- McKay, S. y Rosenthal, L. 1980. *Writing for a Specific Purpose*. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Munby, J. 1979. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Raimes, A. 1978. *Focus on Composition*. New York: Oxford University Press.
- _____. 1983. *Tradition and Revolution in ESL Teaching*. TESOL Quarterly, 17, 535-552.
- _____. 1985. *What Unskilled ESI Students Do as They Write: A Classroom Study of Composing*. TESOL Quarterly, 19,2, June. pp. 229-258.
- Rodrigues, D. y Tuman, M. C. 1996. *Writing Essentials*. New York: W.W Norton and Company.
- Silva, T. 1992. *L1 vs L2 Writing: ESL Graduate Students's Perceptions*. TESL Canada Journal. Vol.10, 1, fall
- Shaughnessy, M. P. 1979 *Errors and Expectations*. New York Oxford University Press.

- Shelley, A. 1997. *Second Language Acquisition of Spoken and Written Language: Acquiring the Skeptron*. TESOL Quarterly, 31, 2, summer. Pp.263-287.
- Smith, R. K., Langa, J. y Goldstein, J.M. 1995. *Writing Skills with Readings*. Townsend Press.
- Smoke, T. *A Writer's Workbook: An Interactive Writing Text for ESL Students*. New York: St. Martin's Press.
- Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Tribble, C. 1996. *Writing*, Oxford University Press.
- Valette, R.M. 1977. *Modern Language Testing*. Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Vivaldi, G.M. 1990, *Curso de Redacción*. Madrid: Paraninfo. S.A.
- Vivian, Ch. H. y Jackson, B:M. 1961, *English Composition*. New York: Barnes and Noble, Inc.
- Wallace, C. 1988. *Learning to Read in a Multicultural Society*. New York: Prentice Hall.
- Watking-Goffman, L. y Berkowits D.G. 1990. *Thinking to Write*. New York: Macmillan.
- Weir, C. J. 1988. *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs, New Jersey U.S.A. Prentice Hall Int.
- White, R. 1980. *Teaching Written English*. Londres. George Allen and Unwin.
- Zamel, V. 1987. *Recent Research on Writing pedagogy*. TESOL Quarterly, 21,4, December pp 697-713
- _____. 1992. *Writing One's way into Reading*. TESOL Quarterly, 26.3, Autumn pp. 463-485

ANEXO I

Los siguientes exámenes que se analizaron en este trabajo son muestras de los exámenes de inicio del curso de inglés.

Ensayos I y II

De tres temas que se sugieren los estudiantes deben escoger uno y desarrollarlo. No existe restricción de tamaño del ensayo.

NOMBRE DEL ENSAYO: A) Essay about the age, I think is perfect for begining to study another language.

I know people is very receptive at first stage of their lifes: so many people that learn a language as their official one in their countries but have a different one (maternal language) learns both easily. People should learn as soon as possible another language. In this way the boy would improve the pronunciation bing to produce the sounds of other languages. Its impoltant to educate the "sens of hearing" listening different sounds in order to reproduce them in a wright way. And it should be in the beginning of the childhood there is no evidencie about these children (with more than one language) confuse both languages and do exist evidencie about the increase of faculty when they are learning a third or fourth (extra languages). I used to sing american songs to my babies and also "to say" all the vocabulary I had available (looking around me) and the correlation between this preparation to English and a serie of succesful notes of excellences in this school prove this idea (my hypothesis). The young childhood is the best stage for starting (trying to imbodye another language.

Theo Casado Alba

NOMBRE DEL ENSAYO: Zickerton's Creoles theory might be considered valid. Man is a complex biological system that has specialized organs.

Brain, human brain has cells that perform specific tasks such as seeing, hearing, walking, etc.

Speaking is one of them. The born and development of specific organs and their brain control structures are codified in ADN; therefore, since language is a feature of man there should be biological programs and patterns that lead its development.

Nevertheless, our thoughts are not limited because we are in a continuous exchange with the environment and nature always does for diversity.

The theory is a good approach to the final explanation of natural language development but it should be worked out for making it deeper

ANEXO II

Se presentan dos muestras de exámenes finales del curso de de inglés.

Ensayos II y III

De un texto previamente leído, los estudiantes deben escoger una de las tres sugerencias que se presentan acerca del tema.

NOMBRE DE ENSAYO: _____

My opinion about the topic that was selected is that is very interesting because many people don't know about the roots of our language and though texts like that get information and besides this articles could interest to other people who are students and need information about the roots of the language for the school, or for an exam. This topic is not enough published and it's very important that the population know more about our our history and language for transmit it to the children and young people.

NOMBRE DEL ENSAYO: My opinion there is a long road to walk trying to reach the answers to psychology of the brain. Our knowledge about the topic is at the beginning. It's amazing and nowadays very controversial and unknown

I think it is possible that genetic patterns of speech could be passed through genes to the next generation and so, a limited quantity of possibilities in combinations of "universal logic for the formation of the language." There is an experiment in which a worm that had been conditioned with a light and an electric stimulus was liquified and injected to another worm which needed less "lessons" to learn the conditionerment. This kind of experiments show us a very rough way that there are some chemical elements that "contains" our experiences and that our knowledge is "kept" in some specific part of our brain but it is a change that our body suffers or an addition in our biochemical components. So, I agree with Bekterov's theory. It is possible and provable.

ANEXO III

Los siguientes ensayos son muestras de los exámenes que se analizaron del curso "Técnicas de Organización del Discurso en Español"

Ensayos V-VI

En el examen se pide que el estudiante de su opinión sobre un tema de interés general que debe escoger de entre seis temas que se sugieren. Éste debe tener al menos tres párrafos de largo.

NOMBRE DEL ENSAYO: Mi primer semestre en el CFP en la FES-C

Al principio cuando decidí tomar parte en este curso, me sentí muy ilusionada porque pensé que este curso iba a ser distinto. Conforme fué pasando el tiempo todo fue diferente mi idea sobre el curso fué cambiando. He de cuenta de que no era realmente lo que pensaba.

Pensé que el curso iba a ser muy interesante, diferente y no que así.

El curso es interesante; pero creo que en primer lugar falta más seriedad, en algunos, no en todos los profesores.

También pude percatarme de que no están bien seleccionados los alumnos.

En nuestro grupo, todos tenemos niveles de inglés distintos. Esto me hace pensar que la selección no fué muy buena.

Por otro lado, el curso me ha gustado porque me ha servido para repasar muchas cosas que ya tenía olvidadas.

También me ha servido para mejorar mi nivel de inglés

Ahora, en cuanto al curso creo que las materias son interesantes, el problema es que algunos maestros no ponen el debido interés en sus materias.

Los temarios me parecen bien simentados, pero pienso que no se siguen con exactitud.

También me parece interesante mencionar que en cuanto a la asistencia y puntualidad, tanto alumnos como maestros no somos lo suficientemente puntuales ni responsables.

Al principio todos llegabamos puntuales y respetabamos los horarios; pero al final del curso ya la s clase comenzaban tarde, algunos maestros cambiaban su clase por otra etc.

En conclusion pienso que a pesar de que el curso no es realmente lo que esperaba aprendi y recorde muchas cosas que aunque ya los sabia no ponía en practica, porque ya les habia olvidado.

NOMBRE DEL ENSAYO: La televisión: 'qué pasa con ella!'

Pues no pasa absolutamente nada, decía yo. La televisión en México sería mejor entendido si lo llamáramos "Telerisa".

Televisión es un fenómeno social muy amplio. En los últimos 25 años ha creado una sociedad que va en totalmente en sentido contrario de la historia.

Aquí la explicación que se encuentra en las telenovelas, si las ve todo el mundo incluyendo Rusia y algunos países asiáticos e inclusive yo. Las telenovelas extienden las mitas populares, se alienta la resignación ante la pobreza y la ignorancia ejemplo "Mía la del Barrio" "Mía Mercedes" y la lista sería interminable.

También en las telenovelas se alienta valores de consumo y de éxito material. Todo esto se puede estudiar sociológicamente en las telenovelas, y es fácil ver que así se proyecta el futuro de México.

Las telenovelas y algunos programas amarillistas nos llevan a aceptar una fidelidad de la interpretación de los hechos quien manipula la cámara. La televisión crea historias, una legitimación automática y automática de lo que presenta. Y aunque mezcle de hecho realidad, virtual con realidad sólida, para la audiencia supone que es verosímil todo lo que se presenta. Por eso es que las rellenas de las telenovelas se llevan algunas malas experiencias cuando se encuentran con aseduos televidentes de estos programas

Otra aspecto que no se puede ocultar en la televisión son las noticias, totalmente manipuladas donde nunca se oye una crítica al PRI ni mucho menos al presidente. Han hecho una sacralización al poder. La televisión ha sido un pilar esencial del sistema priista. Con esto podemos decir que televisión-gobierno hay una fidelidad comprada y pagada hacia la estabilidad del régimen. Y esto no se vale. Y que decir de los comerciales que nos bombardean incesantemente con sus productos haciendo interminables los programas y por si esto fuera poco, se corta el sonido del programa y aparece un pequeño cuadro en la televisión con mensajes comerciales, esta ya es el colmo de los males. Y que decir de los programas educativos que alguna vez sonaron las presiones de la televisión; En el canal de las estrellas eres que nunca los ves.

Creo que no podemos presenciar con las tropas cruzadas en programas diseducativos de esta magnitud. Ya pasaron 25 años en que la televisión ha mantenido al pueblo mexicano en una memoria de edad intelectual, política y moral. Esto es lo que hay que cuestionar. La televisión y los que la manejan, no comprenden lo que manejan. Lo ven desde el ángulo del negocio con una racionalidad de libros insalvable, pero no comprenden los efectos sociales. Ni los quienes comprenden tienen tal éxito económica que parecen ver en eso la conformación que lo están haciendo bien. Pero quien controla toda esta información televisiva, el gobierno y televisa eternamente. En mi opinión la información es algo esencial. La información es el alma de la democracia, el corazón de la libertad de opinión.