



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**ESTRATEGIAS DE PLANIFICACIÓN DE LA
COMPOSICIÓN ESCRITA PARA EL DESARROLLO DE
LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS
DE LOS ALUMNOS DE ESCUELAS DEL PERÚ**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
D O C T O R E N P E D A G O G Í A
P R E S E N T A :
MTRA. SILVIA VERÓNICA VALDIVIA YÁBAR



COMITÉ TUTORAL:
DR. JUAN LÓPEZ CHÁVEZ
DRA. MARÍA GUADALUPE GARCÍA CASANOVA
DR. PAOLO PAGLIAI

CIUDAD UNIVERSITARIA

MÉXICO 2006



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 madre, Yolanda Yábar, y mi familia que me inculcaron el sentido de optimismo. Confío que este esfuerzo sea digno de su creencia en mis capacidades y en mí como persona.

AGRADECIMIENTOS

Quiero reconocer la invaluable contribución de mis maestros mexicanos que con sus brillantes ideas y apoyo han hecho posible la realización de este trabajo.

Primero, agradezco infinitamente al Dr. Juan López Chávez, asesor de mi tesis, por su generosidad y confianza en mí trabajo. Sus ideas sobre la enseñanza de la escritura son la piedra fundamental sobre la que está construida esta tesis.

Segundo, me siento en deuda con la Dra. María Guadalupe García Casanova y con el Dr. Paolo Pagliai por su amistad. Su interés y energía académica me dieron enormes ánimos. También aprecio sus aportes que son evidentes a lo largo de este trabajo.

Tercero, mis más sinceros reconocimientos al Dr. Eugenio Camarena Ocampo, a la Dra. María Concepción Barrón Tirado, a la Dra. Clara Isabel Carpy y a la Dra. María Matilde Hernández Solís por sus invaluable comentarios y sugerencias que contribuyeron al enriquecimiento de la presente tesis.

Cuarto, agradezco profundamente a Magdalena Arratia y a las niñas de la escuela pública de menores No.882 del Perú por haber transformado las estrategias construidas, en este trabajo, en una herramienta de aprendizaje de la composición escrita.

Finalmente, un reconocimiento especial a las autoridades del Postrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México por el impulso y el apoyo para el logro de esta tesis que contribuirá al mejoramiento de la enseñanza de la escritura en las escuelas de educación primaria del Perú.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	III
INTRODUCCIÓN.....	1
I. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1 El aprendizaje de la composición escrita	8
1.1.1 La composición escrita como actividad social y cultural	8
1.1.2 La composición escrita como actividad cognitiva	14
1.1.3 Aspectos afectivos y motivaciones de la composición escrita.....	18
1.1.4 La composición escrita	18
1.1.5 La competencia comunicativa	19
1.1.6 La composición escrita en el contexto educativo	23
1.1.6.1 El estudio de la composición escrita en el proceso de formación del profesorado	23
1.1.6.2 La composición escrita en el nuevo currículo de la Educación Primaria.....	24
1.2 La enseñanza de la composición escrita	26
1.2.1 La enseñanza de la composición escrita como un proceso complejo	27
1.2.2 La enseñanza de la composición orientada hacia los usos y funciones de la escritura....	28
1.2.3 La enseñanza de una tipología textual específica	29
1.3 Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita	29
1.3.1 Evolución de los modelos explicativos sobre la composición escrita.....	29
1.3.2 Modelos didácticos de la composición escrita.....	33
1.3.3 Un modelo de enseñanza del espacio dual de la planificación de textos	38
1.3.4 Procedimiento innovador de la planificación de textos	43
1.4 Planificación de la composición escrita	43
1.4.1 Desarrollo de las capacidades de planificación	44
1.4.2 Panorama de desarrollo del comportamiento de planificación	44
1.4.3 Desarrollo del comportamiento de planificación de los niños en edad escolar	45
1.5 Los géneros textuales en el contexto de la escuela.....	46
1.5.1 Los géneros discursivos	49
1.5.2 Las tipologías textuales.....	51
1.5.3 Las secuencias textuales	53
1.5.4 Los modelos de funcionamiento social y lingüístico de los textos	55
1.5.4.1 Descripción	56
1.5.4.1.1 Principales operaciones descriptivas	57
1.5.4.1.1.1 Anclaje	57
1.5.4.1.1.2 Aspectualización	59
1.5.4.1.1.3 Puesta en relación.....	60
1.5.4.1.1.4 Tematización.....	63
1.5.4.1.2 Tipos de descripción.....	63

1.5.4.1.2.1	El retrato.....	63
1.5.4.1.2.2	La descripción de acciones.....	66
1.5.4.1.3	Estructuras gramaticales	67
1.5.4.1.4	Cohesión y coherencia textuales.....	70
1.5.4.1.5	Características pragmáticas.....	71
1.5.4.2	Narración.....	73
1.5.4.2.1	Actor fijo.....	73
1.5.4.2.2	Esquema de la narración	76
1.5.4.2.3	Estructuras gramaticales	79
1.5.4.2.4	Cohesión y coherencia textuales.....	81
1.5.4.2.5	Rasgos pragmáticos	84
1.5.4.2.6	Modalidad y punto de vista.....	87
1.5.4.3	Explicación.....	94
1.5.4.3.1	Esquema explicativo.....	98
1.5.4.3.2	Estructuras gramaticales	99
1.5.4.3.3	Cohesión y coherencia textuales.....	101
1.5.4.3.4	Características pragmáticas.....	106

II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.....108

2.1	Objetivos de la investigación, preguntas que la han guiado y las hipótesis	108
2.1.1	Objetivo general.....	108
2.1.2	Objetivos específicos	108
2.1.3	Preguntas de la investigación.....	109
2.1.4	Hipótesis	109
2.1.5	Variables	110
2.2	Metodología de la investigación	110
2.2.1	Tipo y diseño de investigación	110
2.2.2	El contexto de la investigación	111
2.2.3	Población y muestra.....	112
2.2.4	Material experimental.....	113
2.2.4.1	Guías de planificación de los textos.....	113
2.2.4.2	Talleres de escritura	114
2.2.4.2.1	El ambiente de aula que permita el taller de planificación de textos.....	114
2.2.4.2.2	Estructura del taller de escritura	116
2.2.4.2.3	La intervención del maestro.....	118
2.2.4.2.4	Sesiones de instrucciones.....	120
2.2.4.2.4.1	Competencias y capacidades referidas a la secuencia descriptiva de persona	122
2.2.4.2.4.2	Competencias y capacidades referidas a la secuencia descriptiva de proceso	123
2.2.4.2.4.3	Competencias y capacidades referidas a la secuencia narrativa.....	124
2.2.4.2.4.4	Competencias y capacidades referidas a la secuencia explicativa	125
2.2.4.3	Pruebas de entrada y salida	126
2.2.5	Procedimiento del experimento	127
2.2.5.1	Facilitación del proceso ejecutivo de planificación de los textos	127

2.2.5.2	Modelar el pensamiento	128
2.2.6	Diseño estadístico	129
2.2.7	Fases de la investigación.....	129
2.3	Resultados de la investigación.....	131
2.3.1	Las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria en la planificación de la secuencia descriptiva de persona.	131
2.3.1.1	Análisis descriptivo.....	131
2.3.1.2	Análisis estadístico.....	135
2.3.1.2.1	Diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por los alumnos del sexto grado de primaria en las pruebas de entrada y salida.....	135
2.3.1.2.2	Diferencia de los promedios parciales en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por los alumnos del sexto grado de primaria después del tratamiento experimental.....	137
2.3.1.2.3	Diferencia de promedios de los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia descriptiva de persona.....	146
2.3.1.3	Discusión.....	151
2.3.2	Las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso.	155
2.3.2.1	Análisis descriptivo.....	155
2.3.2.2	Análisis estadístico.....	159
2.3.2.2.1	Diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por los alumnos del sexto grado de primaria en las pruebas de entrada y salida.....	159
2.3.2.2.2	Diferencia de los promedios parciales en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por los alumnos del sexto grado de primaria después del tratamiento experimental.....	161
2.3.2.2.3	Diferencia de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso.....	169
2.3.2.3	Discusión.....	174
2.3.3	Las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria en la planificación de la secuencia narrativa.	177
2.3.3.1	Análisis descriptivo.....	177
2.3.3.2	Análisis estadístico.....	181
2.3.3.2.1	Diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia narrativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria en las pruebas de entrada y salida.	181
2.3.3.2.2	Diferencia de los promedios parciales en la planificación de la secuencia narrativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria después del tratamiento experimental.	183
2.3.3.2.3	Diferencia de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia narrativa	192
2.3.3.3	Discusión.....	197

2.3.4	Las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria en la planificación de la secuencia explicativa.	201
2.3.4.1	Análisis descriptivo.....	201
2.3.4.2	Análisis estadístico.....	205
2.3.4.2.1	Diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia explicativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria en las pruebas de entrada y salida.	205
2.3.4.2.2	Diferencia de los promedios parciales en la planificación de la secuencia explicativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria después del tratamiento experimental.	207
2.3.4.2.3	Diferencia de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia explicativa.....	215
2.3.4.3	Discusión.....	220
CONCLUSIONES.....		223
ANEXOS		232
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		268

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos tienen una profunda necesidad de plasmar sus experiencias en escritura. Los antiguos peruanos inscribieron sus relatos con escuetas pictografías en las rocas que les servían de paredes. Con fibras, lápices y bolígrafos, los niños pequeños dejan sus marcas en las paredes de la casa y en los deberes escolares de sus hermanos mayores. Con trazos lentos, los ancianos transforman sus vidas en letra. No hay, en la tremenda complejidad de la vida, otra línea argumental que la que uno mismo se traza. Dar forma a la experiencia es un modo de apropiársela: la escritura permite convertir el caos en algo bello, rescatar momentos de la vida, descubrir y celebrar las fuerzas que organizan la existencia de uno.

Pero en ciertas escuelas del Perú, los alumnos dicen que no quieren escribir. Ni siquiera hace falta que se preocupen en decirlo: se puede percibir su apatía cuando enhebran penosamente relatos apenas aceptables o preguntan por enésima vez “de qué largo tiene que ser”. Los maestros olvidan que también ellos se revolvían en los asientos y suspiraban cuando les pedían que escribieran sobre sus vacaciones. No se acuerdan de cómo se sentían si la única respuesta a sus composiciones trabajosamente redactadas era una desganada palabra con lápiz rojo en el margen. Ellos han perdido de vista lo vulnerables que eran como aprendices y como personas, y lo fácil que resulta escudarse bajo capas y capas de aburrimiento y resignación. En vez de reflexionar, honesta y profundamente, acerca de por qué los alumnos han aprendido a rechazar la escritura, ellos siguen presionando, incitando, alentando, motivando, sobornando, rogando...

Afortunadamente, muchos maestros peruanos vienen luchando denodadamente para cambiar ese ciclo de fracaso en la enseñanza de la composición escrita. Ellos están participando activamente, desde 1996, en las actividades del programa de mejoramiento de la calidad educativa peruana para lograr la transformación efectiva de la enseñanza del lenguaje: de los productos a los procesos, reflejada con más o menos acierto en los programas curriculares de Comunicación Integral de enfoque constructivista, que

establecen como objetivo: “Comprender y producir textos orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje”.

Hace algunos años, los maestros sólo querían algún método que obligara a los alumnos a memorizar conceptos de la gramática tradicional y a utilizar la puntuación y las mayúsculas, raramente enseñaban cómo escribir un texto: lo encargaban y luego lo corregían. Si había alguna enseñanza, el eje se ponía en la clasificación de los productos escritos. Los maestros enumeraban los rasgos del cuento, de la descripción y de la exposición, y mostraban ejemplos de cada forma. El énfasis estaba puesto en los productos finales y no en los procesos que los producían. Ningún alumno podría recordar que ni un solo maestro haya observado cómo iba él escribiendo un texto, o que haya escuchado sus ideas sobre lo que es escribir bien o que haya hablado con él acerca de sus estrategias de composición.

El método dominante para la enseñanza de la composición ha consistido en describir y diferenciar los distintos modos de discurso y mostrar modelos de cada uno. Pero en los últimos años ha habido un cambio de paradigma en este terreno. Ahora, en vez de preguntar solamente “¿cuáles son las formas de la buena escritura?”, muchos maestros e investigadores preguntan “¿qué procesos siguen los escritores?”, “¿qué hacen los niños cuando escriben y cómo cambian esos comportamientos a medida que crecen?” y “¿en qué difieren los comportamientos de los escritores experimentados de aquéllos que no lo son? El eje se ha corrido de los productos a los procesos.

Ahora, los maestros se dan cuenta de que gran parte de la práctica del aula se basa en la primitiva noción de que al dar nombre a algo se ejerce dominio sobre él. Por el contrario, los investigadores sostienen que conocer las características de productos terminados ideales tiene muy poca relación con desarrollar las técnicas para producir esos productos. Los estudiantes pueden ser capaces de recitar las características de una fábula, pero esto no quiere decir que puedan escribir una. Los maestros se dan cuenta ahora de que la composición es una técnica que puede ser aprendida, más que un contenido que deba ser cubierto.

Muchos de los alumnos saben que sus textos están lejos del ideal, pero pueden no saber cómo acercar más sus textos reales a los ideales. Si los maestros de escritura, observan cómo sus alumnos van realizando la tarea de escribir, podrían ayudarlos a desarrollar estrategias de composición más efectivas. Para hacerlo, los maestros necesitan trabajar sobre dos áreas de investigación: sobre el proceso de escritura en los estudiantes y sobre el proceso de escritura en los escritores expertos. La primera área de investigación invita a los maestros a convertirse en investigadores, observando cómo proceden sus alumnos en la composición, qué saben y qué no saben, y qué funciona y qué no funciona en ellos como escritores, y ayudándolos a actualizar y desarrollar sus habilidades. La segunda línea de investigación ofrece un tipo diferente de invitación. A partir del trabajo de investigadores como Murray, Flower y Hayes, y de lo que los escritores informan acerca de sus procesos de composición, se ha empezado a reconocer que muchos escritores siguen un determinado proceso para su trabajo. Cuando se entiende el proceso de escritura, se puede ayudar a los alumnos a inventar, usar y adaptar estrategias efectivas de composición de textos.

Los maestros, angustiados frente a los requerimientos del trabajo antes descrito no porque les falte motivación y creatividad para llevarlo a cabo sino porque necesitan de orientación para acceder fácilmente a esas áreas de trabajo completamente novedosas, se han apresurado a aplicar diferentes métodos y a echar mano a un “maletín de mago” de trucos y recursos, haciendo del proceso de escritura una secuencia de pasos discretos y lineales estandarizados para toda la clase; lamentablemente, éste es el único tipo de enfoque que muchos maestros conocen.

Es en este momento de dificultades y transición, en el que se deben construir propuestas pedagógicas y establecer el puente que permitirá enlazar la tradición con las perspectivas de las investigaciones más recientes en el campo de la enseñanza de la composición escrita, que reconocen la importancia de incidir en el proceso de composición, en el subproceso de planificación y en la interacción verbal con el adulto y con los compañeros. Los teóricos describen el proceso de escritura como subprocesos (planificación, organización, textualización y revisión) organizados en un sistema jerárquico, con un carácter recursivo, de los cuales Hayes-Roth y Hayes-Roth (1979: 275-310), Hayes y Flower (1980: 3-30) y Scardamalia y Bracewell (1979: 191-213) sostienen que la planificación es el subproceso

que establece la diferencia entre los escritores expertos y novatos, pues sólo los expertos llevan a cabo las diferentes operaciones de planificación, que les permiten lograr un plan que guía la composición.

Sobre la planificación de la composición escrita, se ha investigado poco quizás por las mismas dificultades de establecer con claridad cuáles y de qué tipo son los conocimientos relevantes en el aprendizaje de las habilidades lingüístico-comunicativas. Se cree, sin embargo, que en el momento actual las investigaciones que inciden en este campo que aborda el presente trabajo ofrecen marcos conceptuales que permiten iniciar este tipo de investigación.

En la primera parte de la presente investigación, se destacan los referentes teóricos relevantes para fundamentar las opciones que se toman en el campo de la planificación de la composición escrita. En el capítulo 1, se explicita la concepción de la composición escrita basada en la aproximación de dos grandes líneas de investigación: 1) la concepción social y cultural del proceso de composición, y 2) la visión de la composición escrita como proceso cognitivo complejo que implica operaciones y procesos muy diversos, interrelacionados y jerarquizados. En el capítulo 2, a partir de este doble marco conceptual, se plantean las implicaciones que se asumirán en la propuesta de enseñanza de la composición escrita.

En el capítulo 3, se plantea un modelo de enseñanza del espacio dual de la planificación de textos, que tiene en cuenta la diversidad de procesos que se interrelacionan en su aprendizaje. El diseño de las secuencias didácticas, denominadas talleres de escritura, en que se basa esta investigación comprende dos tipos de actividades: 1) una actividad de redacción de un texto en un contexto que le da sentido, es decir, el texto se inserta en una situación comunicativa real que hace imprescindible que los alumnos tengan en cuenta los parámetros discursivos de la producción. 2) unas actividades de aprendizaje de las características de la secuencia textual, objeto del taller: sesiones de instrucciones, sesiones de intercambio de toda la clase o en pequeños grupos que leen sus escritos, lectura y análisis de textos de referencia.

En el capítulo 4, se profundiza en el concepto de planificación de la composición escrita a partir de una revisión de este concepto en los últimos años. Esta revisión permite situar el

marco en que se mueve la presente investigación. Por un lado, el enfoque de la psicología cognitiva permite concebir la planificación como un subproceso de regulación de la composición escrita, conformado por las operaciones de: generación de contenido, organización, colocación de metas, planteamiento de dificultades de exposición y consideración del lector, que permiten llevar a cabo el plan escrito del texto. Operaciones que establecen la diferencia entre los escritores expertos y novatos, y que no se adquieren espontáneamente. Por otro lado, el enfoque sociológico permite concebir la planificación en relación con la multiplicidad de situaciones de intercambio social que se dan en el aula.

Finalmente, en el capítulo 5, se describen las secuencias textuales: descriptiva, narrativa y explicativa, a partir de una amplia revisión de los géneros textuales y de la tipología textual de Adam, que ha sido adoptada en la presente investigación porque fundamentalmente se basa en los procesos cognitivos dominantes de los niños en edad escolar. Cada modelo textual comprende el esquema del texto, las principales operaciones, las concreciones textuales, las estructuras gramaticales, las características de cohesión y coherencia textuales y las características pragmáticas.

La concepción básica que guía la presente investigación es la existencia de una estrecha interrelación entre los procesos de producción escrita, considerada como una actividad interactiva, y los de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. La regulación consciente de estos procesos a través de los procesos de planificación constituye el punto de unión entre uno y otro.

El objetivo final de la presente investigación consiste en elaborar estrategias innovadoras, conformadas por un modelo y las guías con el procedimiento de planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo, a partir del empleo de las habilidades lingüístico-comunicativas previas de los alumnos para producir textos y a partir de los modelos de funcionamiento social y lingüístico de tales textos, que faciliten a los alumnos del sexto grado de educación primaria el mejoramiento y desarrollo de sus habilidades de planificación y de sus habilidades lingüístico-comunicativas. Este objetivo plantea problemas que requieren la puesta en marcha de procedimientos metodológicos nuevos. Aunque los métodos de análisis del proceso de planificación ofrecen instrumentos para sistematizar y conocer las operaciones que realizan los escritores expertos, no hay aparatos

metodológicos experimentados que ayuden en la ejecución de estas operaciones y menos todavía que permitan relacionar las operaciones de planificación con la actividad global de la secuencia didáctica conformada por: las situaciones sociales de uso de la lengua y los contenidos lingüísticos-textuales, objetivo de enseñanza y aprendizaje. Éste es el reto que se ha planteado y que se ha iniciado en esta investigación.

Así pues, en la segunda parte del trabajo, después de formular los objetivos de la investigación, las preguntas que la guían y las hipótesis de la investigación (cap. 1), en el capítulo 2, se describe al grupo experimental, que ha utilizado las estrategias innovadoras de planificación y al grupo de control, que ha empleado la estrategia tradicional, de los cuales se han recogido datos mediante las pruebas de entrada y salida. También, se describe el material experimental conformado por: las guías de planificación de los textos descriptivo de persona, descriptivo de proceso, narrativo y explicativo, el diseño de los talleres de escritura y el procedimiento del experimento.

En el capítulo 3, se realiza, en primer lugar, un análisis descriptivo de las calificaciones obtenidas por los alumnos en la producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia: 1) descriptiva de persona; 2) descriptiva de proceso; 3) narrativa y 4) explicativa. En segundo lugar, bajo el epígrafe de cada una de las hipótesis planteadas, se realizan los distintos análisis estadísticos de las habilidades antes referidas; y por último, se realiza una discusión de lo que los resultados aportan al tema de la planificación de las secuencias textuales.

Todo ello para establecer las conclusiones sobre la eficacia de las estrategias innovadoras de planificación, que se pueden resumir en la siguiente: el grupo experimental va del nivel bajo al nivel alto en la ejecución de la planificación reflexiva de tal manera que genera el sistema de habilidades de planificación y de habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia descriptiva de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa.

La presente investigación ofrece una propuesta para la enseñanza y aprendizaje de la planificación de la composición escrita y, seguramente, plantea preguntas. La complejidad del área de investigación se hace más patente a medida que se profundiza en ella. Se cree, sin embargo, que este trabajo ofrece un marco útil para futuras investigaciones.

I. MARCO TEÓRICO

El marco teórico en que se inscribe el presente trabajo es complejo; puesto que en la planificación de la composición escrita convergen estudios provenientes de diferentes campos, lingüístico, psicológico y pedagógico, los que a su vez han visto evolucionar sus estudios desde paradigmas formales hasta otros que asumen la conducta humana en la interacción social. Así pues, se ha sintetizado las aportaciones que confluyen en la “planificación de la composición escrita”.

Para plantear el enfoque adoptado en la presente investigación, en primer lugar, se caracteriza el proceso de la composición escrita sobre la base de los estudios en las perspectivas social y cognitiva. Luego, se explica cómo serán asumidas las implicaciones de esos estudios, puestas de relieve, en el presente trabajo. A continuación, se explica la estructura y el funcionamiento del modelo de enseñanza de la planificación de textos, situándolo en el contexto de los modelos explicativos de la composición escrita y sus correspondientes modelos didácticos. Finalmente, se amplía el marco teórico de las dos dimensiones de nuestro trabajo: la planificación de la composición escrita y los géneros discursivos.

Con el marco conceptual desarrollado a lo largo del proceso antes referido, se pretende, por una parte, sustentar los principios a partir de los cuales se puede avanzar en la innovación de la enseñanza de la composición escrita. Por otra parte, facilitar la investigación sobre el modo como actúan los distintos componentes en el marco de una concepción global de la enseñanza de la lengua, pues la polémica entre la aproximación holística (lenguaje integral) y la que toma como punto de partida la necesidad de aprendizajes específicos se debería superar en una visión de la enseñanza de la lengua que contemple el conocimiento y el dominio de las características específicas de los distintos tipos de discursos, que se base, a su vez, en la necesidad de resolver problemas interactivos sociales y culturales reales que exigen el uso de la lengua escrita.

1.1 El aprendizaje de la composición escrita

El planteamiento de nuestra propuesta de enseñanza de la composición escrita se sustenta tanto en una concepción sobre qué es escribir como en la concepción sobre qué enseñar de la lengua, cómo enseñarla y para qué enseñarla. Concepciones que son, a la vez, los factores que condicionan nuestra propuesta y la interrelacionan con el paradigma general predominante en los estudios lingüísticos y literarios del momento: la lingüística de la comunicación.

Los planteamientos teóricos y los conceptos, que se presenta, por una parte, caracterizan el proceso de la composición escrita a partir de dos amplias perspectivas, social y cognitiva, que se considera necesarias y complementarias cuando se busca que el conocimiento relativo a qué es y qué supone la escritura sea útil en la práctica educativa. Por otra parte, permiten construir una perspectiva integradora y coherente que sirva como marco a partir del cual se diseñarán y analizarán secuencias de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita.

1.1.1 La composición escrita como actividad social y cultural

Los estudios actuales sobre la composición escrita están inscritos en el paradigma común de los estudios lingüísticos y literarios, que han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua. Esta perspectiva de estudio se puede constatar en el desarrollo de los campos de estudio relativamente recientes como la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, etc. Cada uno de estas disciplinas, como se verá a continuación, ha construido nociones que han configurado la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural y han permitido establecer implicaciones didácticas en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita (cfr. la síntesis sobre los estudios de la composición escrita de Nystrand et al., 1993).

La pragmática se presenta como la disciplina que tiene por objeto de estudio la comunicación lingüística en toda su extensión y profundidad. Pretende explicar no sólo los aspectos codificados, sino también los que se transmiten por vía ostensivo-inferencial, es

decir, por medio del comportamiento que hace patente la intención de manifestar alguna cosa al destinatario, ya sea por medios lingüísticos o por las implicaturas a partir de las cuales se extraen las conclusiones. Por consiguiente, el objetivo de la pragmática es el sentido, la totalidad de contenidos que se actualizan en una comunicación concreta. Toma en consideración aspectos intencionales, espaciales, y contextuales.

G. Leech (1983: 6) resume los objetivos del modo siguiente: La semántica responde a la cuestión ¿Qué significa la expresión X?, mientras que la Pragmática se afana por dar cumplida respuesta a interrogantes del tipo ¿Qué quisiste decir ayer a tu prima delante de tu tía cuando le dijiste X? Aunque la Pragmática incluye en su vientre a la Lingüística, suelen ser presentadas como disciplinas disyuntivas. Se reparten el campo de estudio de forma binaria.

Información codificada	Información no codificada
Significado	Sentido
<i>Lingüística</i>	<i>Pragmática</i>

La Sociolingüística es la disciplina que toma conciencia de la variación de la lengua y la pone en relación con fenómenos sociales. Para Stubbs (1987: 57), “la sociolingüística abarca un rico conjunto de estudios sobre cómo se utiliza el lenguaje en el contexto social, pero todos ellos tienen algo en común: estudiar la variación lingüística. Hacen hincapié en cuán maleable es el lenguaje y en cómo cambia su forma y su función en las distintas culturas y en las distintas situaciones sociales dentro de una misma cultura, con el propósito, desde luego, de encontrar patrones sistemáticos dentro de la variación. Todos los hablantes son multidialectales y multiestilísticos, en el sentido de que adaptan su estilo de hablar a la situación social en que se encuentran”.

La Sociolingüística, siguiendo a A. Tusón (1991: 51), al situar el uso en el lugar central de atención genera implicaciones específicas que conforman un marco teórico y metodológico propio. Este marco –dice la autora- viene configurado por elementos como:

a) La diversidad: al observar el uso lingüístico lo primero que salta a la vista es la

diversidad, la variedad de dialectos, registros o estilos. Por lo tanto, la diversidad se entiende como algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas. b) Los usuarios: no el hablante-oyente ideal (de la concepción chomskyana) sino el hablante concreto, miembro de grupos sociales concretos y con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, status, papeles, valores, creencias, intenciones, etc. c) Repertorio verbal o lingüístico: referido a la comunidad de habla, está constituido por todas las variedades lingüísticas que se usan en esa comunidad y a su distribución en ámbitos de uso, socioculturalmente definidos (familia, escuela, trabajo, comercio, iglesia, etc.); y en lo que atañe a los individuos, el repertorio verbal se refiere al conjunto de recursos lingüísticos que los hablantes tienen a su alcance. d) Desigualdad: ya que desde el punto de vista social no todas las lenguas, variedades y registros son valorados de la misma manera. e) Los beneficios: del hecho de que exista una variedad o una lengua socialmente “legítima” o mejor vista, se desprende que su apropiación por parte de los individuos reporte unos beneficios también sociales, ya que el dominio de los usos legítimos actúa como marcador social.

El uso lingüístico especificado, además de conducirnos a actividades de uso, nos avisa sobre los ejercicios demasiado artificiosos en la enseñanza de la lengua escrita, nos orienta a tomar como objeto de estudio textos reales y variados, textos modelos y textos de alumnos, textos de la calle y de la prensa, más o menos elaborados. También, puede evitar caer en actitudes de recelo hacia los dispares aspectos de la cultura de los pueblos y ciudades. Cada grupo o segmento social tiene sus usos y variantes tan dignos de comprender y apreciar como cualquier otro. Lo que la educación ha de intentar, entonces, es conocer y aceptar esas manifestaciones y a partir de ellas abrir el abanico, proporcionando nuevas posibilidades y ofertas u opciones lingüísticas y culturales.

Dentro de esta aceptación de la variación y de la diversidad como signo de la realidad lingüística en cada situación de comunicación, se enmarca el concepto de competencia comunicativa de cada hablante que le permite ser más o menos apropiado y eficaz en cada circunstancia.

La Psicolingüística –dice Hörmann (1982: 35-36)- es la disciplina que se preocupa especialmente de los procesos por los cuales el individuo adquiere, emite o comprende un mensaje. Para ello, debe apoyarse, por un lado, en una teoría o descripción de la lengua y, por otro lado, en el examen de los mecanismos psicológicos del individuo al utilizar el lenguaje. Los distintos caminos seguidos por la Psicolingüística nos permiten ver cómo las concepciones que de ella se desprenden inciden en las actuaciones en el aula. Cuando Bronckart (1985: 65) habla de “Los enfoques psicológicos de la semántica”, agrupa las concepciones sobre la adquisición del lenguaje en cuatro opciones fundamentales. El primer enfoque sería el llamado interaccionismo lógico, defendido por Piaget, cuya idea central es que el desarrollo del lenguaje viene después del cognoscitivo y es una de sus consecuencias. El motor de ese desarrollo es fundamentalmente cognoscitivo-lógico y no da –según Bronckart- ningún lugar real a las especificidades de las lenguas naturales ni tampoco al papel del uso comunicativo. Un segundo enfoque sería el interaccionismo social, representado por Vigotsky y sus partidarios. Para ellos, la aparición del lenguaje durante el segundo año de vida del niño es el resultado de la fusión de dos líneas de desarrollo: una de tipo sociocomunicativo, y la otra de tipo lógico-representativo. A través de su interacción con el medio físico, el niño se construye representaciones lógicas, pero simultáneamente, en sus contactos con el medio social y hablante, elabora reglas de intercambio y de uso propias del grupo. Ambas teorías, la de Piaget y la de Vigotsky, a pesar de sus diferencias, tienen en común un punto fundamental: la interacción hombre-medio. Las otras dos teorías a las que alude Bronckart son el conductismo estricto formulado por Weiss, Watson, Skinner, y el innatismo de Chomsky, dos versiones extremas, al decir del crítico, del mismo mecanicismo norteamericano, que trata de encontrar una fuente única al desarrollo: para unos, las leyes del aprendizaje, y para el otro, las reglas de la gramática interna. Este mecanicismo común revela sobre todo la voluntad de no problematizar la interacción entre lo humano y su medio social. Las aportaciones de las disciplinas expuestas, principalmente las de Vigotsky y Bajtin, y las de la lingüística funcional son las que han configurado la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural.

Desde esta perspectiva y con el punto de mira en la enseñanza de la composición escrita, se deben destacar algunos aspectos complementarios unos de otros.

1. El lenguaje escrito es el resultado de un doble proceso. Por una parte, su uso se hace más autónomo respecto al contexto material de producción de manera que puede apelar a destinatarios que no comparten el mismo espacio y tiempo que el locutor-escritor. Vigotsky (1977: 57) denomina a este proceso “descontextualización”. Por otra parte, los signos se ven sometidos a un proceso de “contextualización”, de interrelación con otros signos, de forma que el lenguaje se hace más explícito. Por este hecho, Luria (1984: 46-48) hablaba de sintaxis explícita al hacer referencia a las estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito. Este doble proceso se origina como reestructuración de los usos de la lengua en la interacción oral tanto en el desarrollo filogenético del lenguaje escrito como en el desarrollo del individuo en una sociedad alfabetizada. Así pues, el origen de la lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás.

En este enfoque la producción de textos monologales, es decir, aquellos que se producen sin la interacción directa, inmediata, del interlocutor, entre los cuales destacan los escritos, presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral de la conversación, que se diversifica y se hace más complejo por las exigencias de situaciones comunicativas en las que el destinatario no contribuye directamente a la producción del discurso.

2. De lo expuesto se desprende que el lenguaje escrito no es sólo social por su origen en la interacción oral, sino que lo es por su naturaleza interactiva o, en palabras de Bajtin (1982: 248-293), dialógica por dos razones: a) Ningún texto no es nunca un primer texto ni independiente de los demás, sino que siempre es respuesta a otros textos anteriores y pide una respuesta de los lectores, es decir, está inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación que le da sentido. De este postulado se desprende que cuando alguien escribe “dialoga” con lo que han dicho otros e imagina sus respuestas, que anticipa en el propio texto. b) El escritor no “inventa” en solitario su texto, sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido. Los usos de la lengua escrita están insertos en el entramado

comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa. Para el éxito de la comunicación escrita, son esenciales el conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc.

3. Este enfoque socio cultural retira del panorama del estudio de la lengua la dicotomía que se hizo común entre la caracterización de la lengua oral y la escrita, que se basó en usos extremos (conversación informal, escritos académicos) de lo que habría que considerar más bien como un continuum. Las diferencias no se producirían por el canal de comunicación, sino por otra serie de factores interrelacionados de formas muy diversas en la complejidad de la comunicación humana. Fleisher Feldman (1995: 71-94) dice que, se ha constatado en los estudios de tipo transcultural que algunas funciones que se consideran características de la lengua escrita, como por ejemplo, su capacidad autorreflexiva se encuentran también en muchos usos orales de algunas comunidades sin escritura.

Desde la lingüística se ha hecho, pues, necesario el estudio de las características específicas de los usos de la lengua. La lingüística funcional, representada por Halliday y colaboradores (1996: 339-376), parte del análisis de las funciones que los textos cumplen en relación con el contexto y considera la lengua como un recurso funcional para construir e intercambiar significados y como una vía para actuar (función pragmática) y para conocer (función matética). Funciones que Vigotsky también destaca (funciones comunicativa y representativa) poniendo énfasis en la comunicación.

El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso, los intentos de tipificarlos, el reconocimiento de la diversidad, variedad y cambio de lo que se denominan géneros discursivos es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera se usa la lengua. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la enseñanza de la composición escrita, que no se entiende ya únicamente como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se concibe como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación, que se habrá de conocer de forma específica. Dolz (1995: 65-67) afirma que el lenguaje literario escrito y el lenguaje académico no son los

únicos modelos posibles. Cada uno de los usos requiere del escritor conocimientos específicos para escribir un texto adecuado a su función social y comunicativa, a su contexto.

Así, se ha concluido que las formas del lenguaje, mediante las cuales se expresan los significados, están subordinadas al contexto del uso, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite su interpretación.

1.1.2 La composición escrita como actividad cognitiva

Las ondas de innovación y reforma de la enseñanza de la escritura se originaron al inicio de los setenta para lograr un futuro más exitoso en esta actividad. Algunas de las innovaciones iniciales han implicado cambios en lo que es enseñado. Estas incluyeron ejercicios de combinar y transformar oraciones para aumentar la fluidez sintáctica y “la nueva retórica”, la cual ofrece métodos de exploración y desarrollo de las ideas antes de la escritura (Young y otros, 1970: 68-69). Otras innovaciones han implicado cambios en la naturaleza de la experiencia de la escritura en la escuela. Estas incluyeron niños motivados para comenzar a escribir antes de que ellos hayan aprendido a leer; niños que hacían gran cantidad de escritura libre y niños que compartían sus producciones con los otros compañeros; y el profesor que desempeñaba un papel de apoyo. Estas innovaciones compartieron el objetivo de hacer de la escritura una actividad exitosa e intrínsecamente de satisfacción para los estudiantes.

Todas estas innovaciones tomaron forma antes de que hubiera cualquier investigación substancial sobre el proceso de la composición. En este devenir, el conocimiento de los procesos cognitivos subyacentes de la composición escrita debe ser valorado en la medida que ha apoyado el desarrollo de estas innovaciones más allá de sus etapas iniciales, alterando sus metas y los problemas principales que debían atender para superar la situación crítica que experimentaba la enseñanza de la composición escrita, según los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes de todos los niveles educativos.

El campo de investigación de los procesos cognitivos de la composición escrita ha surgido en los Estados Unidos, a finales de los años setenta y se ha desarrollado en la década de los ochenta, en el marco de la Psicología cognitiva, desde la que se ha intentado

explicar los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escribir, centrando la atención en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento, así como en la forma en que interactúan durante el proceso.

Los primeros trabajos, que finalizaron con la publicación del modelo del proceso de Hayes y Flower en 1980, explicaron que la composición escrita comprende tres componentes entre los cuales se establecen una serie de interrelaciones: la memoria a largo plazo del escritor, el contexto de producción y el texto producido en cada momento. Entre dichos componentes tienen lugar una serie de operaciones que configuran el proceso, siendo las más destacadas la planificación, la textualización y la revisión. A través de la planificación se recoge la información de la tarea y de la memoria a largo plazo para usarla en el establecimiento de un plan escrito que guíe la producción del texto a través de los procesos de generalización, organización y establecimiento de metas. Mientras que la textualización, constituida por un conjunto de operaciones de transformación de los contenidos, permite el paso de una organización semántica jerarquizada a una organización lineal que obliga a frecuentes revisiones y retornos a operaciones de planificación. La revisión consiste en la lectura, posterior corrección y mejora del texto, evaluando además la coherencia del contenido en función de la situación retórica (Cooper y Matsuhashi, 1983: 3-40). Este modelo es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso.

El conjunto de investigaciones de tipo experimental de Bereiter y Scardamalia (1987: 3-30) es relevante, puesto que, por una parte, a partir de la caracterización de los procesos de la composición escrita seguidos por los adultos expertos y el análisis de la conducta del no experto o del aprendiz, ha identificado procesos de composición diferentes, formulados en los modelos que denominaron “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. Por otra parte, ha detectado como necesidades de aprendizaje a los subprocesos de planificación y de revisión debido a la insuficiencia de los no expertos y a los niveles bajos en que realizaban ambas operaciones.

Según estos autores en el primer modelo la creación de un texto puede producirse sin la necesidad de un plan que sirva para elaborar las restricciones del problema, o sin los

procedimientos de solución característicos de los procesos maduros de composición. El texto se genera de manera secuencial: el escritor construye alguna representación de lo que se le ha pedido que escriba, y luego localiza los identificadores del tópico y del género. Estos identificadores sirven como pistas para la búsqueda en la memoria y estas pistas ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Además de los identificadores tópicos, la tarea mediante un formato de pregunta también determina el género. Una vez que se ha producido algo de texto, este sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos, sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará será influenciado por los ítems recuperados. La causa de este proceso secuencial la hallan en el hecho de que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación.

El modelo “transformar el conocimiento” contiene al anterior modelo como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso complejo de solución de problemas. Los procesos de solución de problemas se dan en dos clases distintas de “espacios problemas”: en el espacio del contenido y en el espacio retórico. En el espacio de contenido están incluidos el tópico de la composición y los datos y creencias asociados a él, es decir, todas las ideas generadas alrededor del tema. En el espacio retórico, los estados del conocimiento que son las múltiples representaciones del texto y sus objetivos subordinados; y las operaciones son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos. En este último sentido, un buen texto sería aquel que posibilite el planteamiento de problemas retóricos, es decir, de problemas de planificación, organización y adecuación a la circunstancia y de efectividad persuasiva. Pues, si al escribir no nos cuestionamos acerca de las posibilidades de comprensión del lector no nos plantearemos problemas retóricos, lo cual no significa que no podamos producir textos. La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido, pero para que el proceso de composición juegue un papel en la transformación del conocimiento, debe haber una integración entre el espacio del contenido y el espacio retórico. Esta interacción sólo puede resultar de un trabajo consciente y controlado sobre las propias

representaciones. Lo que este modelo sostiene es que: los procesos de generación de ideas y de formas deben interactuar; y para que esta interacción se produzca, el proceso de producción ha de ser intencional, consciente y controlado. Además, en dicho proceso ha de haber un objetivo, un plan y una consideración del receptor del mensaje. La necesidad de aplicar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dio lugar a que Bereiter y Scardamalia desarrollaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de escribir.

La investigación sobre los procesos cognoscitivos de la composición escrita permite superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de subprocesos orientados a la producción de textos. Por el contrario, dichos subprocesos se interrelacionan de forma recursiva y se influyen unas dentro de otras de forma compleja y se desarrollan de formas diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de texto que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento, un trabajo sobre la flor o una carta para felicitar a un amigo (Flower, 1985:25-40).

En el devenir de la investigación de orientación cognitiva de la composición escrita, se debe destacar que los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los investigadores. Este interés se ha mostrado en dos aspectos. Por un lado, se reconoce el lugar central que las situaciones comunicativas que desencadenan y dan razón de ser a la actividad de escribir tienen en la totalidad del proceso de escribir y en su diversificación. Por otro lado, algunos trabajos de Linda Flower (1985: 38-58) atienden a la influencia que ejerce en todo el trabajo de composición la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente en la intención del trabajo de composición. Esta orientación se ha denominado sociocognitiva.

1.1.3 Aspectos afectivos y motivaciones de la composición escrita

Hasta la actualidad, los aspectos afectivos y valorativos de la composición escrita han sido escasamente investigados. Si la composición escrita es una actividad de tipo social, comunicativo, inserta en un entorno cultural que le da sentido, parece claro que ésta adquirirá valor para la persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes para ella y para los lectores. La “motivación” para escribir está relacionada con la función que se le atribuye al texto que se escribe en relación con el contexto en sentido amplio.

La valoración que se dé al uso de la lengua escrita en un entorno sociocultural determinado tendrá naturalmente incidencia en el valor que le otorgarán sus miembros. No se han hecho suficientes estudios para conocer la influencia de estos factores en el aprendizaje de la lengua escrita. Bernstein atribuía a características del código o de la variedad lingüística hablada por los niños y niñas de distintas clases socioeconómicas la causa del fracaso escolar o la integración fluida en un sistema escolar que favorecería los usos elaborados de la lengua. Sin embargo, se podría preguntar si no son también o por encima de todos los factores valorativos o afectivos los que tienen mayor incidencia en el alejamiento de la cultura escrita. Este planteamiento, que se puede desprender de muchos estudios sociológicos sobre la educación, ha tenido poca repercusión en la investigación específica en didáctica de la lengua (Milian, M., 1993).

Una vez que se ha logrado ofrecer una visión sintética de los conocimientos que actualmente caracterizan los procesos de composición escrita sobre la base de las dos perspectivas, social y cognitiva, se plantea los conceptos de composición escrita y competencia lingüística con una perspectiva también integradora.

1.1.4 La composición escrita

La composición escrita es un proceso complejo y recursivo, inscrito en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas, que requiere de la reflexión del escritor durante los subprocesos de planificación, escritura y revisión del texto. El proceso de la composición escrita implica determinadas competencias cognitivas básicas y un gran número de habilidades y conocimientos lingüísticos, culturales y textuales, que se deben desarrollar para lograr competencia tanto en la función comunicativa como en la función

epistémica, puesta de relieve al ser considerada la composición escrita como un potente instrumento para el aprendizaje del pensamiento. Cuando se escribe es necesario activar e la memoria a largo plazo, los contenidos semánticos; darles, en primer lugar, una organización jerárquica y transcribirlos luego a una organización lingüística lineal, lo cual exige tener en cuenta ciertos aspectos de la estructura textual, gramaticales, léxicos, ortográficos, etc. Al mismo tiempo hay que tener en la mente los condicionales del contexto de escritura como son la intención y la audiencia (De Beaugrande, 1980: 1-2).

Dada la naturaleza social y cognitiva de la composición escrita, su proceso y estructura están influidos por variables tanto internas (conocimientos previos del tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, motivación y objetivos) como externas (el contexto comunicativo y la audiencia). En cuanto a los sistemas de representación, si bien la composición escrita requiere dominios específicos de conocimiento para su adquisición respecto a los exigidos por el lenguaje oral, éstos en modo alguno se pueden considerar como totalmente reductibles.

La visión sobre la composición escrita, a partir de las perspectivas social y cognitiva, junto a nuestra concepción de lo que es aprender la composición escrita, permite construir unos conceptos que pueden guiar la enseñanza de la composición escrita.

1. La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso.
2. Los usos de la lengua escrita son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social.
3. Las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecuan a las situaciones de comunicación.
4. La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita.

1.1.5 La competencia comunicativa

De los múltiples términos propuestos para referirse al objeto de la Lingüística destaca el éxito de las denominaciones de Saussure y Chomsky: lengua y competencia. La competencia es el acervo cognoscitivo que de la lengua dada posee el hablante-oyente

ideal. Al igual que el código de Jakobson o la lengua del maestro ginebrino, la competencia se concreta en un conjunto de unidades y de reglas que permiten construir y comprender todas las oraciones gramaticales de un idioma. Por ello, la competencia es sistemática, regular, formalizable. Chomsky parte también de una hipótesis de homogeneidad: la competencia es común e idéntica en todos los hablantes de una misma comunidad lingüística.

Todos los dobletes metodológicos del paradigma estructural-generativista presentaban un carácter exclusivo y reduccionista. Fuera de la lengua o de la competencia quedaban los anchos yermos del habla o de la actuación. En la lengua no había lugar para la variación, para lo individual, para lo contextual, para lo ocasional porque se partía de la hipótesis aristotélica de que la ciencia se resuelve en juicios universales. Y no puede haber ciencia de lo que es particular y no se somete a reglas.

El desarrollo de la Sociolingüística demostró no sólo que la hipótesis de homogeneidad era falsa e innecesaria, sino que era posible aprehender y explicar con método científico el fenómeno de la variación. Es decir, el hecho que existen divergencias en el seno de una misma comunidad y de que estas divergencias son intrínsecas al saber lingüístico de cada usuario. La Psicolingüística estableció leyes que explicaban los procesos de producción, de comprensión, de memorización, de aprendizaje y adquisición. La Etnolingüística mostraba que conocer una lengua consiste también en asimilar una forma de ver el mundo (la vieja hipótesis de Whorf) y participar de una cultura. La Semiótica subrayó la importancia que, dentro del acto lingüístico mismo, tienen otros códigos (gestual, proxémico, icónico). La Pragmática buscaba explicación a la enunciación, a la referencia, a la dimensión factual del lenguaje y a la argumentación.

Como consecuencia de estos avances se advirtió que las fronteras de la competencia clásica quedaban estrechas para representar el nuevo objeto. Nace así la designación ***competencia comunicativa***, más acorde con la realidad y con las posibilidades descriptivas y explicativas de las ciencias del lenguaje.

El término fue propuesto, desde la etnografía del habla, por Dell Hymes en 1972 (“On Communicative Competence”). El acrónimo Speaking le sirve para recoger los componentes del hecho o acontecimiento comunicativo:

- Situation (situación espacial, temporal y psicosocial).
- Participants (características socioculturales y relaciones mutuas).
- Ends (finalidades).
- Act Sequences (secuencias de actos en interacción).
- Key (clave: grado de formalidad de la interacción).
- Instrumentalities (instrumentos: canal, variedades de habla, cinesia y proxemia).
- Norms (normas de interacción y de interpretación).
- Genre (género: tipo de interacción. Secuencias discursivas).

D. Hymes muestra la insuficiencia de la competencia lingüística. Junto a las reglas de gramaticalidad se debe asimilar unas reglas de uso, que nos dirán cuándo debemos hablar y cuándo guardar silencio, dónde, cómo, con qué actitud. La adquisición de estas reglas de uso no es tardía. La teoría lingüística debe enfocar la conducta comunicativa en la vida social. Cuatro son las dimensiones de la competencia comunicativa (Llobera, 1995: 139):

- a) La competencia lingüística (reglas gramaticales)
- b) Factibilidad
- c) Aceptabilidad o adecuación
- d) Existencia real

Once años más tarde M. Canale (1983: 66-69) presenta en un trabajo orientado hacia la enseñanza una revisión del concepto *competencia comunicativa*. Diferencia cuatro componentes:

- a) **Competencia gramatical**. “Esta competencia está relacionada con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica.”
- b) **Competencia Sociolingüística**. “La competencia Sociolingüística se ocupa de en que medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.”

c) **Competencia discursiva.** “Este tipo de competencia está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros. Por género se entiende el tipo de texto: por ejemplo, una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo, un artículo científico, una carta comercial. La unidad de un texto se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.”

d) **Competencia estratégica.** Es el dominio de estrategias para: a) compensar los fallos de comunicación y b) para favorecer su efectividad.

En 1990 publica Lyle Bachman su obra *Fundamental Considerations in Language Testing*, uno de cuyos capítulos estudia la “Habilidad lingüística comunicativa. La desglosa en los siguientes apartados:

COMPETENCIA DE LA LENGUA			
COMPETENCIA ORGANIZATIVA		COMPETENCIA PRAGMÁTICA	
COMPETENCIA GRAMATICAL	COMPETENCIA TEXTUAL	COMPETENCIA ILOCUTIVA	COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA
Vocabulario Morfología Sintaxis Fonología/Grafémica	Cohesión Organización retórica	Funciones ideativas Función de manipulación Función heurística Función imaginativas	Sensibilidad dialectal Sensibilidad de registro Sensibilidad de naturalidad Referencias culturales y figuras de discurso.

Su noción de competencia lingüística es el concepto de competencia comunicativa con el que se trabaja en esta investigación: cualquier tipo de conocimiento asociado al uso efectivo de la lengua. “La competencia organizativa comprende aquellas habilidades involucradas en el control de la estructura formal de la lengua para producir o reconocer frases gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y organizarlo para formar textos” (110). El punto más discutible es la organización de la competencia pragmática. No sólo parecen insuficientes y difusas las tareas de la competencia ilocutiva, sino que también incluye el conocimiento sociolingüístico dentro de este apartado.

En la presente investigación, la competencia comunicativa abarca todos aquellos conocimientos que le son necesarios al individuo para desarrollar no sólo enunciados gramaticalmente bien contruidos (competencia lingüística), sino mensajes apropiados a las circunstancias de uso y apropiados a los fines para los que se los construye.

1.1.6 La composición escrita en el contexto educativo

1.1.6.1 El estudio de la composición escrita en el proceso de formación del profesorado

El currículo de los Institutos Superiores Pedagógicos y de las Facultades de Educación del Perú, hasta 1996, según el diagnóstico curricular realizado por Foro Educativo, han propiciado que la formación lingüística de los maestros y licenciados en Educación haya estado centrada en los conocimientos sobre el sistema lingüístico y no en el uso de éste” (Tincopa Lila, 2001: 132).

Tal carencia formativa comprendió la producción de los textos orales y escritos. Sucesivas promociones de maestros no han recibido ninguna enseñanza sobre la composición de textos escritos, por lo que sus saberes al respecto no se diferencian substancialmente de los que tienen otros profesionales. Estos saberes proceden de su participación en situaciones de comunicación caracterizadas por el uso formal de la lengua (en el mundo universitario y profesional y en otras relaciones sociales), por lo que no constituyen conocimientos explícitos.

Esta situación hoy está cambiando porque el estudio de la composición de textos escritos tiene una presencia significativa en el currículo de las instituciones superiores de formación docente, publicado en 1997, en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa del Perú (MECEP), que a través de la formación y la actualización de los docentes viene orientando el desarrollo del nuevo currículo de Educación Primaria.

La aparición de contenidos de enseñanza relativos a la composición de textos escritos se produce, pues, en momentos en que el profesorado en ejercicio tiene acceso a una base de conocimientos necesaria para orientar su labor en cuanto a qué enseñar y cómo enseñar en términos de principios metodológicos generales.

1.1.6.2 La composición escrita en el nuevo currículo de la Educación Primaria

La publicación del nuevo Currículo, aprobado con la Resolución Ministerial No.124-97-ED, ha generado con frecuencia entre los profesionales de la educación dos posturas diferentes: la de los que piensan que no significa novedad alguna, puesto que lo que indica ya se venía haciendo, o la de los que ven en este documento una carga excesiva de psicologismo cuando no una simple verborrea pedagógica. En general se trata, en ambos casos, de posturas inmovilistas que sostienen que la enseñanza de la lengua debe continuar centrándose en los estudios gramaticales e histórico-literarios. Sin embargo, los argumentos de psicólogos, sociólogos, pedagogos y lingüistas sostienen cada vez con mayor fuerza que no existe una correlación directa entre el aprendizaje de una gramática y el dominio de una lengua. Es un hecho patente también que el exceso de historicismo suele acabar matando la afición a la lectura y la sensibilidad literaria. Hay dos factores que el profesor de lengua no debe olvidar: que el aprendizaje de una lengua (sin dejar de lado las aportaciones de la reflexión gramatical) tiene mucho que ver con la riqueza de experiencias y discursos que una persona vive a lo largo de su vida, y que en la Primaria deben convivir y aprender conjuntamente alumnos con diferentes capacidades. El currículo trata de recoger, como se verá, esos y otros principios, y, por tanto, presenta novedades sustanciales respecto de los programas de lengua establecidos en el currículo del 80.

En primer lugar, es significativa la conformación del área de Comunicación Integral por cinco aspectos: comunicación oral, comunicación escrita (lectura y producción de textos), reflexión sobre el funcionamiento lingüístico de los textos, lectura de imágenes y textos ícono-verbales y expresión y apreciación artística. Existe el peligro de que esta conformación sea interpretada como una simple agregación de unidades y que, por tanto, acaben siendo distribuidas e impartidas en sesiones y momentos diferentes. Si, por el contrario, se parte de una concepción funcional de la lengua, cuyo aprendizaje se debe buscar a través de la práctica y el análisis de discursos de variada complejidad y naturaleza, se entiende fácilmente que los referidos aspectos formen parte de esa variedad a la que se hace referencia.

En segundo lugar, que el objetivo básico del área de Comunicación Integral en la Educación Primaria debe ser el afianzar la competencia lingüística de los alumnos, profundizar en el dominio de las cuatro destrezas básicas e instrumentales de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. El currículo insiste en todo momento en la primacía de las actividades de uso de la lengua. La reflexión sistemática sobre la Lengua, que necesariamente habrá de acompañar a las actividades de uso, irá ganando peso progresivamente, en especial en los años de Secundaria.

El ámbito de actuación educativa en esta área ha de ser, como se ha indicado, la actividad lingüística discursiva. Pero no exclusivamente los discursos de carácter literario, a pesar de las relevantes cualidades lingüísticas y estéticas de los mismos, sino también los de carácter práctico. Deberán, pues, pertenecer a las diferentes esferas de la realidad comunicativa.

A la hora de seleccionar los discursos no se debe olvidar las especiales características psicológicas de los alumnos en esa etapa; de ahí la conveniencia de que aparezcan discursos en los que predomine la búsqueda de sentido a la vida humana.

En cualquier caso, se ha de partir siempre del uso real de la lengua por parte de los alumnos para ir logrando progresivamente los principios de adecuación, coherencia y cohesión en la producción de textos, tanto orales como escritos. En este sentido también parece adecuado el planteamiento del currículo del área de Comunicación Integral que hace referencia expresa al trabajo con textos completos antes de descender a otras unidades como la oración o la palabra.

Otro aspecto positivo del enfoque curricular es la importancia que se concede a la expresión oral, la gran olvidada en la enseñanza. Es fundamental el trabajo sobre textos orales, no sólo porque ese tipo de expresión sea la más utilizada, sino porque la mejora de la competencia en la expresión escrita está indisolublemente asociada a la mejora en el plano oral.

Para concluir con los que parecen planteamientos positivos del currículo en el área, hay que hacer referencia a la consideración de los procedimientos como contenidos. Siempre se ha planteado la necesidad de dotar a los alumnos de unas buenas técnicas instrumentales, en relación con el uso de la lengua, que les permitan abordar cualquier tipo de texto sea

cual sea el contenido del mismo. En este sentido, se considera importante que los alumnos adquieran técnicas de análisis y comprensión de textos, de resumen, de lectura, de esquematización, de producción o composición, de investigación, etc. El que el currículo conceda a los procedimientos categoría de contenidos parece, por tanto, muy adecuado.

Por lo que se refiere a la metodología, estos son algunos de los principios que se desprenden del nuevo enfoque curricular:

- Protagonismo del alumnado en su doble dimensión: recepción/producción.
- Primacía de los intercambios comunicativos como mecanismo para la adquisición y mejora de la competencia lingüística.
- Necesidad de que en todas las áreas se cuide la adecuación, coherencia y cohesión de los discursos pues en todas ellas se aprende la lengua dada la íntima relación entre pensamiento y lenguaje.
- Participación, por tanto, de todas las áreas en un mismo marco de referencia común y en unos criterios pedagógicos coherentes.
- Primacía del lenguaje escrito, pero sin abandonar el lenguaje oral.

Como se ve, el enfoque que el nuevo currículo pretende dar a la enseñanza de la lengua es muy diferente del que tradicionalmente ha dominado en las aulas. Si a ello se añade la necesidad de que los profesionales de un departamento didáctico coordinen para elaborar la programación del área y regular los métodos de trabajo y tipos de actividades, teniendo en cuenta el proyecto curricular acordado por el conjunto del profesorado, se tiene que admitir necesariamente que la enseñanza de la lengua en la Educación Primaria presenta un enfoque totalmente novedoso al que ningún maestro se puede sustraer si se quiere que se cumplan los objetivos generales establecidos para la misma.

1.2 La enseñanza de la composición escrita

Tradicionalmente, la enseñanza de la escritura ha sido una tarea ingrata, tanto para el maestro como para el estudiante. Para el maestro, ha significado largas horas de corrección y de comentario respecto a las composiciones del estudiante, con poca razón para confiar en lo que este esfuerzo podría tener de efecto positivo. Para el estudiante, ha significado participar en actividades artificiales llevadas a cabo con mayor o menor acierto, en las que no percibían un fin comunicativo concreto ni un aprendizaje significativo.

Después de un proceso de innovaciones, la enseñanza de la composición escrita ha visto renovada su orientación a raíz de las investigaciones referidas en el apartado anterior. Las implicaciones de estas investigaciones, puestas de relieve en la presente investigación, se presentarán en este apartado. Cada uno de estos aspectos ha sido ya objeto de algunas investigaciones. Sin embargo, el campo es tan amplio y complejo que se necesita investigar con mayor extensión y profundidad en todos ellos.

1.2.1 La enseñanza de la composición escrita como un proceso complejo

El énfasis puesto en la concepción de la composición escrita como un proceso que consiste en el desarrollo de los subprocesos de planificación, escritura y revisión ha llevado a crear situaciones de enseñanza y aprendizaje para incidir en dicho proceso de construcción del texto escrito. La intervención educativa durante el proceso de composición permite, por un lado, ofrecer ayudas para mejorar el texto antes que esté finalizado. Por otro lado, demostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir, permite modelar la conducta de los estudiantes para que conciban que escribir es realizar operaciones cognitivas. Así pues, permite que los aprendices se inicien en las operaciones de planificación, que aprendan a escribir reconsiderando sus planes y que aprendan a revisar en todos los niveles. Por último, la atención al proceso permite situaciones propicias para un aprendizaje de la lengua y sobre la lengua integrado a las necesidades de la producción escrita. El trabajo realizado sobre este aspecto es considerable y sustantivo; por cuanto refiere las necesidades específicas para lograr los objetivos de la intervención. Las investigaciones sobre el desarrollo de los procesos cognitivos de la composición en los escritores novatos y expertos han concluido que la planificación y la revisión son los subprocesos determinantes en el desarrollo de la composición. Consecuentemente, se han llevado a cabo opciones de intervención en los subprocesos de planificación y de revisión, que en el caso de la planificación aún requieren de tratamiento didáctico para facilitar a los alumnos, tanto el desarrollo de las habilidades de planificación como el desarrollo de los procesos de gestión y control de la composición. En la presente investigación, teniendo en cuenta las intervenciones antes referidas y sobre todo la necesidad de superar la situación de sólo modelar el proceso de planificación de la

composición escrita en gran parte de las aulas de educación primaria, se propone una opción de enseñanza de las operaciones de la planificación de textos descriptivos, narrativos y explicativos, sobre la base de un modelo didáctico y mediante guías de textos, que faciliten a los alumnos actualizar y aprender los conocimientos y habilidades de la planificación de textos en los niveles metacognitivo, cognitivo y de producto.

1.2.2 La enseñanza de la composición orientada hacia los usos y funciones de la escritura

El lugar central que los aspectos socioculturales tienen en la construcción del lenguaje escrito, según la evolución de los estudios sobre la lengua y en especial sobre la composición escrita, ha reorientado la enseñanza hacia el uso de la lengua de forma adecuada a la situación y al contexto. Esta capacidad no se puede desarrollar con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción. Si se aborda el tema desde la perspectiva de quien escribe, parece evidente que la representación de la tarea que elabore y reelabore a lo largo del proceso de producción en un contexto real será fundamental en la adecuación del referido proceso y del producto a las finalidades de la tarea de escritura. Para que esto sea posible, se necesita que los estudiantes participen en actividades de composición escrita “reales” que les permitan actualizar y aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. El trabajo realizado sobre este aspecto por algunos investigadores es considerable. Baste recordar trabajos como los de Colomer, Ribas y Utset (1993), Milian (1996) y Legros (1987), los cuales nos han prestado una orientación valiosa. En nuestra opción de enseñanza, considerando los usos y las correspondientes funciones de la escritura en la escuela, se plantea a los alumnos las actividades que dan origen a determinadas situaciones discursivas escritas en el contexto escolar para facilitarle el conocimiento de los destinatarios (características específicas), de los conocimientos y las presuposiciones que se comparten sobre el texto, y sobre las necesidades de información de determinados lectores. El alumno con los apoyos referidos podrá establecer el propósito comunicativo y planeará la concreción del texto correspondiente.

1.2.3 La enseñanza de una tipología textual específica

La orientación de la enseñanza hacia el uso de la lengua de forma adecuada a la situación y al contexto ha incidido también en la enseñanza de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas. Los trabajos del equipo de J. P. Bronckart de la universidad de Ginebra sobre el análisis del discurso llevaron a constatar la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionados justamente con las distintas funciones que tienen en la comunicación. La situación discursiva se halla en la base de esta diversidad. Los trabajos de Pasquier y Bronckart (1985) son exponentes de las repercusiones que esta orientación del análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la composición escrita. Según estos autores, cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se puede generalizar a la escritura de otros textos. En nuestra opción de enseñanza, se opta por la tipología textual de Werlich (1975: 45-57) y Adam (1985: 92-112), basada en los procesos cognitivos dominantes de los escolares, y se analizan las características de funcionamiento, las características lingüísticas y las concreciones de los textos descriptivos, narrativos y explicativos para complementar la construcción de las guías de planificación referidas anteriormente de modo que faciliten a los alumnos actualizar y aprender los conocimientos y habilidades lingüístico-comunicativas.

1.3 Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita

Después que se ha explicado cómo serán asumidas las implicaciones de las investigaciones sobre la composición escrita en el presente trabajo, se plantea nuestro modelo de enseñanza de la planificación de textos, fundamentado y situado en el contexto de los diferentes modelos explicativos de la composición escrita y sus correspondientes modelos didácticos, conforme se muestra en la evolución especificada en el siguiente apartado.

1.3.1 Evolución de los modelos explicativos sobre la composición escrita

Los modelos a través de los cuales se ha intentado explicar el desarrollo de la composición escrita, durante los últimos años, se podría aglutinar en tres grandes enfoques:

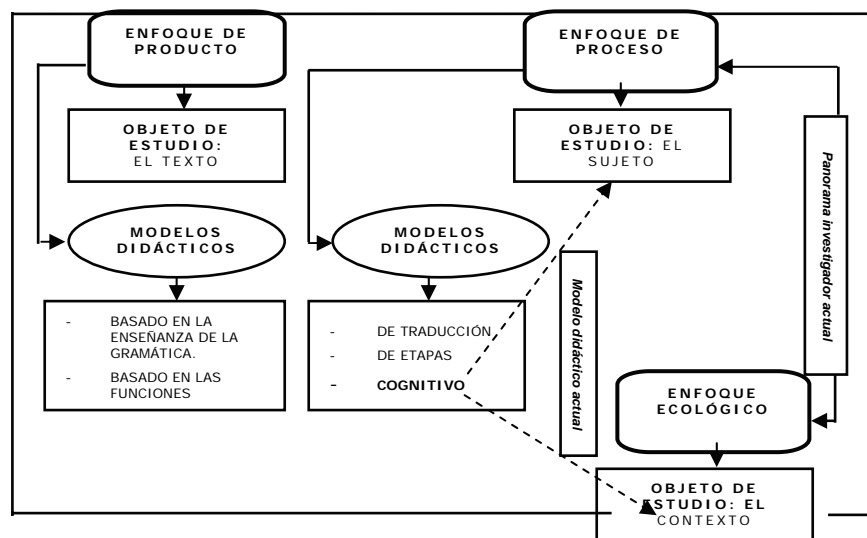


Gráfico 1.1 Enfoques explicativos y didácticos sobre la composición escrita

El *modelo orientado al producto* explicaba la naturaleza de la expresión escrita, analizando exclusivamente el producto de dicha actividad desde una perspectiva puramente lingüística. Este modelo no se puede considerar como propiamente explicativo de la actividad escrita, sino más bien descriptivo de las características formales y estructurales del texto producido. La actividad de escritura, entendida desde este modelo, como una habilidad global, consistiría en la puesta en práctica de una serie de subhabilidades, que previamente se han ejercitado de manera individual (gramática, ortografía, puntuación, etc.); considerando que la descripción y evaluación de esos aspectos formales resulta suficiente para entender la actividad de escritura en todo su conjunto.

Este modo de entender la actividad de escritura se ha reflejado directamente en el ámbito de su enseñanza, dando lugar, por una parte, al desarrollo de métodos fragmentarios y atomistas, que han incidido en la enseñanza descontextualizada de la sintaxis, morfología, fonología, semántica y ortografía como sistemas independientes que, posteriormente, el alumno se encargaría de integrar en su composición, con mayor o menor acierto, dependiendo de su pericia e inspiración. Por otra parte, estos métodos han conducido también al desarrollo de actividades artificiales de escritura en el aula, donde los

alumnos no perciben un fin comunicativo concreto ni un aprendizaje significativo.

Aunque, lógicamente, no se puede dudar de las contribuciones que tienen todos los aspectos formales, anteriormente mencionados, en la composición escrita, parece obvio pensar, sin embargo, que difícilmente los alumnos aprenderán realmente a escribir si no se les insta también a que reflexionen sobre el qué, el cómo y el por qué de la escritura.

Las limitaciones puestas de manifiesto por los enfoques producto, al explicar la actividad de escritura, dieron lugar a desplazar progresivamente el interés de la investigación hacia el propio proceso de escribir, proponiéndose modelos centrados en los procesos que intervienen durante la misma y las exigencias concretas que requiere la producción de un texto.

El desarrollo de los *modelos de proceso* ha evolucionado en el tiempo hasta los actuales modelos de orientación cognitiva. Así, con anterioridad a éstos, se encuentran enfoques más simplistas, como los propuestos por los *modelos de traducción y de etapas*. Los primeros conceptualizan la escritura como la simple y directa traducción de fonemas en símbolos gráficos, considerándola, por tanto, como un proceso inverso a la lectura e, incluso, a la expresión oral. Los modelos de etapas partían de la premisa fundamental de que la actividad de escribir requiere la puesta en práctica de una serie de fases desarrolladas lineal y sucesivamente: *planificación* o generación y organización del contenido; *redacción* o plasmación del contenido en el papel; *revisión* o corrección del resultado para editar el producto final; *edición* o presentación definitiva del producto final.

Con el fin de superar las dificultades de explicación de estos primeros enfoques de proceso surgen, durante los años ochenta, los *modelos de orientación cognitiva*, centrados en investigar los procesos mentales implicados en la composición e identificar los componentes cognitivos de dichos procesos. Si bien dentro de los modelos cognitivos se puede encontrar un amplio abanico de propuestas, todas ellas comparten una serie de planteamientos, que las diferencian tanto de las desarrolladas en el marco de los modelos de traducción y de etapas como de las defendidas desde los modelos producto:

- La consideración de la escritura como un proceso cognitivo, constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico, siendo el control consciente del proceso global el nivel más alto en dicho sistema. Las unidades fundamentales de

análisis desde estos modelos serán los procesos cognitivos y no las etapas.

- La aceptación de que los procesos implicados en la escritura tienen un marcado carácter interactivo, interrelacionándose y situándose cada uno de ellos a distintos niveles en el contexto global de la actividad de escritura.
- La caracterización de la escritura como un proceso sofisticado y recursivo que requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo.
- La influencia y control que ejercen variables, tanto internas (conocimientos previos del tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, motivación, objetivos) como externas (el contexto comunicativo y la audiencia), en los procesos y estructura propios de la composición escrita.

La mayor parte de las propuestas desde estos modelos ha estado dirigida a describir y explicar, del modo más preciso posible, la actividad de escritura; se destaca entre ellas las de Flower y Hayes (1980: 31-60) y los modelos explicativos planteados por Bereiter y Scardamalia (1987).

Los modelos cognitivos tampoco han escapado a las críticas, centradas básicamente en subrayar las dificultades para poner en práctica algunos de los principios que éstos defienden. Así, por ejemplo, aunque en sus formulaciones generales, estos modelos incluyen la influencia de variables internas y externas en la actividad de escritura; posteriormente, éstas últimas no se incorporan de modo relevante en la explicación de las propuestas, ni son objeto de investigación específica, produciéndose, en ocasiones, un excesivo centramiento en los procesos personales de escritura, que contribuye al establecimiento de prácticas pedagógicas que tienden a eclipsar el carácter eminentemente social y constructivo del lenguaje (Gil y Santana, 1985: 87-99)..

Como complemento de los modelos cognitivos y no como una alternativa, se refiere al *enfoque ecológico*, el cual conceptualiza la actividad de escritura, no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Se puede decir que el factor contextual posee, desde el enfoque ecológico, una influencia equiparable a la que, desde los modelos cognitivos, se atribuye a

los procesos subjetivos de composición. Ello explica que las investigaciones realizadas desde la perspectiva ecológica se hayan centrado en analizar el significado que los sujetos confieren a la actividad de escritura en diversos contextos (medio familiar, social y escolar), y en precisar cuál es la influencia concreta que pueden ejercer determinados factores de estos contextos en dicha actividad (Zamel, 1987: 697-715).

No obstante, la investigación desde el paradigma ecológico se ha centrado en el análisis del contexto del aula y en los distintos factores que pueden estar influyendo o condicionando la producción escrita del alumno, tales como profesorado, programaciones, espacios físicos o relaciones interpersonales.

Se trata, por tanto, de una perspectiva de análisis que se desarrolla en el núcleo de las situaciones educativas concretas, motivada por la necesidad de profundizar en la dimensión social y comunicativa de la escritura, una vez que los procesos personales han quedado más o menos establecidos por los enfoques cognitivos, y plantear modelos alternativos de enseñanza acordes con esta dimensión, en los que se ponga el acento en establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados compartidos entre los alumnos, y entre éstos y el profesor, durante la tarea de escribir.

1.3.2 Modelos didácticos de la composición escrita

Los modelos didácticos de la composición escrita son deudores de los enfoques explicativos anteriormente descritos, se distinguen dos tendencias principales en la enseñanza de esta competencia: una, *orientada al producto*, y otra, *centrada en el proceso*. Esta última está enriquecida con las aportaciones del modelo ecológico. No obstante, en el momento actual, estas tendencias no son totalmente excluyentes, puesto que los planteamientos didácticos de algunas de ellas se solapan con las de otras.

- *Los modelos de enseñanza centrados en el producto escrito* ponen el acento en el desarrollo de la competencia textual del alumno, desde una perspectiva eminentemente lingüística. Dicha competencia textual es entendida a dos niveles:
 - Micro-estructural, que supone el dominio de los aspectos más formales del texto, y, por tanto, de un conjunto de reglas gramaticales que progresivamente se van interiorizando.
 - Macro-estructural, que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías

textuales, es decir, aprender a expresar un mensaje en el soporte textual que mejor se adecue a los objetivos comunicativos del escritor y a las expectativas del lector (Salvador Mata, 1997).

Esta distinción ha dado lugar al desarrollo de dos enfoques de enseñanza dentro de estos modelos, distinguidos básicamente por el énfasis que ponen en uno u otro nivel durante el proceso de instrucción: *el enfoque de enseñanza de la gramática*, basado en los estudios de gramática tradicional, y *el enfoque basado en las funciones*, fundamentado en la lingüística del texto. Si bien en sus orígenes el enfoque basado en la enseñanza de la gramática situaba a esta en el centro del currículum lingüístico escrito, considerando que el dominio de la sintaxis, semántica, el léxico, la morfología, la fonología y la ortografía era lo único que precisaba el alumno para componer un texto, las propuestas más modernas de este enfoque incluyen el estudio de otros aspectos que contribuyan a mejorar el producto escrito (cohesión y coherencia interna de los textos) y una estructuración holística de los contenidos gramaticales, facilitando así el aprendizaje global de la lengua.

Por su parte, *el enfoque basado en las funciones* implica organizar el currículum en torno a las diversas tipologías textuales, basándose en una concepción funcionalista del lenguaje, según la cual éste es considerado como una herramienta útil de comunicación y no sólo como un conjunto cerrado de conocimientos gramaticales. El énfasis, desde este enfoque, se pone, por tanto, en la comunicación o en los diferentes usos de la lengua, a diferencia del enfoque gramatical, en el que el acento se ponía en el grado de corrección con el que se empleaban una serie de reglas gramaticales.

La adopción de este enfoque en la enseñanza de la expresión escrita supone, por una parte, considerar el texto escrito como una unidad que toma significado en el contexto situacional concreto, poniendo el contenido y los recursos gramaticales al servicio de un contexto comunicativo real. Por otra parte, implica organizar el currículum de la lengua escrita en torno a las diversas tipologías textuales, planteando la enseñanza de éstas no en abstracto, sino en contacto con modelos textuales concretos y con las dificultades específicas que plantea su escritura, para acometer soluciones contextualizadas.

Las derivaciones pedagógicas del enfoque funcional aplicado a la enseñanza de la expresión escrita serían básicamente las siguientes:

- *El conocimiento y empleo en el aula de una gran variedad de textos reales, con tipologías y funciones comunicativas diversas*, al considerarse, desde este enfoque, que no se aprende globalmente a escribir, sino que cada tipología textual posee unas demandas y problemas diferentes que el alumno debe conocer para poder emplearlas adecuadamente cuando escribe.
- *La atribución de un significado social a la actividad de escritura*, creando un contexto comunicativo real, con propósitos y receptores concretos para el texto producido.
- *La atención especial a las necesidades comunicativas del alumno*, al asumir qué cada alumno tiene necesidades de comunicación diferentes, por lo que requerirá el aprendizaje de funciones y recursos lingüísticos distintos a los que podrá precisar otro compañero.
- *El planteamiento de actividades de comunicación escrita, globales, reales y completas*, de forma similar a como se producen en los contextos comunicativos cotidianos. De este modo, se garantiza que lo que se enseña en el aula sea lo que realmente los alumnos van a emplear en contextos reales.

Una variante del enfoque funcional es el *enfoque basado en el contenido*. Si bien este enfoque se distancia en sus planteamientos del modelo funcional, al defender la supremacía del contenido sobre la forma textual, comparte con el anterior la preocupación de dar respuesta a las necesidades reales de expresión escrita que manifiesta el alumnado, limitando éstas, no obstante, al ámbito escolar y a un tipo concreto de géneros discursivos, los textos académicos.

- *Los modelos de enseñanza orientados al proceso de escritura* plantean ésta como una actividad compleja y multidimensional, que requiere el desarrollo de diversos procesos cognitivos (planificación, organización, textualización, revisión), que intervienen en el macroproceso de la composición. Enfatizan la enseñanza de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a desarrollar y regular tales procesos, enmarcándose en el contexto de programas concretos de intervención didáctica. La idea fundamental de estos modelos es que lo importante no es sólo enseñar cómo debe *ser* un producto escrito, sino mostrar y desarrollar todos los pasos intermedios y las estrategias

que se ponen en marcha durante el proceso de composición.

La forma de abordar la enseñanza desde estos modelos ha variado también, dependiendo de las premisas defendidas por las distintas orientaciones teóricas, integradas en los mismos.

Los actuales modelos didácticos de orientación cognitiva, desarrollados a partir de investigaciones realizadas durante la década de los ochenta y noventa, consideran la escritura, por una parte, como un *proceso cognitivo*, constituido por diversos subprocesos organizados en un sistema jerárquico, con un carácter recursivo. Por otra parte, como un *proceso social* determinado por su finalidad comunicativa. En consecuencia, la enseñanza fundamentada en estos modelos aborda el desarrollo de ambas dimensiones, enfatizando la finalidad comunicativa de la escritura y desarrollando los procesos cognitivos. En estos enfoques, se integran plenamente la enseñanza orientada al proceso de escritura y la enseñanza de los géneros discursivos, en los cuales esos procesos asumen pleno significado.

Los principios didácticos que se derivan de este modo de considerar la actividad de escritura, que han sido puestos de manifiesto por distintos autores, serían, entre otros, los siguientes:

- *Atención y control del proceso.* La enseñanza de la composición escrita no puede incluir solamente conocimientos declarativos y procedimentales de gramática y de los usos y convenciones de la lengua, sino que implica también el conocimiento del contenido de los procesos que subyacen a la composición de textos y el desarrollo de conocimientos de gestión o control de dichos procesos, para activar y dirigir los conocimientos anteriores (de forma y de contenido) en función de los objetivos de comunicación. Diversos autores señalan que estos conocimientos de control y gestión del proceso de escritura no se adquieren espontáneamente, por lo que será necesaria una intervención didáctica específica y contextualizada, dirigida a conseguir su desarrollo. De este modo, los aspectos metacognitivos y sociales de la escritura se vinculan estrechamente durante el proceso de composición.
- *Atención al contexto.* Los contextos condicionan la expresión escrita, al ser ésta una actividad social. En consecuencia, las características de los mismos influirán en la

motivación del alumno para escribir, y en el grado de adquisición y empleo de las estrategias cognitivas que éste requiere durante el proceso de composición.

- *Interacción*. El rol del profesor es el de orientador y asesor del trabajo de los alumnos, participando en dos niveles: en el nivel general, desarrollando la motivación de los alumnos, estableciendo objetivos, planificando globalmente el proceso o modelándolo; y en el nivel individual, efectuando un seguimiento de los procesos personales que los alumnos ponen en práctica (dándoles opciones de trabajo, proporcionándoles técnicas concretas, leyendo sus borradores, mostrándoles los puntos flojos, etc). Sin embargo, la actividad de escritura no implica solamente una interacción entre el profesor y los alumnos, sino también un diálogo y colaboración entre éstos últimos.
- *Individualización*. Las necesidades, las motivaciones y los ritmos de aprendizaje no son los mismos en todos los alumnos. Cada uno desarrolla su propio proceso de composición, dependiendo de sus capacidades intelectuales y afectivas, por lo que la labor orientadora del profesor no se puede reducir a enseñar *recetas únicas* de escritura, sino que se debe dirigir a ofrecer a cada alumno las estrategias pertinentes para enfrentarse a los obstáculos, que se derivarán de su tarea de composición, y facilitar una actuación progresivamente más autónoma y estratégica.
- *Autenticidad*. Este principio supone proporcionar a los alumnos actividades reales de escritura, dirigidas a una determinada audiencia, frente a los métodos de enseñanza tradicionales que enfatizaban una constante *simulación*, que obligaba al alumno a pensar, sentir y vivir lo que nunca pensó, sintió y vivió.

Como se puede observar, cada una de las tendencias didácticas que se ha revisado pone el énfasis en uno u otro aspecto del acto de escritura (la gramática, la función o los tipos de géneros discursivos, el contenido o los procesos cognitivos que intervienen) y, en consecuencia, plantean su desarrollo priorizando uno u otro de *los* aspectos mencionados, dependiendo del modelo teórico en el que se sitúan, aunque sin excluir el trabajo sobre las demás perspectivas de expresión. La distinción entre unas y otras propuestas es fundamentalmente de enfoque y de énfasis, no existiendo un alejamiento real entre ellas en

el momento actual, tal y como se ha podido observar especialmente en los enfoques didácticos más recientes (funcional y cognitivo). Actualmente, en las diferentes propuestas metodológicas desarrolladas en el contexto de ambos enfoques se observa una tendencia hacia el eclecticismo, en un intento de evitar extremismos peligrosos que puedan contribuir a empobrecer el trabajo didáctico y a vaciar de sentido la actividad de escritura.

Nuestra propuesta metodológica va en esta última línea de integración, al situar la enseñanza sobre el subproceso de planificación de la composición escrita y sobre la tipología textual, basada en los procesos cognitivos dominantes de los escolares, en situaciones discursivas del contexto de la escuela. Guiando las operaciones de planificación de los textos descriptivos, narrativos y explicativos, se trata de conseguir que los alumnos actualicen y aprendan las habilidades lingüístico-comunicativas para facilitar el proceso de composición, y sean capaces de aplicarlas de modo progresivamente más autónomo y estratégico. Por tanto, nuestra propuesta se ubica en el contexto de los enfoques didácticos más actuales de orientación cognitiva, los cuales, integrando las aportaciones principales de un enfoque funcional y comunicativo de la lengua escrita, consideran a ésta como un proceso cognitivo complejo, que no se desarrolla espontáneamente, por lo que requiere una intervención educativa específica; y como un proceso social, en el que los diversos usos de la lengua escrita, concretados en una variedad de textos, requerirán la regulación y el control de ese proceso cognitivo.

1.3.3 Un modelo de enseñanza del espacio dual de la planificación de textos

El presente modelo de enseñanza de la planificación de textos, diseñado para los alumnos de educación primaria, es el resultado de nuestra concepción de la composición escrita y de lo que debe implicar su enseñanza. La composición escrita es un proceso complejo de resolución de problemas, al que el alumno tiene que abordar actualizando y aprendiendo habilidades, relacionadas no sólo con el contenido del tema sobre el que quiere escribir y la situación discursiva concreta, sino también con el proceso de planificación que facilitará la gestión del texto y el control del proceso de composición. Este modelo es un intento directo para que los alumnos pongan a trabajar y aprendan las habilidades lingüístico-comunicativas comprendidas en el proceso de composición escrita mediante un

procedimiento de planificación, y sean capaces de aplicarlo de modo progresivamente más autónomo y estratégico.

En este modelo, en primer lugar, se ha optado por la estrategia de “transformar el conocimiento”, que contiene la estrategia “decir el conocimiento”, propuesta por la psicología cognitiva como modelo explicativo de la composición escrita (Bereiter y Scardamalia 1987: 4-13), por cuanto permite instrumentalizar nuestro objetivo principal de vincular las capacidades naturales y lo que implica ir más allá de esas capacidades, potenciando de este modo las posibilidades de desarrollo cognitivo y comunicativo que ofrece la lengua escrita.

Mientras que la estrategia “decir el conocimiento” hace uso de las estructuras cognitivas existentes, de la competencia de lenguaje existente y de las habilidades aprendidas a través de la experiencia social para generar el contenido del discurso –el tema, y el esquema del discurso. La estrategia “transformar el conocimiento” implica ir más allá de las habilidades lingüísticas existentes en orden a permitir al individuo realizar solo lo que es normalmente realizado a través de la interacción social, concretamente el reprocesamiento del conocimiento mediante las operaciones que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos. Las capacidades distintivas del modelo transformar el conocimiento están ligadas a formular y solucionar problemas y hacer esto de tal manera que permita una interacción de dos vías entre el conocimiento desarrollado continuamente y el texto desarrollado continuamente. La estrategia “transformar el conocimiento” da lugar a una actividad paralela en dos espacios problema, un espacio de contenido y un espacio retórico, y otra de interacción entre los dos espacios para que los resultados obtenidos en un espacio puedan ser transcritos en problemas a ser resueltos en el otro espacio.

En segundo lugar, en el presente modelo, se ha dado un lugar central al proceso de planificación reflexiva, que en contraste a los procedimientos lineales adoptados en los antiguos libros de texto de la composición escrita (Rose, 1981: 65-74), es vista en el presente trabajo, siguiendo a Piaget (1980: 23-34), como un proceso dialéctico por el que el conocimiento superior es creado a través del esfuerzo para reconciliar elementos inferiores del conocimiento. El proceso de planificación figura en los métodos instruccionales basados en “la heurística del descubrimiento” (Young et. Al., 1970) y éste basado en el

diálogo entre el profesor y el estudiante referente al contenido o la forma de lo que el estudiante ha escrito (Graves, 1983).

Como antecedentes de la presente investigación, por una parte, hay evidencias de la actividad de planificación –elaboración y reformulación de metas y planes para lograr metas, examen crítico de decisiones anteriores, anticipación de dificultades, reconciliación de ideas que compiten, etc.- en los episodios de planificación en el pensamiento en voz alta de los expertos mientras escriben (Flower y Hayes, 1980). Por otra parte, hay una variedad de evidencias colaterales que los escritores inmaduros siguen un procedimiento que les permite generar textos a través de procesos primariamente lineales sin planificación. Este es el procedimiento, llamado estrategia “decir el conocimiento”, que reduce las tareas de escritura a temas e ideas de lo que uno sabe sobre el tema. La estrategia “decir el conocimiento” registra limitaciones semánticas y estructurales, pero no incluye limitaciones para operar sobre representaciones de metas para el texto. Las preocupaciones primarias en esta rutina son qué decir y cómo ponerlo en lenguaje apropiado – consideraciones que permiten a los escritores tratar problemas individuales o unidades pequeñas en vez de tener que resolver implicaciones de limitaciones múltiples. Estos antecedentes reforzaron nuestro objetivo de fomentar el proceso de planificación reflexiva en los niños y niñas de la escuela primaria a través de las estrategias “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento” y de varios tipos de diálogo.

Finalmente, en el modelo, se ha asumido una noción en cuanto a cómo el proceso de planificación es llevado a cabo en la mente del escritor. Esta noción es que los protocolos de los escritores expertos no se parecen en nada a los diálogos, más bien se parecen a los protocolos de resolver problemas (Hayes y Flower, 1980). Hay mucho de soliloquio de la variedad “¿dónde estoy?”, no de coloquio de la variedad “¿dónde está Ud.?”. Noción que supera la otra, según la cual la planificación toma la forma de un diálogo interno entre el escritor y el lector imaginado (Widdowson, 1983: 34-47), la que ha sido asumida por las propuestas que enseñan a los estudiantes a llevar a cabo tal diálogo explícitamente. No obstante, el conjunto de protocolos de pensamiento correspondiente a la investigación extendida desde Emig (1971) hasta Flower and Hayes (1981: 229-244) no muestra evidencias que sostengan el modelo de diálogo interno (Scardamalia y Bereiter, 1985: 307-

329). Esta ausencia de evidencia ha llevado a cuestionar el referido modelo, puesto que si el diálogo interno fue el principal vehículo para la planificación en la escritura, uno podría esperar que éste sea sobresaliente en los protocolos de pensamiento de los escritores especializados, incluso si éste no hubiera sido buscado específicamente. Esto no significa que las propuestas de enseñanza basadas sobre el modelo de diálogo interno sean necesariamente ineficaces; sino significa que sus efectos tendrían que ser explicados sobre la base de algunas cosas más complejas que la mera internalización de una forma de intercambio entre escritor y lector.

Estos aspectos asumidos en el modelo de enseñanza nos llevan a concebir la planificación como un subproceso de la composición escrita que toma lugar en dos tipos de espacio problema, mostrados en el esquema N°1. Un tipo, el espacio del contenido, que está hecho de conocimientos que pueden ser caracterizados como creencias u opiniones. Ese es el tipo de espacio en el que se hace tres tipos de episodios: generación (que significa recuperar información relevante para la tarea de composición), organización y colocación de metas. El otro tipo de espacio problema, el espacio retórico, está ligado a la producción del texto. Los conocimientos a ser encontrados en este tipo de espacio son representaciones mentales del texto –representaciones que pueden estar en varios niveles de abstracción desde representaciones literales hasta representaciones de ideas principales e intenciones globales. Collins y Gentner (1980: 51-72) proveen un análisis sucinto de los tipos de problemas enfrentados en un espacio retórico y los tipos de operaciones que pueden ser aplicados.

La forma obvia de pensar sobre la conexión entre estos dos espacios es que el pensamiento de producción (output) del espacio de contenido sirve como salida (input) del espacio retórico. El modelo ilustrado en el Gráfico 1.2, por contraste, muestra operaciones en ambas direcciones. Estas pueden ser pensadas como producciones, o pares de acción-condición, algo de lo que toman las creencias como condiciones y los convierten en metas retóricas, y algo de lo que toman los problemas retóricos y los convierten en metas para ser logradas en el espacio de contenido – a través de operaciones sobre las creencias. El argumento es que esta interacción entre los dos espacios problema constituye la esencia de la planificación de la composición escrita.

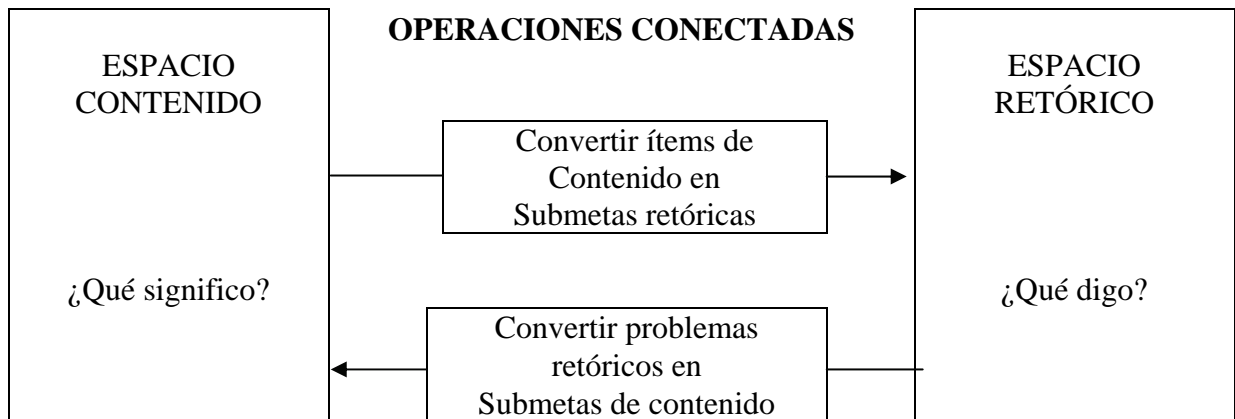


Gráfico 1.2 Un modelo de espacios problema del proceso de planificación de la composición escrita.

Así, la clave de la planificación de la composición escrita, de acuerdo a este modelo dual, es la traducción de los problemas encontrados en el espacio retórico en submetas a ser logradas en el espacio de contenido. Por ejemplo, el reconocimiento que un término clave no será entendido por muchos lectores lleva a traducirlo en una llamada para una definición; buscar en el espacio de contenido especificaciones semánticas dirige al escritor a la comprensión de que él o ella no tiene un claro concepto asociado con el término, y esta comprensión inicia un mayor reanálisis de la definición inicial (Scardamalia y Bereiter, 1985^a). Interacciones similares ocurren en la conversación –la pregunta ¿qué significa para ti X?, viniendo de un juego conversacional puede iniciar el mismo reanálisis referido arriba. Según esto no debe sorprender que en el intento para representar un mecanismo de planificación de composición escrita, la gente haya sido atraída por el modelo de diálogo interno. Lo que se asume, en cambio, es que el proceso dialéctico en la conversación sostenida por la alternancia entre los hablantes y sus puntos de vista respectivos, es sostenido en la escritura por la alternancia entre los espacios problema con sus diferentes, pero relacionados estados de conocimiento.

1.3.4 Procedimiento innovador de la planificación de textos

El modelo de espacio dual nos condujo a llevar a cabo un procedimiento de enseñanza de la planificación de textos diferente de los actualmente aplicados. Este procedimiento hace uso de la heurística del “descubrimiento”, como medio de búsqueda en la memoria, dentro del espacio del contenido (generación del tema o contenido, organización y colocación de metas), obteniendo un cuerpo más rico de contenido para pasar al espacio retórico. También, hace uso del diálogo que depende del profesor para proveer las operaciones de conexión entre los dos espacios de planificación con la asunción que estas operaciones serán asumidas por el estudiante. Este procedimiento puede ser descrito como monólogo asistido más bien que diálogo. El foco de atención está en los monólogos sostenidos por los estudiantes mientras planifican un texto y la presente intervención educativa consiste en los esfuerzos para introducir y sostener en tales monólogos el flujo de información en los dos espacios mostrados en el Gráfico 1.2.

Después de haber caracterizado nuestro modelo de enseñanza del espacio dual de la planificación de textos, que se enfoca en el subproceso de planificación de la composición escrita y en la tipología textual, se amplía el marco teórico de ambas dimensiones.

1.4 Planificación de la composición escrita

El término planificación tiene una variedad de significados en el uso corriente y se puede encontrarlo aplicado a cualquier tipo de actividad mental constructiva. En la presente investigación, sobre la base de las investigaciones realizadas por Hayes-Roth y Hayes-Roth (1979: 275-310), Hayes y Flower (1980: 3-30) y Scardamalia y Bracewell (1979: 191-213), la planificación es un subproceso cognitivo de la composición escrita que se interrelaciona de modo recursivo con los subprocesos de escritura y de revisión para el establecimiento de un plan escrito que guía la producción del texto a través de cinco tipos de operaciones: generación de contenido, organización, colocación de metas, planteamiento de dificultades de exposición y consideración del lector. Según Scardamalia y Bereiter, la planificación y la revisión son los subprocesos que establecen la diferencia entre los escritores expertos y novatos, pues sólo los expertos llevan a cabo las diferentes operaciones de la planificación que les permiten lograr un plan formal distinto de la composición. En consecuencia, el

desarrollo de este subproceso resulta determinante para que ocurra el desarrollo de la escritura, que se muestra en la diferenciación creciente de la planificación respecto de la producción del texto.

1.4.1 Desarrollo de las capacidades de planificación

Los aspectos de la diferenciación de la planificación con relación a la composición del texto, que dan cuenta del desarrollo de la escritura, son observados en niveles diferentes. En el nivel metacognitivo, está demostrada en una capacidad creciente de reconocer una variedad de actividades de planificación implicadas en la composición, que son distintas de un pensamiento directo de lo que se escribe. En el nivel de pensamiento, está mostrada en la emergencia de la planificación que consiste en el pensamiento sobre las operaciones que guían la composición: Generación de contenido, organización, colocación de metas, planteamiento de dificultades y consideración del lector. En el nivel de producto, está mostrada en la capacidad de formular el plan como una entidad formalmente y substantivamente distinta que puede ser operada aparte de la composición. Los autores referidos, en el apartado anterior, sostienen que el conocimiento de las operaciones y las capacidades del subproceso de planificación no se adquieren espontáneamente, por lo que resulta necesaria una intervención didáctica específica y contextualizada, que facilite a los escritores el logro de su madurez que los hará menos dependientes de las condiciones externas y de las actividades para organizar y estimular su pensamiento. En lugar de tener que ser guiados por preguntas, ellos responderán sus propias preguntas. En lugar de necesitar de un contexto problema de la vida real para estimular la planificación dirigida por metas, ellos podrán comenzar con un tema difícil y a formular metas y problemas propios.

1.4.2 Panorama de desarrollo del comportamiento de planificación

La investigación sobre cómo el proceso de planificación se desarrolla, realizada por Scardamalia y Bereiter (1987: 191-214), muestra que en el curso del desarrollo de la escritura, la planificación llega a ser gradualmente diferenciada de la producción del texto. Esta diferenciación comprende por lo menos dos pasos que se pueden identificar. En los primeros años del escritor, la actividad mental de los niños al producir la composición

escrita está estrechamente ligada al pensamiento por lo que resulta difícil separar lo que puede ser llamado planificación del pensamiento. Gradualmente, conforme los niños desarrollan la habilidad de la escritura, hay una separación del problema de encontrar el contenido para una composición respecto del problema de escribir la composición. En este punto, claramente identificable, la planificación puede ser vista, pero ésta permanece al mismo tiempo relacionada con las necesidades de contenido de la producción del texto de manera que el plan que es generado consiste de una lista de posibles contenidos.

En la adolescencia, la planificación comienza a ser suficientemente diferenciada de la producción. Se comienza a ver el plan como elementos de contenido y características discursivas que tiene una relación indirecta con el contenido del texto. Esta emergencia del plan como un objeto de intención de por sí marca un mayor avance en el desarrollo de los estudiantes. Esto es probablemente un paso esencial en el movimiento hacia la transformación del conocimiento en la composición. Para los escritores expertos, el plan incluye la consideración de posibilidades de organización del contenido y llega a ser un medio en el que las metas y estrategias pueden ser formuladas de forma de composición preliminar.

1.4.3 Desarrollo del comportamiento de planificación de los niños en edad escolar

Un primer indicio de la planificación es revelado en las vocalizaciones de los niños o en el movimiento de labios cuando ellos escriben (Simon, 1973: 97-130). En los dos primeros años de escritura, la mayoría de los niños muestra algunos indicios de vocalización mientras ellos escriben, y estos movimientos vocales parecen estar sincronizados con su escritura. Los niños deletrean o dicen palabras mientras ellos las escriben. Hacia el cuarto año (alrededor de los 10 años), este tipo de pronunciación de palabras desaparece entre los niños y es reemplazado por un proceso de construcción de un segmento de lenguaje subvocalizado, que luego es escrito; construyendo otro segmento, que también es escrito, y así sucesivamente. Esta actividad representa una forma de avance más cognitivo de la composición. No obstante, estos indicios corresponden a la preformación de la planificación que se encuentra estrechamente vinculada a las necesidades de producción de textos.

Los niños de la escuela primaria tienden a comenzar a escribir inmediatamente cuando realizan una tarea de escribir. La demora en comenzar, usualmente menor que un minuto, varía con la tarea, lo que sugiere que algún tipo de pensamiento permanece durante este breve período. La demora en comenzar un ensayo de opinión que comienza con una declaración es breve más breve que comenzar una opinión menos convencional (Paris, 1980). Estas demoras son tan breves, que no permiten establecer metas o la planificación explícita del texto como un todo. La mayor parte del tiempo se utiliza para encontrar una primera idea apropiada para escribir. El criterio de apropiado implica que el primer ítem debe ser juzgado contra alguna intención más global, y esto es ciertamente un tipo de planificación implícita. En el modelo de conocimiento, “apropiado” comprende de un tema relevante y de la conformidad a los requerimientos gramaticales del texto. La cantidad de planificación requerida para descubrir un ítem de contenido apropiado puede ser medio minuto o menos en la mayoría de los casos. El hecho de que los niños planifican poco antes de comenzar a escribir no significa que ellos no planifiquen durante otras fases de la composición. Es bien conocido que los escritores expertos hacen, a veces, la planificación mientras escriben; en vez de hacerlo antes que ellos empiecen a escribir. Sin embargo, la planificación en los escritores expertos muestra una actividad mental distinta, concentrada ampliamente aunque no exclusivamente en la fase inicial de una composición (Hayes y Flower, 1980: 40-52).

1.5 Los géneros textuales en el contexto de la escuela

Los niños de las escuelas se enfrentan a todo tipo de textos escritos. Nos referimos a los niños de las escuelas donde se ha replanteado el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua escrita, de manera que se contemple desde una perspectiva discursiva, se tenga en cuenta los diversos usos y funciones, se incida más directamente en el proceso de escritura, en la planificación, en la revisión y en la reflexión metalingüística que conlleva en sí el acto de escribir. Para estos niños, al inicio, los textos son verdaderos jeroglíficos que no pueden alcanzar cognitivamente. Pero, poco a poco, ellos van descubriendo unas regularidades que identifican con unas letras determinadas y, por lo tanto, con unos sonidos que van asociados a ellas. Los niños se enfrascan en su articulación e intentan construir una sucesión fónica

que les diga alguna cosa. La práctica reiterada los convierte en verdaderos descifradores de signos.

Con este nuevo arte, los niños realizan un salto cualitativamente importante en sus vidas, porque adquieren un automatismo que les será muy útil en las relaciones interpersonales de una cierta complejidad: alumno-maestro, paciente-médico, etc. No obstante, el camino es muy largo, desde que se hacen lectores primerizos hasta que se enfrentan a la decodificación de un texto completo hay un buen trecho. ¿Cuándo se puede decir que los niños ya han llegado a entender toda la construcción verbal y comunicativa que se les ofrece? Sólo cuando sean unos virtuosos de los conectores lógicos, de las repeticiones anafóricas y las analogías, de los implícitos. Cuando sean capaces de descubrir qué función se esconde detrás de tanto esfuerzo verbal.

El emisor o receptor de un texto escrito ha de aprender cómo es la trama, el tejido interno que liga las diversas unidades –desde la palabra hasta el párrafo- que lo componen. Y es que un texto tiene, además de unos componentes gramaticales que determinan su corrección, unos elementos relacionados que favorecen su cohesión, una estructura informativa que participa en su coherencia y unas marcas peculiares que indican qué tipo de texto se ha construido.

La competencia discursiva de un hablante no se agota en el hecho de saber cuándo un texto es correcto y genuino o cuándo es adecuado a la situación comunicativa concreta; también ha de descubrir y decidir ante qué clase de texto se encuentra. La capacidad para averiguar ante qué tipo de texto nos encontramos es, en palabras de Adam, la competencia textual, que otros autores prefieren llamar capacidad metatextual.

La competencia textual es patrimonio de los hablantes adultos, según Benoit y Fayol (1989: 71-85). Ellos afirman que hasta los cinco años los niños no saben diferenciar los textos de los no-textos. A los siete años ya reconocen una historia de ficción, pero no es hasta los ocho o nueve cuando la encuentran diferente de un reportaje, esto es, de una narración de hechos reales. A los once años ya saben distinguir entre una narración, una descripción y una argumentación. Sin embargo, hasta los trece no clasifican los textos

como narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos. Siempre, claro, que les hayamos explicado sus características con anterioridad.

Esta opinión no es compartida unánimemente. Los estudiosos de los géneros textuales de la llamada Escuela de Ginebra (Adam, Bronckart, Dolz...) consideran que los niños distinguen los distintos tipos textuales siempre que los textos sean adecuados a sus capacidades intelectuales. Por esta razón, formulan una serie de propuestas didácticas muy acorde con nuestra manera de pensar y de desarrollar nuestra intervención pedagógica. No aceptan la idea de enseñar a escribir; creen que no se enseña a escribir, sino a narrar; contar; describir; explicar... Se ha de conducir a los alumnos a una situación comunicativa que provoque su actuación verbal de cara a un objetivo comunicativo. Por lo tanto, se ha de trabajar con diferentes textos, y buscar aquellos que motiven al alumno por su interés y por ser adecuados al desarrollo analógico, abstractivo y de comprensión de cada edad. En definitiva, textos sociales, auténticos.

El abanico textual que se trabaja en la enseñanza básica irá aumentando la complejidad a medida que se supere las etapas escolares. Dolz llama a este proceso *progresión espiral*. Los miembros de la Escuela de Ginebra creen, además, que es preciso superar la idea de que se ha de empezar por lo más sencillo (los sonidos, las palabras, las frases) para llegar al análisis de lo más complejo (los textos), dado que se trata, más bien, de un camino de ida y vuelta: del texto a las unidades constitutivas, para volver finalmente al primero.

Al concepto de “corrección” dichos autores oponen el de “revisión”. *Revisión* que hace referencia a toda clase de normas. Son partidarios de la discusión de las normas y de la presentación polimórfica de las soluciones, de acuerdo con cada situación, con cada objetivo, según la formalidad. Para lo cual les resulta fundamental el *método inductivo*, que lleva, desde la realidad y los ejemplos, hasta las reglas; desde la observación hasta la abstracción y la generalización.

Para trabajar el abanico de posibilidades que ofrece la construcción textual en la edad escolar, en nuestra intervención pedagógica, la enseñanza se centra en las secuencias textuales narrativas, descriptivas y explicativas, cuya concepción y descripción se exponen en los apartados siguientes. Los alumnos son puestos en situaciones que les permitan

descubrir, por ellos mismos, sus parámetros enunciativos. Así se posibilita que ellos puedan ponerlos en funcionamiento en situaciones comunicativas, o que sistematicen la observación de los mismos, correlacionando la forma global con las manifestaciones lingüísticas de superficie.

1.5.1 Los géneros discursivos

Los “géneros” son las maneras distintas de que el hombre dispone para expresarse, dependiendo del contexto de uso. Se convierten en tipos relativamente estables de enunciados que para el individuo no dejan de tener un valor normativo: no es él quien los crea; él los recibe. Cuando escoge este género o aquél, está escogiendo una manera de actuar sobre alguien con un efecto determinado: quiere explicar; quiere narrar; quiere convencer...

La primera clasificación de los discursos se encuentra en la retórica clásica que, preocupada por retener la atención y conseguir la adhesión de los auditorios, se fijaba en las circunstancias enunciativas, sobre todo en el lugar social y el tipo de intervención –judicial o política- en que se insertaban las enunciaciones. Así se diferenció tres géneros discursivos, situados en tres puntos de la progresión temporal:

- El deliberativo, que aconseja o desaconseja, según el caso, algo y se preocupa de los hechos futuros posibles o imposibles, del bien y del mal.
- El judicial, que se orienta hacia la acusación o la defensa de una actuación pasada y de su actor, procura encontrar aquello que es justo y evitar lo injusto.
- El demostrativo, que se mueve entre el elogio y la crítica de una acción presente, se preocupa de la virtud y el vicio.

En la Edad Media, los géneros se sistematizaron de acuerdo con cuatro puntos de vista, como nos indica Gomis (1989: 83). “Según la forma verbal, era prosa o metro, según la forma de representación, se podía distinguir el *narrativum*, cuando el autor hablaba en nombre propio, del *dramaticum*, cuando hablaban los personajes, y el *mixtum*, en el cual el autor y los personajes tomaban la palabra alternativamente; según el grado de realidad de la narración había *res gesta o historia*; *res ficta o fábula* y *res ficta quae tamen fieri potent o argumentum*; y según los sentimientos expresados en las obras, había *genera tragica*,

comica, satirica, mimica. También aprovechaban de la retórica antigua esquemas de clasificación para la teoría de los géneros como modalidades del discurso (*genus demonstrativum, deliberativum, iudicialis*) o del estilo (*humile, medium, sublime*).”

En la sociedad actual, se habla de discurso político, religioso, publicitario, periodístico, científico, jurídico, literario. Y, dentro de cada uno de ellos, aún podemos encontrar diferentes subgéneros. Por ejemplo, en el discurso literario habría: el poema (oda, elegía, soneto, albada...), la novela (epistolar, dialogada, picaresca, histórica, satírica...), el teatro (auto sacramental, vodevil, tragedia, tragedia griega, comedia, melodrama...), el cuento, la narración, la prosa poética, el libreto de ópera, la biografía...

Desde la etnografía del lenguaje también se considera que los discursos son distintos tipos de acontecimientos que cualquier hablante de una comunidad puede identificar. Por lo tanto, el contexto o la situación es lo que los define. Los discursos se convierten, como recuerda Castilla (1994: 2), en recipientes socioculturales en los que se materializan los distintos tipos de textos, las formas lingüísticas estereotipadas. Este enfoque no es suscrito por todos los estudiosos del tema: hay una corriente lingüística europea que considera la oposición “texto-discurso” parecida a la de “frase-enunciado”. Es decir, el texto es una construcción teórica, un modelo, que se materializa, se contextualiza como discurso. El discurso sería, pues, el texto más el contexto, el texto en funcionamiento.

Bakhtine reconocía, al final de los años setenta, que no se había descifrado la separación existente entre los grandes conjuntos verbales (los enunciados largos de la vida cotidiana, los diálogos, los discursos de todo tipo, los tratados...) porque estos enunciados pueden y deben ser estudiados de manera lingüística, como fenómenos del lenguaje. Él hablaba de la sintaxis de las “grandes masas verbales” (1978: 59). Era preciso, así pues, sobrepasar la frontera de la frase –como ya ha hecho la lingüística textual o la gramática del discurso- e intentar hablar de grandes tipos de textos, de grandes masas verbales.

Se trata de conseguir caracterizar un conjunto de textos, de encontrar el molde que les da forma; como ya decía Todorov, de descubrir la regla que funcione en diversos textos. Porque es evidente que el conocimiento de los géneros ayuda al escritor a escribir y al lector a leer. Si se facilitara dicho manual de uso al alumno, se podría hacer que

reconociere fácilmente, por ejemplo, las descripciones, las hallase donde las hallase, y que, además, las pudiese construir siguiendo sus instrucciones de montaje.

1.5.2 Las tipologías textuales

Una tipología textual no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto. Algunos autores (Van Dijk, Weirlich, Schmidt, Adam...) han formulado algunas propuestas.

Fernández-Villanueva (1991: 26-31) sostiene que una tipología ha de cumplir cuatro condiciones según las cuales aquélla ha de ser: a) homogénea en los criterios; b) monotípica (cada texto ha de encajar en una sola caracterización); c) estricta, sin ambigüedades; d) exhaustiva (ningún texto puede quedar fuera).

Sin embargo, Combettes (1987: 5-17) había advertido que se está posiblemente ante un continuum y que no habría ningún texto en estado puro que pueda ser clasificado en un apartado que responda a todas las características que lo definen, ni se encontrará ninguna característica que sea propia sólo de un tipo de textos.

No obstante, se puede señalar los aspectos que se habrá de observar en cada texto. Si se toma, por ejemplo, los indicados por Fernández-Villanueva, se tendrá en cuenta:

1. El ámbito de aplicación, las situaciones comunicativas en las cuales se usa.
2. El núcleo clasificador que nos permita hacer generalizaciones, la base definidora de cada tipo de texto.
3. Las regularidades específicas.
4. Las reglas de aplicación de cada tipo textual que lo relacionen con los textos concretos que lo materializan.

En este punto, interesa destacar que la autora habla de un núcleo definidor de cada clase de texto. Se volverá a encontrar este concepto en Adam, con el nombre de secuencia.

Roulet (1989: 118-131) señala otros rasgos para caracterizar cada realización textual y diferenciarla de las demás:

1. La continuidad dentro del discurso, las relaciones temáticas y anafóricas (el tema opera de manera diferente, por ejemplo, en una narración que en una explicación).

2. La dimensión enunciativa, la toma de posición del emisor, que no se implica de igual modo en una argumentación que en una descripción.
3. La relación existente entre los interlocutores (entre iguales o jerarquizada, cordial o distante).
4. La macroestructura semántica del discurso (hechos en la narración; estados en la explicación; juicios en la argumentación; disposición en el espacio y el tiempo en la descripción).
5. La organización de la actividad de la que forma parte (consulta al médico, compra de un libro...)
6. Los procedimientos inferenciales que rigen su interpretación (con sobreentendidos abundantes en según que argumentaciones, sin argumentos implícitos en la mayoría de descripciones).

Este enfoque es más pragmático que el anterior. Tiene en cuenta al emisor, mediante la toma de posición y la modalidad; al receptor, mediante el proceso inferencial de la interpretación; y el contexto, con una atención especial a la actividad dentro de la cual se materializa el texto. Además, no olvida algunos elementos que determinan su coherencia: la estructura tema-remata, y la macroestructura semántica.

Según Bernández (1982), las tipologías que se han obtenido de la observación de los elementos que se han citado son de tres tipos: a) Las tipologías que tienen en cuenta las características textuales internas (como las de Weinrich y Posner); b) las tipologías que tienen en cuenta las características textuales externas (como las de Rieser, Sitta, Beck, Schmidt, Glin); c) las tipologías que combinan ambas (Sandig, Werlich, Van Dijk, Adam).

A modo de ejemplo, se presenta la tipología que ha tenido más éxito, la de Werlich (1975), que establece cinco clases de textos.

1. Descripción, ligado a la percepción del espacio.
2. Narrativo, ligado a la percepción del tiempo.
3. Explicativo, asociado al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales.
4. Argumentativo, centrado en el juicio y la toma de posición.
5. Instructivo, ligado a la previsión del comportamiento futuro.

Petitjean (1989: 62-125) hizo una clasificación un poco más compleja: a) tipologías enunciativas (basadas en Benveniste, Ducrot, Pecheux, Dubois); b) tipologías comunicacionales (basadas en Bühler y Jakobson), que se centran en las funciones comunicativas –referencial, emotiva, conativa, fática, metalingüística, poética-, como las de Chareaudeau, Grosse, Valiquette y Schmidt; c) tipologías situacionales, como las de Bakhtine y Bronckart.

1.5.3 Las secuencias textuales

Adam (1987: 54-79) ya exhortaba que la lingüística textual debía abandonar cualquier idea de tipología textual porque, como el discurso, el texto es un fenómeno extremadamente complejo. Se trataba de encontrar una unidad más pequeña, más manejable e identificable: la secuencia textual.

Este autor afirmaba que un texto es una unidad compuesta de *n* secuencias –del mismo o de diferente tipo-, que es una estructura secuencial. Y definía la secuencia como “una red de relaciones jerárquicas, una totalidad que se puede descomponer en partes relacionadas entre sí y con el todo. Una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia”, (1991: 7-17).

Es decir, la secuencia se sitúa, dentro de la estructura textual, entre los párrafos y los textos. Es una unidad textual que tiene un conjunto de propiedades elementales y que está formada por proposiciones. “Un texto está constituido por secuencias, las secuencias por macroproposiciones, y éstas por microproposiciones”, (Adam, 1989: 1-33).

La formalización de la idea de secuencia sería ésta:

[#T#[Secuencia/as[Macroproposición/es[Proposición/ones]]]]

Adam ha rehecho varias veces la clasificación de las secuencias. Mientras en la versión de 1987 hablaba de secuencias inyuntivoinstruccionales y poeticoautoteleológicas, en la clasificación de 1981 estas dos secuencias habían desaparecido y sólo quedaban de cinco tipos:

- Narrativa
- Descriptiva
- Argumentativa
- Explicativa

- Dialogicoconversacional

Sí, como se decía al empezar este apartado, el texto puede estar formado por una serie de secuencias iguales o distintas, es lógico que se hable de textos con:

a) Estructura homogénea, con una secuencia única:

Más vale pájaro en mano que ciento volando.

O con *n* secuencias iguales (por ejemplo, una serie de descripciones).

María llevaba la cabeza cubierta con un sombrero de lana. Tenía la cara enrojecida y los labios carnosos. Las orejas, pequeñas, le sobresalían entre sus pelos mal colocados de color azabache. Y los ojos le brillaban con fuerza desde la profundidad de su pozo particular. Su carácter la hacía agradable a todo el mundo que la conocía, porque usaba un lenguaje directo y franco, sin ambages. Era lo que se dice una persona simpática.

b) Estructura homogénea con *n* secuencias de distintos tipos:

Dile siempre lo que te molesta. En una ocasión tuvimos las dos un enfrentamiento, le hice reflexionar sobre nuestro comportamiento, y a la mañana siguiente éramos amigas como siempre. Es una persona muy comprensiva, prefiere saber siempre la verdad y tiene un gran sentido del humor.

Con una instructiva: ‘Dile siempre lo que te molesta’; una narrativa: ‘Una vez ella [...] como siempre’; y otra descriptiva: ‘Es una persona [...] del humor’.

Entre los textos de estructura heterogénea se encuentra algunos que relacionan las secuencias distintas mediante:

a) La inserción (un tipo de secuencia se introduce dentro de otra distinta).

Así, si se halla un ejemplo dentro de una narración, se tiene el esquema siguiente:

[narrativa[argumentativa]narrativa]

Si se trata de una descripción en una novela, el esquema será:

[narrativa[descriptiva]narrativa]

En el caso de un diálogo en un cuento:

[narrativa[conversacional]narrativa]

O bien en el caso de una narración en la respuesta de un diálogo:

[conversacional[narrativa]conversacional]

A. - ¿Ha seguido usted siempre la misma trayectoria musical?

B. - Sí, más o menos.

A. - ¿Desde cuándo?

B. - Bien, el paso por el conservatorio fue decisivo. Cuando era pequeño me gustaba mucho cantar; tenía poca formación musical. Pero un día en el colegio el maestro me sugirió que me dedicara a la música. Con un grupo de amigos formamos un conjunto e hicimos actuaciones en nuestro barrio.

- b) La dominante secuencial, es decir que, a pesar de tener secuencias distintas, el texto resultante corresponde a una secuencia. Roulet cree que la dominante es la secuencia que está más elevada jerárquicamente: La narración, en los tres primeros ejemplos que hemos dado; y la conversación en el último.

Como se observa, las secuencias de Adam han retomado la segmentación del continuum textual que hizo Werlich y la han adaptado a su propia teoría. La presente investigación adopta la clasificación de Adam por diversas razones: En primer lugar, por su simplicidad como marco teórico referencial de la tipología textual; segundo, porque se basa en los procesos cognitivos dominantes de los niños en edad escolar; y tercero, porque ha sido seguida por muchos autores.

1.5.4 Los modelos de funcionamiento social y lingüístico de los textos

Una vez que se ha asumido la clasificación textual de Adam, en la presente investigación, se procede a caracterizar los textos narrativo, descriptivo y explicativo de manera de encontrar el molde que les da forma. Cada modelo comprende el esquema del texto, las principales operaciones, las concreciones textuales, las estructuras gramaticales, las características de cohesión y coherencia textuales y las características pragmáticas. Este marco teórico se podría convertir en el manual de uso del docente para que facilite a los alumnos que reconozcan, por ejemplo, la explicación, la hallasen donde la hallasen, y que, además, la puedan construir siguiendo sus instrucciones de montaje. Al igual, que nos ha servido para formular las guías de planificación de la composición de textos, aplicadas en la presente intervención.

1.5.4.1 Descripción

Describir es “representar a personas o cosas (objetos, ambientes y acciones) por medio del lenguaje, refiriendo sus distintas partes, cualidades o circunstancias”, según la Real Academia Española (1992). La forma de describir puede ser diversa; se puede hacer una enumeración exhaustiva de las partes o de las cualidades de la cosa descrita; o, por el contrario, seleccionar un mínimo de elementos que pueden ser determinantes y suficientes para su caracterización.

Los estudiosos de las tipologías textuales, entre ellos Riffaterre, Adam y Petitjean, definen la descripción de maneras diferentes, pero en ellas se encuentran elementos coincidentes: la organización jerárquica, a partir de una palabra clave o núcleo a la que se aplican uno o más predicados, y la progresión mediante la selección de palabras que se convierten en núcleos sucesivos de nuevos predicados. Por otra lado, las secuencias descriptivas incluyen enunciados de estado, que se actualizan en tiempos verbales durativos –presente, imperfecto-, excepto en algunas descripciones de acciones.

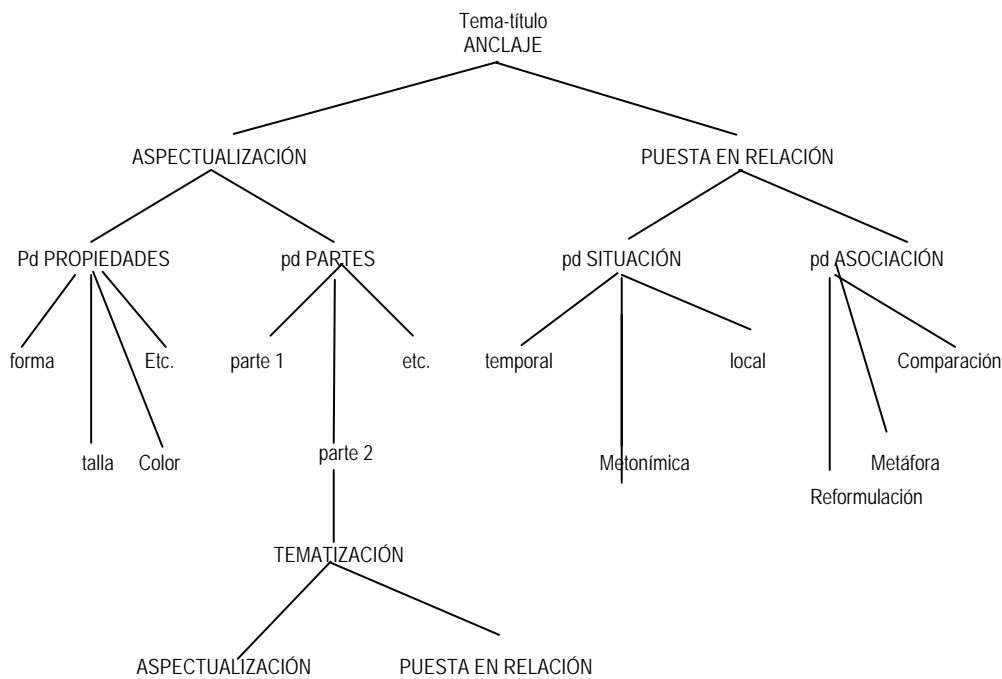
El tipo de organización de la descripción, la ausencia de temporalidad/causalidad y la acumulación estructurada de léxico como técnica más frecuente, son la razón por la que ha sido llamada “artefacto lexicográfico”.

Las secuencias descriptivas pueden formar textos homogéneos –del tipo “1 (2, 3...n) secuencias descriptivas = 1 texto”, pero con frecuencia aparecen insertas en textos heterogéneos. Un caso muy frecuente es la aparición de secuencias descriptivas en textos predominantemente narrativos o argumentativos, en los que juegan en muchas ocasiones un papel secundario. Así, la descripción es utilizada como soporte o ilustración y, sea cual sea su consistencia y extensión, está supeditada a la secuencialidad predominante.

Sin embargo, existen los textos heterogéneos cuya secuencia predominante es la descripción, mientras que otros tipos de secuencias que son consideradas a priori “de más entidad” –la narración, por ejemplo- actúan como secuencias insertadas o intervenciones secundarias.

1.5.4.1.1 Principales operaciones descriptivas

Las diferentes descripciones –detalladas o impresionistas, de objetos estáticos o en movimiento, originales o estereotipadas...- incluyen las mismas operaciones. Resulta especialmente útil el esquema que propone Adam (1987: 12; 1989. 135; 1992: 84). Según este autor, una descripción se apoya sobre cuatro operaciones, en las cuales se combinan las microproposiciones descriptivas (Pd): anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización. El esquema que propone para representarlas es el siguiente:



1.5.4.1.1.1 Anclaje

El anclaje orienta al receptor sobre la relación de las proposiciones con un tema determinado, y no con otro. Es el punto de partida de la descripción y suele coincidir con el título o tema. Se puede denominar también palabra de entrada, que generará una expansión.

Asturias

El principado es una tierra marcada por mil arrugas. Pliegues que han hecho crecer sus montañas, surcos que vuelven sinuosas carreteras, cabos y playas que conforman una costa nada uniforme, hermosa e inacabada.

E. GARCÍA

1.5.4.1.1.1 Anclaje con afectación

A veces las necesidades discursivas exigen otro orden, y el anclaje no tiene lugar hasta el final de la secuencia descriptiva. En este caso se le denomina, según la terminología de Adam, “afectación”. Se tiene un conjunto de proposiciones que caracterizan un objeto, sin que éste se explicita en el título, lo cual no permite establecer desde el principio una relación objeto-propiedades.

Llevo mi casa al hombro,
camino con una pata,
y voy marcando mi huella
con hilito de plata.

El caracol

Así como en las adivinanzas, el receptor tiene que resolver la incógnita de un texto descriptivo con anclaje afectado a medida que avanza en el texto. Algunos textos periodísticos y publicitarios utilizan la afectación, aunque nunca se olviden de desvelar el tema, es decir, el sujeto del artículo.

1.5.4.1.1.2 Reformulación

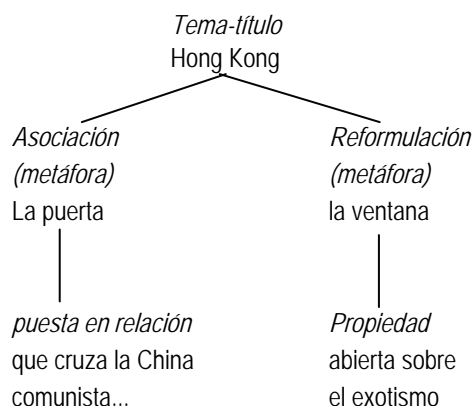
Algunas descripciones presentan dos o más expresiones para designar el objeto descrito, en estos casos, tienen un anclaje diverso, con sucesivas remisiones que los perfilan. Cada una de estas menciones sucesivas es llamada por Adam “reformulación”. El objetivo, que se logra con la reformulación, es ofrecer una representación más rica y sugerente de la diversidad de percepción o de interpretación del objeto descrito. Así, una primera apreciación superficial sobre el objeto da paso a otra más profunda, o bien se integran visiones o perspectivas diferentes de uno o diversos observadores. Con la reformulación se capta un objeto “cambiante”, a partir de la mirada o el punto de vista del autor de la descripción, que puede canalizar también puntos de vista ajenos sobre el objeto. Las reformulaciones suelen ser subjetivas y estar cargadas de intención:

Se dice, con razón, que Hong Kong es la puerta que cruza la China comunista para negociar con el mundo capitalista. No obstante, para la mayoría de turistas esta perspectiva está invertida y la isla constituye una ventana abierta sobre el exotismo de la cultura china.

BARBOT

La descripción de Hong Kong se hace a través de dos metáforas que sugieren la complejidad del objeto descrito. La primera metáfora –la puerta que cruza la China

comunista para negociar con el mundo capitalista- es seguida de otra –una ventana abierta sobre el exotismo de la cultura china-, es decir, una reformulación sobre la apariencia de Hong Kong que invierte la primera visión que el lector puede haberse formado de la ciudad. Aplicando el esquema de Adam, obtendríamos lo siguiente:



1.5.4.1.1.2 Aspectualización

Se lleva a cabo la descripción del objeto mediante su fragmentación en los constituyentes que lo integran. Las dos fórmulas utilizadas, combinadas o separadamente, son:

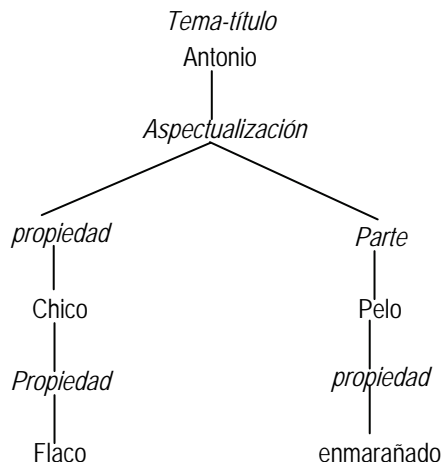
- a) la enumeración de sus partes
- b) la enumeración de sus propiedades

Tanto en a) como en b) la enumeración puede tender a la exhaustividad o a la selectividad, según la intención subyacente a la descripción. Los límites de la enumeración exhaustiva de las partes y/o de las propiedades los impondrá la practicabilidad del discurso.

La enumeración selectiva escoge los elementos del objeto descrito que son relevantes, es decir, los que distinguen dicho objeto de otros parecidos. Con este tipo de enumeración se obtiene descripciones sumarias y precisas. Los límites de la enumeración selectiva están en la capacidad de evocar el objeto descrito. No cabe duda de que esta capacidad se puede obtener usando un mínimo de palabras.

Un ejemplo de enumeración selectiva es el que ofrece esta descripción de un personaje secundario (‘Antonio’) de la novela *Nubosidad variable*, de Carmen Martín Gaité...

Es un chico flaco, con el pelo enmarañado...



1.5.4.1.1.3 Puesta en relación

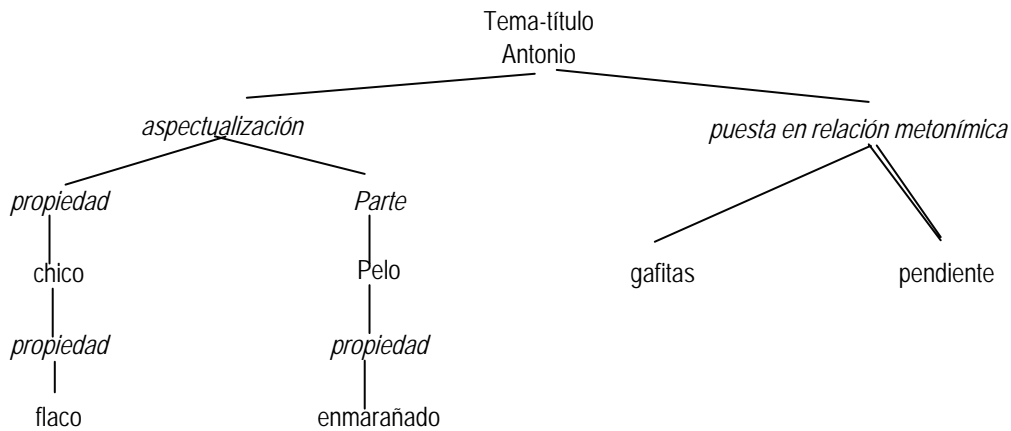
Es otro procedimiento de la descripción. La puesta en relación del objeto descrito con el mundo exterior y con otros objetos de ese mundo exterior se hace mediante dos operaciones: a) el enmarque situacional y b) la asociación.

a) El enmarque situacional tiene como base la relación metonímica, porque se refiere a características contiguas al objeto descrito, tanto por lo que respecta al tiempo y al lugar en los que se inserta, como por lo que respecta a otros objetos próximos, que ayudan a definirlo, representarlo y limitarlo.

Si proseguimos la lectura del pasaje sobre “Antonio”, e encontrará que la descripción se perfila más a partir de los detalles “externos” al muchacho, pero también ilustrativos de su personalidad: las ‘gafitas’ y el ‘pendiente’.

Es un chico flaco, con el pelo enmarañado y gafitas. Lleva un pendiente.

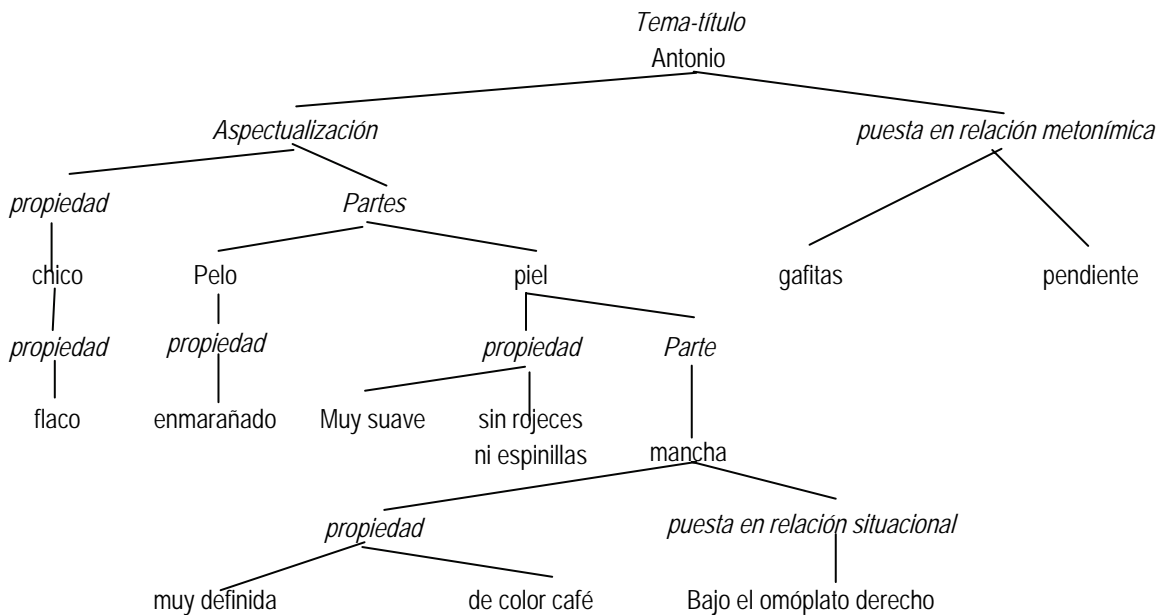
Por lo tanto, el primer esquema sería ampliado de la siguiente manera:



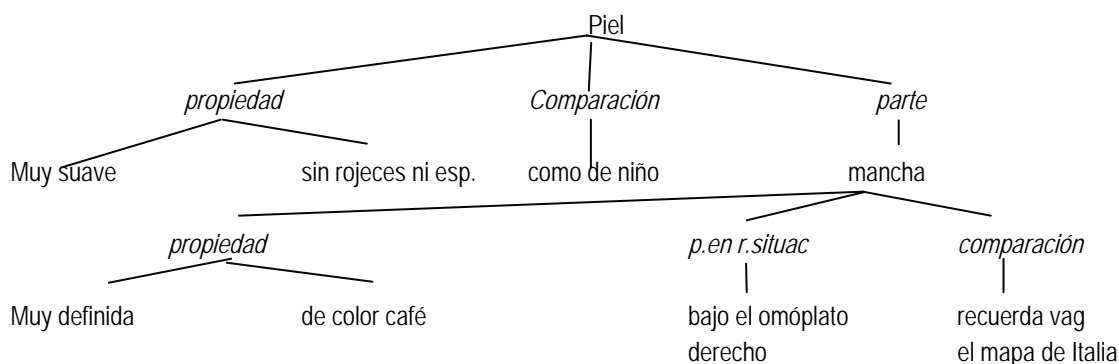
Más tarde, la descripción de Antonio es enriquecida con nuevos datos.

La piel la tiene muy suave, sin rojeces ni espinillas, como de niño. Sólo llama la atención una mancha muy definida bajo el omóplato derecho, es de color café y recuerda vagamente el mapa de Italia.

Lo cual supone ampliar el análisis de aspectualización, puesto que aparecen nuevas partes de Antonio –‘piel’, ‘mancha’- a las que se atribuyen determinadas propiedades; pero también observamos que se procede a una nueva puesta en relación, esta vez situacional.



b) En cuanto a la asociación, operación con la que se aproximan el conjunto de aspectos de dos objetos diferentes, los dos recursos más utilizados son la comparación y la metáfora. Con la comparación, se destacan los puntos de semejanza o de diferencia que hay entre dos objetos, uno de ellos supuestamente conocido por el destinatario. Este conocimiento permite precisar la conformación y las características del objeto que se describe, que es caracterizado por su parecido o su divergencia con el objeto conocido. Volviendo al texto de Martín Gaité, se va a encasillar los elementos que antes se olvidaron, a partir de ‘piel’, que son exactamente los que corresponden a la comparación.



En algunos casos no se especifica el segundo término de la comparación, porque ese segundo término se desprende del contexto extralingüístico en el que se inserta el texto descriptivo.

Dentro de la operación de asociación, la metáfora consiste en la utilización de una palabra que expresa literalmente una cosa, para expresar otra cosa que tiene cierto parecido con aquélla. La función de la metáfora es, pues, la de hacer percibir la analogía que existe entre dos referentes. Esta analogía permite prescindir de las palabras y expresiones usuales para describir un objeto determinado y utilizar otras que enriquecen la expresión y crean nuevas asociaciones. Con la metáfora se obtienen descripciones que huyen de la banalidad.

Los latidos del luto.

La utilización de metáforas produce descripciones originales –por ello a menudo son utilizadas en poesía, pero también en los titulares de reportajes-, sin embargo, en contrapartida suelen conllevar una descodificación más laboriosa. Así, el ejemplo citado no nos queda completamente explicado hasta que se lea las frases que le siguen:

Los latidos del luto.

En España hay más de dos millones de viudas. Cada vez más jóvenes. El mar, la mina, el terrorismo, el cáncer o la carretera cambiaron su estado civil. Pero el fantasma de Bernarda Alba no resucita. Mientras van mudando el negro duelo, luchan contra el estereotipo y la presión social que las margina, dividiéndolas en viudas tristes o viudas alegres.

E. GARCIA

1.5.4.1.1.4 Tematización

Esta es la operación que asegura la progresión teóricamente indefinida de la descripción, porque cualquier elemento puede ser seleccionado como un nuevo tema-título y generar nuevas proposiciones descriptivas. Dichas proposiciones podrán ser analizadas siguiendo el mismo esquema –aspectualización, puesta en relación, tematización- y se insertarán en la macroestructura descriptiva general. Veámoslo en este texto de Azorín:

Allá, a la entrada del pueblo, al cabo de la alameda, una viva faja de luz corta el camino. Sale la luz de una casa. Acerquémonos. La casa tiene un ancho zaguán: a un lado hay un viejo telar; a otro, delante de una mesa en que se ve un atril con música, hay un viejecito de pelo blanco y un niño. Este niño tiene ante su boca una flauta. La melodía va saliendo de la flauta, larga, triste, fluctuante.

Los temas ‘faja de luz’, ‘casa’, ‘zaguán’, ‘niño’, ‘flauta’, ‘melodía’, se suceden en este breve fragmento, como si el escritor hubiera detenido su mirada por unos instantes en cada uno de ellos. El resultado es la descripción de un ambiente por medio de la aspectualización y la puesta en relación de los elementos tematizados.

1.5.4.1.2 Tipos de descripción

1.5.4.1.2.1 El retrato

Muchas descripciones tienen como referente un ser animado real o ficticio. En este caso se habla de retrato, omnipresente en los textos literarios y utilizado también en los textos informativos y de opinión de los medios de comunicación, a menudo como presentación de una entrevista –para dar una noticia escueta pero suficiente del personaje entrevistado-, de una crónica o de un reportaje. En cambio, es difícil encontrarlo en los textos publicitarios, donde la aparente descripción de alguna persona anónima es en realidad el pretexto para describir el objeto anunciado.

En el retrato propiamente dicho, la operación de aspectualización suele referirse a rasgos físicos y morales y, por lo tanto, el tipo de léxico que se encuentra está relacionado con conceptos de anatomía y psicología, aunque no sean inexistentes los retratos en los que se obtiene la descripción del personaje con la operación de puesta en relación: son las cosas –el ambiente, las obras- que rodean al personaje las que dicen cómo es.

En cuanto al aspecto del personaje descrito, es tan sugerente la enumeración de detalles de su físico, como de su manera de vestir y de las pertenencias que forman parte de su rutina: por ejemplo, la imagen de una mujer se perfila tanto diciendo que es morena y de mediana edad como que habitualmente viste pantalones vaqueros y que tiene un gato en su casa.

Por otra parte, la enumeración de sus cualidades morales y las características de su carácter –si es amable o no, autoritaria o condescendiente, si se relaciona con sus vecinos, etc.-, el tipo de aficiones que tiene –si le gusta leer, ir al cine, nadar, si sigue las telenovelas, etc.-, su oficio u ocupación –maestra, modista, escultora, etc.-, nos dan de ella una imagen más precisa.

Asimismo, el lugar donde vive y trabaja –por ejemplo que viva en una casa de una calle antigua de una pequeña ciudad, pintada de azul y cargada de muebles isabelinos, y que ocupe un despacho en el que nunca faltan las flores- completan más su retrato, porque mediante la operación de puesta en relación se entienden como “extensiones” de su persona –es decir, conectadas por una relación de metonimia con sus cualidades y características personales- estas otras cuestiones externas.

De hecho, los requisitos obligados del retrato son la identificación del personaje y la intención de obtener de él una descripción suficiente para que el receptor pueda reconocerlo o imaginarlo, sean cuales fueren las características seleccionadas: cuantas más se seleccionen, más completo y complejo será el retrato.

A continuación se presenta un ejemplo de retrato, obtenido de la introducción a la entrevista que David Dusster hizo al Dalai Lama,¹ donde la descripción de facetas diversas

¹ La Vanguardia, “Revista” (13.4.97, págs. 8-9).

de su persona –principalmente morales, pero también físicas- y de su circunstancia vital y religiosa nos perfilan el personaje con absoluta nitidez:

Cuando era un adolescente su tierra fue invadida y su pueblo le apremió para que asumiera los poderes terrenales de guía espiritual y religioso que le correspondían. Tenzin Gyatso, desde la edad de dos años reconocido el decimocuarto Dalai Lama y la reencarnación viviente de la deidad budista de la compasión, lleva más de media vida afrontando la tarea de devolver la libertad a Tibet. Desde que abandonó Lhasa en 1959 ha viajado sin descanso para explicar por todo el mundo el sufrimiento de su gente pero también para propagar un mensaje de amor y compasión en el que la violencia y la venganza no tienen cabida. Su diccionario contiene hermosas palabras habitualmente ausentes en los manuales de otros líderes mundiales. Habla de tolerancia y respeto, de la oportunidad que el exilio le ha brindado para aprender sobre la democracia y la libertad, y de la importancia de la felicidad para el pleno desarrollo de un país. Su cuerpo empieza a delatar el paso de los años, pero la sonrisa y esos ojos vivarachos que sobresalen a pesar de sus redondas lentes conservan intacta la imagen radiante de este rey-dios que quiere convertir Tibet en una zona de paz, un reino de la no violencia donde los seres humanos y la naturaleza convivan en armonía. Manos suaves y sonrisa fácilmente convertible en carcajada, su presencia campechana irradia tranquilidad de espíritu, sosiego que engrandece su figura carismática.

Volviendo al retrato, se destaca la importancia de que aparezca el nombre de la persona retratada –ya sea en el título, ya sea posteriormente, con afectación- porque la existencia de un referente único asegura el anclaje inequívoco de los elementos descriptivos.

De todas maneras, la ausencia de ese referente único no es un obstáculo para el perfilado del personaje. De ello se encuentran numerosos ejemplos en los pequeños anuncios, donde se especifican determinadas características que no se pueden atribuir a nadie en concreto, pero que nos describen suficientemente un determinado tipo de persona, aunque no sea nombrada. En algunos casos, un pequeño anuncio puede ser muy descriptivo, y el retrato que ofrece nos dice también algunas propiedades de su autor: de sus referencias, de su ideología, de sus manías. Así ocurre en el anuncio que se reproduce a continuación mediante el cual se obtiene dos perfiles: el de la ‘mujer’ que busca el anunciante y el del mismo anunciante:

Busco una mujer así: menos de 55 años, menos de 1.70m, peso normal, piernas bonitas, pechos pequeños, salud y armonía psicofísica, alta conciencia cósmica, ética, social y ecológica. Capaz de escribir claramente lo que quiere y espera del hombre escogido y también lo que no quiere de ningún hombre. Para hacer tangible, real y sólido con comprensión, amistad, sinceridad y diálogo, esto tan deseado, indefinido y frágil, el amor verdadero y total. Ofrezco todo lo que pido. Escribe a***

Pero, habitualmente, un pequeño anuncio contiene menos palabras. En el siguiente texto, las ocho propiedades que la persona anunciante considera que tiene que poseer el hombre que desea conocer nos dan un retrato bastante completo:

Chica 40 años, desea conocer joven soltero con fines matrimoniales. Creyente, sincero, comprensivo, inteligente y culto. Escribir a***

De hecho, hay una distancia entre estos retratos sin un referente concreto –pueden haber dos, diez, cien hombres o mujeres que tengan las características descritas- y los otros, los verdaderos retratos que tienen un referente único con nombre propio.

1.5.4.1.2.2 La descripción de acciones

La descripción de acciones utiliza verbos del tipo hacer y, además, las acciones descritas aparecen ordenadas cronológicamente. Por ello, es que a veces, se confunde con la narración. En realidad, se dan algunos casos extremos que son verdaderos textos “frontera”, pero por lo general, y a pesar de los indicadores superficiales “poco descriptivos”, la descripción de acciones pretende lo mismo que la descripción de personas y objetos, lo que la desvincula de la narración. Esto se verá en la tipificación siguiente sobre los posibles objetivos de una descripción de acciones.

a) Caracterizar a un personaje explicando su comportamiento. En ese caso, se tendría una clase especial de retrato, en la que los predicados funcionales nos permitirían derivar las propiedades del personaje (él hace a, él hace b, él hace c, él hace n: él es X). Juan Rulfo caracteriza al cabecilla Pedro Zamora y a sus hombres (al primero como protector, a los segundos, como sus confiados seguidores).

Sí, él nos cuidaba. Íbamos caminando mero en medio de la noche, con los ojos aturdidos de sueño y con la idea ida; pero él, que nos conocía a todos, nos hablaba para que levantáramos la cabeza. Sentíamos aquellos ojos bien abiertos de él, que no dormían y que estaban acostumbrados a ver de noche y a conocernos en lo oscuro. Nos contaba a todos, de uno en uno, como quien está contando dinero. Luego se iba a nuestro lado. Oíamos las pisadas de su caballo y sabíamos que sus ojos estaban siempre alerta; por eso todos, sin quejarnos del frío ni del sueño que hacía, callados, lo seguíamos como si estuviéramos ciegos.

Del mismo modo, se puede caracterizar a un objeto atribuyéndole propiedades humanas, mediante predicados funcionales:

El palomar rústico de Castilla, principalmente en Tierra de Campos, no sólo decora y amuebla el paisaje: lo calienta

b) Caracterizar una situación describiendo las acciones de diferentes actores, que se consideran elementos –o partes- de esa situación (ellos hacen a, ellos hacen b, ellos hacen c, la situación es X). Ross MacDonald describe un paisaje rural:

El amplio valle intermedio estaba lleno de luz. El ganado pastaba en medio de los robles de las laderas. Una nidada de perdices marchaba cruzando la carretera, delante de mi coche, como pequeños y vacilantes soldados cubiertos de pluma. Olí el aroma del heno recién cortado y tuve la sensación de que me hallaba en un escenario pastoril, donde nada había cambiado en cien años.

c) Caracterizar una acción explicando los diferentes pasos –o partes- que la integran (1º, a; 2º, b; 3º, c; la acción es X). Este caso es el más próximo a la narración, pero, a diferencia de ella, no hay complicación ni orientación hacia un final “abierto” –es decir, que permite diversas alternativas-, sino que hay la enumeración de las acciones o los momentos de un proceso que se realiza necesariamente siguiendo la misma sucesión. Esta receta de cocina es un ejemplo de la descripción de acciones del tipo c):

Sorbete de apio

Se pone medio litro de agua con 100 gramos de azúcar y 6 ramas de apio partidas en trozos. Se deja hervir 5 minutos. Pasado este tiempo, se cuele y se le añade el zumo de 1 limón. Se deja enfriar, y cuando esté frío se mete en el congelador. Un rato antes de ir a tomarlo, se saca y se tritura.

Los verbos que significan “hacer” –‘poner’, ‘hervir’, ‘colar’, ‘añadir’, ‘enfriar’, ‘meter’, ‘sacar’, ‘triturar’- nos describen las distintas partes que integran la acción ‘elaboración de un sorbete de apio’.

1.5.4.1.3 Estructuras gramaticales

Núcleo clasificador. Todo texto descriptivo se podría reducir a la fórmula S + ESTAR (en tiempo durativo) + CL, que se expansionaría mediante las operaciones de aspectualización, asimilación y tematización. Una frase como “El lago está en una zona volcánica” (o el titular más poético, con elipsis de verbo: “Aguas tranquilas entre viejos volcanes”) podría generar una descripción.

El Atitlán, a más de 1,500 metros sobre el nivel del mar, está rodeado por volcanes dormidos. El novelista inglés Aldous Huxley definió este lago como “el más bello del

mundo”. Para corroborar esta afirmación, nada como verlo desde el mirador de Godínez, a 15 kilómetros de Panajachel, al norte del lago.

M. PARRA

En cuanto al verbo, ‘ser’, ‘estar’, ‘parecer’ y otros verbos de “estado” o de “apariciencia” son los más habituales, conjugados en un tiempo durativo, presente o imperfecto. Este tipo de verbos son los que introducen las propiedades y también son los utilizados en las operaciones de puesta en relación. En cambio, el verbo ‘tener’ también en tiempo durativo, aparece especialmente en la enumeración de las partes. Según Combettes (1987: 10), es lógico que los tiempos de la descripción sean el presente y el imperfecto, ya que ponen en evidencia el aspecto no limitado del proceso, mientras que la aparición de perfectos es interpretada como exponente de la sucesión cronológica propia de la narración.

Todos estos verbos suelen aparecer en forma afirmativa, aunque no sean inexistentes las construcciones negativas –con lítote- mediante las cuales se describe el objeto enumerando lo que no es, Adam (1987: 10) equipara el uso de la negación al de la comparación y la metáfora. Se trata de abordar un objeto “problemático” sin hacerlo directamente, sino a través de un cierto rodeo: los otros objetos a los que se le puede asimilar provisionalmente (en el caso de la comparación y de la metáfora) o las otras características –propiedades o partes- de las que carece (en el caso de la negación).

En el ejemplo siguiente, la descripción se hace mediante lítotes que insinúan, de entrada, una valoración negativa por parte del autor. Valoración negativa que desaparece gracias al ‘pero’ que introduce la característica relevante y positiva que se quiere subrayar. Se trata de una descripción con una cierta fuerza argumentativa:

Él no es guapo, no tiene los hombros especialmente anchos, no es un galán ni un aventurero, pero su presencia domina la pantalla.

Las descripciones son proclives a la adjetivación en todas las fórmulas posibles: calificativos, complementos preposicionales, aposiciones, cláusulas relativas. Estas estructuras adjetivas actúan como expansiones en el proceso de aspectualización. Veamos cómo Patricia Highsmith utiliza algunos de los procedimientos señalados (sustantivo + adjetivo, adjetivo + sustantivo, sustantivo + complemento) para describir a uno de sus inquietantes personajes:

Víctor Van Allen tenía treinta y seis años, era ligeramente más bajo que la media y tenía cierta tendencia a la redondez de formas, más que gordura propiamente dicha. Las cejas de color castaño, espesas y encrespadas, coronaban unos ojos azules de mirada inocente. El pelo, también castaño, era lacio y lo llevaba muy corto, y al igual que las cejas era espeso y fuerte. La boca, de tamaño mediano, era firme y solía tener la comisura derecha inclinada hacia abajo en un gesto de desproporcionada determinación, o de humor, según quisiera uno interpretarlo. Era la boca lo que le daba a su cara un aspecto ambiguo –porque en ella podía también leerse la amargura-, ya que los ojos azules, grandes, inteligentes e imperturbables, no daban ninguna clave acerca de lo que podía estar pensando o sintiendo.²

En cuanto a los adverbios, en las descripciones abundan los de modo, entre los que se encuentran los cuantificadores o moduladores que limitan o intensifican el grado de aplicación de un calificativo, de otro adverbio o de un verbo: ‘muy’, ‘mucho’, ‘más’, ‘bastante’, ‘poco’, ‘demasiado’, ‘casi’, y también los adverbios en “-mente”, como ‘especialmente’, ‘particularmente’, ‘totalmente’, ‘parcialmente’, etc. Así, en el texto anterior, se ve cómo se precisa la descripción del personaje mediante los adverbios modales, que afinan el significado de las formas adjetivas:

Víctor Van Allen (...) era ligeramente más bajo que la media y tenía cierta redondez de formas más que gordura propiamente dicha (...) El pelo era lacio y lo llevaba muy corto.

Otros adverbios de modo (‘así’) y de lugar (‘aquí’) son utilizados en función referencial, anafórica o catafórica, en los procesos de aspectualización y de puesta en relación. Vinculadas a los adverbios de lugar, hay que señalar las construcciones locativas: ‘a la izquierda’, ‘al lado’, etc., que se utilizan para situar y ordenar en el espacio los elementos descriptivos.

Las conjunciones no tienen mucho papel en la configuración de las secuencias descriptivas. Frecuentemente las frases aparecen yuxtapuestas o conectadas mediante otros sistemas (referencias, cohesión léxica) propios de la textualidad. Las excepciones serían: las copulativas ‘y’, ‘ni’ y la adversativa ‘pero’. El papel de ‘y’ es el más típico: el de sumar los significados de los dos ítems que conecta. Por otra parte, ‘pero’ tiene un valor argumentativo, como nota O. Ducrot (Véase Schnedecker, 1990: 103), en el sentido de que en una expresión “p pero q”, anula la conclusión “r”, que normalmente se espera de “p”. Así, en el texto sobre el actor, “p” llevaría a deducir que se trata de un personaje

² P. Hignsmith (1992): *Mar de fondo*. Barcelona, Ed. Anagrama (págs. 9-10).

insignificante (“r”), pero dicha inferencia se desvía con un ‘pero’ que introduce una afirmación de signo contrario (“q”). “El actor es una persona notable”.

1.5.4.1.4 Cohesión y coherencia textuales

La coherencia de un texto descriptivo se consigue principalmente mediante dos de las operaciones consideradas por Halliday y Hasan (1993: 303): referencia y cohesión léxica. Además, el modelo de progresión discursiva, obtenido por subtematizaciones sucesivas, traba el texto de una forma singular.

La referencia endofórica, en el interior del texto, se obtiene a través de elementos anafóricos, como los pronombres personales y posesivos no déicticos, los demostrativos y los relativos. Todos estos elementos cumplen una función anafórica cuando se refieren a otros elementos del texto aparecidos previamente.

Esta es la función de ‘donde’ y de ‘ésta’, que se muestra en el ejemplo siguiente:

Mucha gente de los townships proviene de lo que era un barrio extraordinario: el Distrito Seis. Un barrio multirracial –cerca del centro de la ciudad- donde vivía gente de todo tipo, colores y religiones, un poco al estilo del Quartier Latin de París. Ésta fue la cuna del famoso jazz de Cape Town. Un barrio pobre en dinero, pero rico en cultura y actividad, donde se mezclaban sin problemas indios, judíos, malayos, malgaches... En resumen, demasiada tolerancia para el gobierno blanco del Partido Nacional.

O. ALAMANY Y E. VICENS

La cohesión léxica se asegura mediante la repetición de palabras o la utilización de series de ellas –relacionadas por sinonimia, hiponimia, hiperonimia, o contraste- en las operaciones de aspectualización y de puesta en relación.

En el ejemplo anterior, a parte de los elementos referenciales, está la repetición por dos veces de la palabra ‘barrio’, y dicha repetición garantiza la fijación del tema descrito y, por lo tanto, propicia la cohesión textual. También son responsables de esta cohesión las palabras ‘indios’, ‘judíos’, ‘malayos’, ‘malgaches’, que son hipónimos de ‘gente de todo tipo’, y la relación de antonimia que se establece entre ‘pobre’ y ‘rico’ en la frase: ‘un barrio pobre en dinero, pero rico en cultura y actividad’.

Este tipo de relaciones semánticas no son privativas de los textos descriptivos, pero son una de las estrategias más utilizadas en estos textos, no sólo para cohesionarlos, sino también para hacerlos progresar.

De hecho, la operación de subtematización, es decir, la aparición progresiva de nuevos temas-títulos, es característica de la descripción, como observa Combettes (1987: 12). Para este autor, uno de los rasgos diferenciadores de las descripciones en relación a las narraciones es que aceptan una variedad de temas, mientras que las narraciones se articulan con base en el mismo tema, normalmente el sujeto gramatical, al que se atribuyen remas diferentes.

Así pues, por lo que se refiere a la progresión temática, las secuencias descriptivas siguen el modelo de progresión lineal, en el que cada rema –es decir, la información nueva (partes, propiedades, elementos de puesta en relación, etc.) que se atribuye a un tema-título se convierte en tema de una nueva proposición, origen de un nuevo rema. Veámoslo en el ejemplo siguiente

A lo largo de todo el trayecto el río se va encontrando ocupado de niños, de mujeres que lavan la ropa o hacen la comida, de bueyes sumergidos plácidamente en el agua, y sobre todo de pescadores que trabajan con los tradicionales juncos aprovechándose de la efectiva colaboración de los cormoranes, esas aves acuáticas expresamente adiestradas, que pueden capturar hasta 80 peces diariamente.

N. HERVAS/X. SULE

El tema-título es el ‘río’, al que se atribuye el rema: ‘se va encontrando ocupado de niños, de mujeres [...], de bueyes [...], de pescadores, elementos que están relacionados metonímicamente con ‘el río’ (operación de puesta en relación). Una parte de este rema – ‘los pescadores’- es subtematizada y genera un nuevo rema: ‘que trabajan con los tradicionales juncos aprovechándose de la efectiva colaboración de los cormoranes’ (rema que se encuentra relacionado con: ‘los pescadores’ mediante la operación de aspectualización de propiedades). A su vez, parte de este rema –‘los cormoranes’- se subtematiza y genera otro rema: ‘[son] esas aves acuáticas expresamente adiestradas, que pueden capturar hasta 80 peces diariamente’.

1.5.4.1.5 Características pragmáticas

La selección de los elementos que conforman el objeto descrito se realiza teniendo en cuenta el propósito de la descripción y el destinatario.

Cuando se describe alguna cosa, hay una finalidad o un propósito determinado: dar una imagen agradable, despreciable, prestigiosa, etc. del objeto, hacer un retrato preciso o

utilizarlo para evocar un ambiente, una situación, unos sentimientos: centrarse en la descripción o utilizarla como ayuda para la narración o la argumentación.

Por otra parte, se describe pensando en un receptor determinado, con unas preferencias, unos conocimientos previos, unas perspectivas, unos valores concretos.

Propósito y destinatario guían la elección de las partes propias del objeto –es decir, las que están incluidas en el todo y, por lo tanto, mantienen con él una relación sinecdótica- y de sus propiedades. También guían la operación de puesta en relación, situando el objeto, mediante proposiciones metonímicas, y asimilándolo a otros objetos mediante comparaciones y metáforas.

La selección de los diferentes elementos nos da como resultado dos clases de descripción: a) objetiva o b) impresionista, que, naturalmente adoptarán formas muy diversas según el estilo de cada autor:

- b) Con la descripción objetiva se quiere reproducir con fidelidad la apariencia del objeto. Suele ser una descripción impersonal, que generalmente empieza con la percepción global del objeto en su contexto, para continuar después con el detalle de las diferentes partes, dispuestas de tal manera –de arriba abajo, de izquierda a derecha, o viceversa- que reflejan la situación que tiene el objeto en el espacio.
- b) Con la descripción impresionista se quieren provocar emociones antes que reflejar el objeto tal como es. De hecho, el autor de este tipo de descripciones quiere suscitar en el receptor sentimientos parecidos a los que él mismo ha experimentado en la contemplación del objeto.

Un ejemplo de la diversidad de descripciones que se puede obtener según el propósito y el destinatario lo ofrece la definición de ‘gris’ que aparece en el Diccionario de la Lengua Española (1992) y la que ofrece J. V. Marqués, en un artículo periodístico.

El Diccionario de la Lengua Española ofrece una descripción objetiva –de acuerdo con las expectativas del lector que lo consulta-, según la cual ‘gris’ es definido así:

Dícese del color que resulta de la mezcla de blanco y negro o azul.

En cambio, J. V. Marqués ofrece una descripción que, partiendo de una aparente objetividad, se convierte muy pronto en impresionista:

Conjunto de colores que se parecen entre sí como un huevo a una castaña. Entre el traje gris de los oficinistas y ejecutivos y el de los peces hay todo un mundo. Hay el gris perla, el gris cielo siderúrgico, el gris mar tempestuoso, el gris marengo, el gris de la época gris de Picasso, el gris de Juan Gris...

Riffatterre (1979: 51) dice que, es evidente que la descripción de 'gris' de un diccionario estándar se ciña a un objetivo: definir esta palabra con los elementos necesarios para que el usuario de la lengua la pueda insertar adecuadamente en un contexto lingüístico. Se trata de una definición objetiva –a partir de la enumeración de las propiedades de este color- y básica, como lo son todas las de diccionario .

En cambio, es distinto el objetivo de la definición de 'gris' de Marqués. Partiendo de una descripción pseudoobjetiva, con la enumeración de unas partes y propiedades de este color; que caricaturiza la de cualquier diccionario normativo.

En periodismo, se encuentran secuencias descriptivas en géneros tan diversos como los reportajes, las entrevistas –principalmente la llamada “de personalidad”- las crónicas y las críticas literarias o artísticas. Se trata de descripciones impresionistas, en las que los detalles seleccionados consiguen un gran relieve y proyectan las emociones del observador sobre el objeto de descripción. La función que desempeñan las descripciones es distinta en cada caso, pero a menudo aparecen como intervenciones secundarias de soporte a la narración, la explicación o la argumentación, aunque, no es insólito que se constituyan en secuencia dominante.

1.5.4.2 Narración

La narración es el tipo de secuencia que ha generado varios estudios, análisis y reflexiones, desde los antiguos retóricos hasta los estudiosos de las tipologías textuales de nuestros días. Producto de estas aproximaciones son las definiciones de que se disponen, las que a pesar de sus diferencias permiten extraer elementos comunes de la narración. Estos elementos comunes son los siguientes: actor fijo, proceso orientado y complicado y evaluación.

1.5.4.2.1 Actor fijo

Un actor estable a lo largo de la secuencia narrativa favorece la unidad de acción. Este actor puede ser polimórfico: individual o colectivo, agente o paciente. En cuanto a su

condición, suele tratarse de una persona o de un ser antropomórfico, o, en el caso de que no lo sea, la acción de dicho actor tiene que afectar a personas. En este sentido, Van Dijk (1983: 154) habla de la referencia que este tipo de texto hace a acciones de personas, como característica fundamental.

Este actor estable –el sujeto de la narración- se transforma durante la secuencia. Adam (1992: 46-48) señala que esta transformación a lo largo del tiempo garantiza la unidad de acción y da como denotadores de la transformación la diferencia entre los predicados de “ser”, “tener” o “hacer”, que definen al actor al principio de la secuencia, en el momento inicial del relato, y los que lo definen al final de la secuencia, en el momento final del relato. El esquema que propone es el siguiente:

Situación inicial: [S es/hace/tiene o no tiene X, Y, etc. en el momento t]

Situación final: [S es/hace/tiene o no tiene X', Y', etc. en el momento t+n]

Bremond (1987: 63) manifiesta que el responsable directo de la transformación es el predicado funcional “hacer” que da al actor-sujeto el papel de agente -“mejorador” o “degradador”- o de paciente -“beneficiario” o “víctima”-, y que asigna también los otros papeles. Por ejemplo, en la proposición: “una niño golpeó a su amigo con una raqueta”, el predicado funcional “golpeó” asigna el papel de agente al sujeto (A1) ‘un niño’, el de paciente al complemento directo (A2) ‘a su amigo’, y el de objeto al complemento circunstancial (A3) ‘con una raqueta’. A parte de este predicado que distribuye los papeles narrativos, hay otros predicados calificativos implicados que, como observa Adam (1985: 36), fijan el “ser” o identidad de los actores. En el ejemplo citado, serían los siguientes: A2 es el amigo de A1, A2 es un hombre, A1 es un hombre violento, A3 es un objeto para jugar.

2. Proceso

Toda narración presenta una sucesión de acontecimientos orientados hacia un final y su complicación, que implica un carácter temporal y una integración, propiciados por la permanencia del sujeto y las relaciones de causa-efecto que se establecen entre los predicados.

En cuanto al carácter temporal de todo relato, los autores han señalado su importancia, como Bremond (1987: 62), quien afirma su necesidad -“donde no hay sucesión no hay

relato” – o Van Dijk (1983: 155), lo considera formando parte del conjunto de circunstancias o marco –situación, lugar; hora- en el que se inserta todo suceso.

Ahora bien, el carácter temporal de la narración no implica que se tenga que narrar los hechos siguiendo su orden temporal real. En las noticias, por ejemplo, se suele empezar explicando el final y, luego, los hechos que lo han precedido. En este sentido, es útil la distinción que propone Genette (Véase ADAM, 1985: 97) entre “historia” o “narrado” (significado o serie de acontecimientos de la historia contada, es decir, del referente real o ficticio) y “relato” o “narrante” (significante o serie de proposiciones narrativas). En realidad, el autor opta por mantener o alterar el orden lógico-temporal de los hechos, según factores pragmáticos o estéticos. Esta libertad de ordenación está limitada por otra condición: la narración tiene que tener un carácter integrado. El orden de los acontecimientos del relato puede ser distinto del orden de los acontecimientos de la historia mientras aparezcan integrados, en el sentido de que estén dispuestos de tal manera que muestren la unidad de acción y orienten hacia un final. Así, cada acontecimiento tiene que ser explicado en relación al final y tiene que formar un tejido con los demás acontecimientos.

Además, tiene que haber una complicación. Un proceso normal o rutinario no da lugar a una narración, aunque incluya un conjunto de acciones sucesivas y relacionadas por la lógica de causa-efecto. En este caso, se tendría simplemente una ‘descripción de acciones’, dominada por lo que Revaz (1987: 24) denomina “lógica de acción”, es decir, por las restricciones lógicas y temporales inherentes a cualquier tipo de acción: por ejemplo, ‘viajar en tren’ supone haber comprado un billete, haberse desplazado hasta la estación, haberse encontrado allí en el momento en el que el tren se detuvo, etc. En este tipo de sucesión de acciones no hay complicación, y ello es precisamente lo que la aparta de la “lógica narrativa”. Para que exista narración, la sucesión de acontecimientos tiene que ser alterado por algún hecho inesperado que provoque una desviación al curso normal de las cosas. Adam (1992: 55) habla del criterio de *mise en intrigue* que domina todo relato y Van Dijk (1983: 154) del criterio “de interés” que lo hace posible y por el cual se seleccionan sólo los hechos “que se desvían de una norma, de expectativas o costumbres”.

3. Evaluación.

La evaluación es una de las claves de la narración y el motor que genera el relato. Pero, no es condición que sea explícita y sucede a menudo que la evaluación se infiere del relato pero no se incluye en él. Su existencia impulsa al narrador a explicar los hechos: es, pues, su punto de partida. Y no sólo eso, sino que les da sentido. Por esta razón, Revaz (1987: 27) dice que en la narración se pasa de una linealidad –cronología de los acontecimientos- a un todo –“dar sentido”-, mediante la evaluación o moralidad. Según esta autora, la moralidad tiene por función explicitar la finalidad del relato y conferir un sentido a la historia; de aquí la percepción de la dimensión argumentativa que tiene toda narración y que está ausente en otros tipos de secuencias.

1.5.4.2.2 Esquema de la narración

Las diversas propuestas para representar la configuración de la narración coinciden en la delimitación de tres grandes fases que se concretan así:

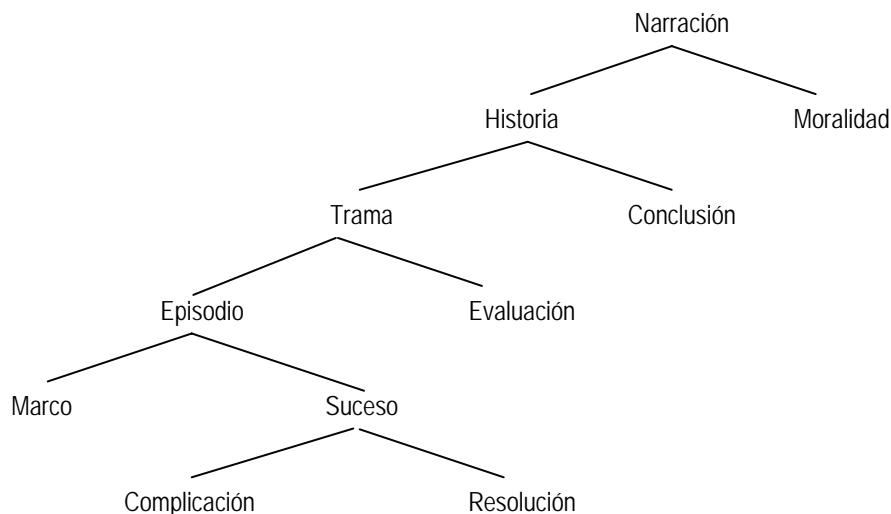
Situación inicial o _____	Transformación o _____	Situación final o _____
Planteamiento	nudo	Resolución
ANTES	PROCESO	DESPUÉS

Este esquema presenta una transformación de los predicados mediante un proceso y, por consiguiente, una situación que se modifica en el tiempo.

Una explicación clara de las tres fases la da Todorov (1973: 82): “Un relato ideal comienza por una situación estable que alguna fuerza perturba. De ello resulta un estado de desequilibrio. Por la acción de una fuerza dirigida en un sentido inverso, el equilibrio se restablece. El segundo equilibrio es parecido al primero, pero ambos no son idénticos. Hay, pues, dos tipos de episodios en un relato: los que describen un estado (de equilibrio o desequilibrio) y los que describen el paso de un estado al otro”. Así pues, de acuerdo con la definición estructuralista de Todorov, en la situación inicial y en la final se describen estados, mientras que en el proceso comprende los momentos dinámicos que comportan la transición de un estado al otro.

Otros autores han delimitado las partes que integran el proceso de la narración. Van Dijk (1983: 155) establece la diferencia entre la parte propiamente narrativa, donde se explican los hechos, y la parte más de tipo directo –la moralidad-, donde se propone una

enseñanza orientada al comportamiento del auditorio, derivada de la narración. Remarca también que la moralidad no es siempre explícita. A su vez, en la historia hay lo que se conoce como trama, es decir, el asunto o argumento (el “de qué va”), y la conclusión, con el cierre de las diferentes líneas de acción. El argumento o trama está compuesto por diversos episodios (capítulos de un libro o escenas de un guión) acompañados de un cierto tono valorativo (la percepción de que las cosas van o no por buen camino). Cada episodio suele tener un marco situacional, que determina las características temporales y espaciales pertinentes para el desarrollo de los hechos, y un suceso central formado por una complicación de este acontecimiento concreto y su resolución, entendida como la reacción de las personas afectadas por el suceso. El esquema que recoge todos estos elementos es el siguiente:



Adam (1985: 52), que se sirve de este esquema de Van Dijk en *Le récit* (1984), propone posteriormente otro, aprovechando las propuestas de Labov (1972) y de Isenberg. Este segundo esquema es el que conservará para explicar la “secuencia narrativa”, y se configura de la siguiente manera:

Secuencia Narrativa

Situación	Complicación	(Re) Acción	Resolución	Situación	Moralidad
Inicial	Desencadenante 1	O	Desencadenante 2	Final	
Orientación		Evaluación			
Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5	Pn

Se presenta cada una de estas fases, siguiendo las explicaciones que da el mismo Adam:

Pn1. Una situación inicial u orientación, donde se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias.

Pn2. Una complicación que modifica el estado precedente y desencadena el relato.

Pn3 Una reacción o evaluación mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por Pn2.

Pn4 Una resolución o nuevo elemento modificador, aparecido en la situación creada a partir de la reacción a Pn2.

Pn5 Una situación final, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.

Pn Una moralidad o evaluación final, que da –explícita o implícitamente- el sentido de la secuencia.

Un texto predominantemente narrativo comprende a menudo secuencias que no son propiamente narrativas, en el sentido de que, por lo menos aparentemente, no contribuyen a que la acción avance. Este es el caso de las descripciones. A propósito de ellas, Adam (1985: 129) considera que su inclusión es necesaria, hasta tal punto que no hay relato sin descripción: “Si podemos describir, detenernos delante de objetos, personajes, animales o espacio, sin explicar el más mínimo conocimiento, lo inverso parece, en cambio, imposible: los relatos no pueden prescindir de un mínimo de decoración y de actores”.

En el caso de la narración, la descripción, como intervención secundaria subordinada al relato, aparece para retratar personajes, situaciones o circunstancias, y para ponerlos al servicio de la trama. Con referencia a los personajes del relato, Barthes (1982: 8) observa que sus características psicológicas, biográficas y sociales actúan como “indicios” y aportan pistas sobre la forma en que se desarrollará la intriga. Por su parte, Adam (1985: 111)

precisa que “los indicios de carácter pueden encontrarse en el nacimiento-causal de la acción” y, por lo tanto, “el temperamento de los personajes, su encanto, su carácter violento o su poder, participan, en grados diversos, en la progresión de la historia”.

Aunque las descripciones puedan aparecer en cualquier momento de la narración, su lugar más apropiado es la primera fase narrativa o situación inicial (Pn1), cuando se presentan los actores y el marco de la situación y tiempo en el que se desarrollará la trama. Se subraya aquí que algunos tipos de relato economizan mucho las secuencias descriptivas. Por ejemplo, el cuento maravilloso y la noticia periodística. Ambos tipos de textos se parecen por la parquedad de sus descripciones, pero difieren en la precisión de los elementos descriptivos seleccionados; allí donde el cuento maravilloso dice simplemente “la hija mayor”, “en un país lejano” o “érase una vez” la noticia puntualiza “una niña de 12 años”, “en Irak” o “ayer”.

También, se ha insistido en la conexión que se establece entre narración y argumentación. Por una parte, todo texto narrativo tiene una dimensión argumentativa que es transmitida por la moralidad (Pn). Por otra, la narración es utilizada a menudo para ilustrar textos persuasivos, hacer comprensibles conceptos difíciles y controlar la atención de la audiencia. Por esta razón se encuentran narraciones de anécdotas y de sucesos diversos en discursos que no parecen dejar lugar para el relato. Por ejemplo, el discurso económico y el político.

1.5.4.2.3 Estructuras gramaticales

Núcleo clasificador. Como reducción de un texto narrativo, se selecciona una frase con los elementos gramaticales siguientes: S + hacer (pasado) + CCL + CCT, como por ejemplo: “Las tormentas alteraron ayer la jornada en la ciudad”. En este esquema, el elemento determinante es el verbo, que está en tiempo pasado (narrar consiste en explicar un acontecimiento que el narrador ha seleccionado por su interés entre todos los posibles, por lo tanto, es un acontecimiento que ya ha sucedido), y es de acción (precisamente, es esta acción “X” la que desencadena la trama). Igualmente es propia de la narración la inserción de las circunstancias de tiempo y lugar, representadas en el esquema por los complementos circunstanciales.

Volviendo a tratar el verbo, se ha dicho que está en un tiempo pasado. Aunque todos los tiempos de pasado –imperfecto, pluscuamperfecto, perfecto, indefinido, anterior- pueden aparecer en la narración, es el indefinido el más representativo de la secuencia narrativa, porque es el tiempo en el que se explica la “complicación” que perturba el estado inicial. En cambio, el tiempo en el que se describe el estado inicial suele ser el imperfecto. Tal es el uso que se encuentra en los cuentos: el principio “érase una vez...” es seguido por un “entonces ‘X’ hizo...”. Asimismo, el imperfecto es el tiempo de los incisos descriptivos insertos en el relato. En algunas ocasiones se sustituye el indefinido por un “tiempo falso” – el presente histórico- para dar más actualidad y vigor a lo narrado.

En la noticia periodística, el indefinido se convierte en presente en los titulares. Es también un “tiempo falso” que se convertirá en “tiempo verdadero” –es decir, en indefinido- en el cuerpo de la noticia, si se trata de un periódico; o en perfecto, si se trata de radio o televisión. Por otra parte, el imperfecto aparece en secuencias subordinadas con función descriptiva.

El uso de los tiempos de pasado en la narración ha sido subrayado por los estudiosos de la tipología textual, aunque tan sólo existe unanimidad en la consideración del indefinido como tiempo propio de este tipo de secuencias. Adam (1985: 194) señala que el indefinido puede ser sustituido por el perfecto cuando se quiera acentuar el efecto que tiene el suceso explicado sobre el presente, es decir, el momento de la enunciación. Roulet (Véase Bassols, M. y A. M. Torrent, 1997: 184) defiende la tesis de Weinrich, según la cual la oposición entre discurso deliberativo y discurso narrativo está establecida por las marcas temporales: para este autor, los tiempos narrativos son el imperfecto, el pluscuamperfecto, el condicional, el indefinido y el pasado anterior, mientras que los tiempos deliberativos son el perfecto, el presente y el futuro.

Prosiguiendo con los otros elementos del núcleo clasificador, el sujeto (S) es, en la mayoría de casos, humano o, por lo menos, antropomórfico, pero puede ocurrir también que no lo sea, como se ha visto en el anterior ejemplo, en el que ‘las tormentas’ representaban dicha función sintáctica. Lo que en cambio parece irrenunciable es que el “hacer” del sujeto afecte a personas. Volviendo a la noticia anterior, es evidente que ‘las inundaciones en plantas bajas, el desbordamiento de arroyos, etc.’ –es decir, la acción de

‘las tormentas’- provocan trastornos en la vida cotidiana de las personas, y por esta razón son noticia.

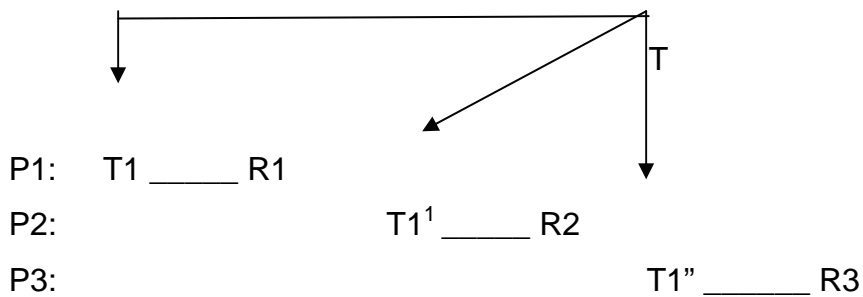
En cuanto a las circunstancias de tiempo (CCT) y de lugar (CCL), pueden ser más o menos precisas según el tipo de relato. Así, en las noticias periodísticas tienden a ser exactas –‘ayer’, ‘el pasado domingo’, ‘en estos momentos’, etc.; ‘en el Perú’, ‘en las islas Azores’, etc.-, mientras que en los cuentos tienden a ser vagas –‘hace ya muchos años’, ‘en un pequeño reino’, ‘en un país que no se encuentra en el mapa’, etc.-, ya que no tiene interés el conocer la ubicación exacta, sino sólo el hecho de que la historia sucede lejos en tiempo y espacio. En las noticias, los elementos gramaticales utilizados para expresar el tiempo son los adverbios y los sintagmas con valor temporal y deíctico (que permiten situar el suceso en un momento concreto, puesto que se conoce el tiempo en el que se lleva a cabo la enunciación), mientras que para expresar el lugar se suelen preferir los sintagmas con valor locativo no deíctico –preferentemente preposición + topónimo- a los adverbios de lugar, que comportarían un alto grado de imprecisión.

En la narración también se utilizan los conectores, que pueden expresar tanto la sucesión temporal de los acontecimientos –‘cuando’, ‘desde que’, ‘antes que’, etc.- como la sucesión causal –‘porque’, ‘puesto que’, etc.-, o las dos circunstancias a la vez –‘después que’-, y también mediante otros procedimientos sintácticos, como por ejemplo las construcciones ‘al + infinitivo’ o ‘por + infinitivo’.

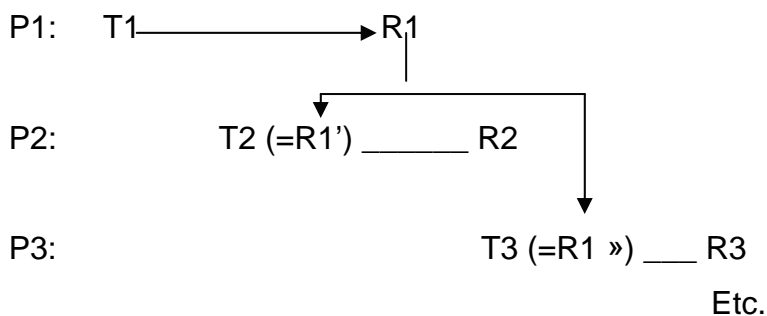
Pero no siempre la expresión de las circunstancias se obtiene por medio de los conectores u otras estructuras gramaticales con la misma función con los que cuenta la lengua. A menudo, la sucesión cronológica se deduce más de la disposición del texto que del uso explícito de estos elementos.

1.5.4.2.4 Cohesión y coherencia textuales

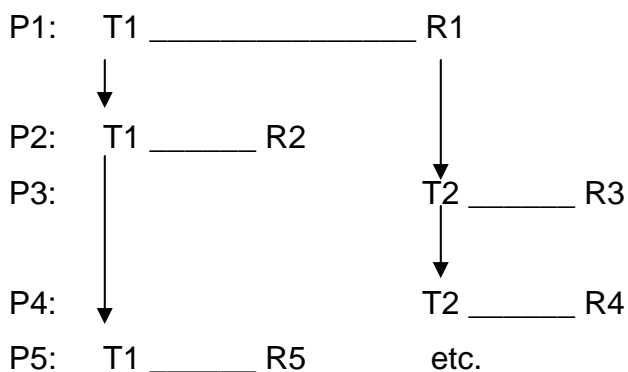
En la narración, se pueden utilizar los elementos cohesionadores comunes a cualquier otro tipo de texto, pero ciertas características del texto narrativo favorecen el uso de determinadas estrategias cohesivas. Por ejemplo, el hecho de que en la narración haya por lo menos un actor fijo exige usar la referencia, la repetición léxica, la sinonimia léxica o textual, la determinación o la elipsis, en sus apariciones sucesivas.



d) Progresión con temas de un hiperrema. El rema de la primera proposición se interpreta como compuesto por dos o más elementos y cada uno de ellos se convierte en un nuevo tema:



e) Progresión con salto o agujero temático. Se recupera un tema después de haber introducido otros:



A pesar de que estos diferentes modelos no sean exclusivos de determinadas clases de secuencias y frecuentemente coexistan en un mismo texto, la progresión de tema constante es la más propia del narrativo, en contraste con las de tema lineal, de temas derivados de un hipertema o hiperrema o de salto temático, que corresponden normalmente al descriptivo o al explicativo.

1.5.4.2.5 Rasgos pragmáticos

De acuerdo con Cicerón, en una narración se tiene que encontrar las características pragmáticas de: la concisión (muy de acuerdo con la máxima de cantidad de Grice, según la cual se debe tender a la economía de esfuerzos y no dar nunca demasiada información ni demasiado poca), la claridad (ya definida para los oradores en general por Aristóteles) y la verosimilitud (para que lo que se explique sea plausible). Si se piensa un poco en ellas, se ve que las tres pueden ser vulnerables sin problemas. Una descripción detallada no tiene nada de concisa, pero puede ser muy bella. Una narración complicada, con pistas falsas, puede engañar y entretener al mismo tiempo. Y la plausibilidad es algo que se puede aumentar y disminuir a gusto del autor, la ciencia ficción y el mundo de los cómics pueden servir para corroborarlo.

Adam (1992: 59) añade a estos tres puntos el interés, como cuarta regla pragmática que se ha de aplicar indefectiblemente. El éxito de una narración consiste en que ha de ser capaz de captar en todo momento la atención del receptor, tiene que robarle todo su interés. Ya recordaba Labov (1978: 303) que lo que se tiene que conseguir es que el interlocutor diga:

¿De verdad?

pero nunca:

¿Y qué más?

¿Y entonces qué pasó?

Para conseguir ese interés máximo del receptor, los medios de comunicación suelen recurrir a un conflicto, a unos seres humanos en una situación límite, como en el caso de muchas telenovelas. En ellas se encuentran seres de ficción:

- a punto de perder el trabajo, la mujer, la familia;
- a punto de ser separados de los padres;
- a punto de morir.

Todos se identifican con la situación y se acercan muchísimo al personaje.

La concisión, la claridad, la verosimilitud y el interés que tiene que tener un texto narrativo van dirigidos a la consecución de su adecuada recepción. No se ha de olvidar la presencia del receptor y, por lo tanto, el proceso de interpretación. Ya lo menciona Bakhtine cuando dice que cualquier texto tiene una base dialógica: es la respuesta a una pregunta explícita o implícita – a menudo un por qué- que dirige el interlocutor presente o ausente. Y si la narración es un diálogo, se tiene que encontrar en ella los tres elementos fundamentales: el emisor –el autor-, el receptor –los lectores- y los protagonistas del relato. A menudo, estos últimos son los únicos que aparecen gramaticalizados, mientras que los dos restantes se esconden completamente. Sin embargo, en algunos casos el yo deíctico se pone en funcionamiento. Por ejemplo, se puede observar cómo se materializa el narrador en *La montaña mágica* de T. Mann:³

Como todo el mundo, reivindicamos el derecho, en el relato que aquí se sigue, de hacer reflexiones personales, y nos atrevemos a suponer que Hans Castorp no hubiese rebasado, hasta el punto en que nos hallamos, el plazo que se había fijado primitivamente para su permanencia en el sanatorio, si su alma sencilla hubiese encontrado en las profundidades del tiempo alguna contestación satisfactoria respecto al sentido y al objetivo de esa orden: vivir.

Lo hace escondido detrás de una primera persona de plural, situándose al mismo nivel de ‘todo el mundo’, es decir, de cualquier lector. Cualquier lector puede hacer sus propias consideraciones mientras lee los hechos; el narrador también. Parece como si los hechos progresaran sin el control del autor, y que éste tejiese sus propias elucubraciones observándolos desde el escenario mismo –fijémonos, si no, en el uso deíctico del lugar ‘aquí’ para situarse él mismo-. Él está en el ‘sanatorio’ –el Balneario Berghof-, o, mejor aún, allí estamos todos nosotros por el solo hecho de leer este texto.

También, el narrador tiene la voluntad explícita de marcar bien la diferencia entre los hechos y la narración que hace de ellos, entre las expresiones de sus personajes y las que él usa:⁴

Si nosotros nos hemos servido de expresiones como “el equinoccio de primavera”, ha sido para seguir su manera de pensar y teniendo en cuenta sus nuevas costumbres, pues tales eran los términos que, desde hacía tiempo, usaba con predilección.

³ Mann, T. (1924), *Der Zauberberg*. Traducción castellana en Barcelona: Ed. Plaza y Janés, 1960, pág. 1004.

⁴ Mann, T. ídem, pág. 1188.

El ‘para seguir su manera de pensar’ describe muy claramente el poco control que el autor aparenta tener sobre sus personajes. Usa estas palabras porque las ha oído decir al propio protagonista –Hans-, pero no se responsabiliza de ellas. En cambio, en el fragmento siguiente es el autor quien confiesa haber usado una expresión que es más bien suya, porque Hans no la habría usado jamás.

Hans Castorp, cuando se levantaba de la mesa, podía ya alegrarse a causa de la próxima comida, si la palabra “alegrarse” designaba exactamente esa especie de espera en la que veía llegar su nuevo encuentro con la enferma Claudia Chauchat, y si esta palabra no fuese una palabra demasiado alegre, demasiado sencilla y vulgar.

Es posible que el lector se incline a no juzgar apropiadas a la persona de Hans Castorp y a su vida interior tales expresiones alegres y ordinarias, pero recordemos que, como joven provisto de juicio y de conciencia, no podía simplemente “alegrarse” con la visión y la vecindad de Mme. Chauchat.⁵

Y aquí aparecemos todos nosotros bajo la nominación ‘lector’, término amplio que permite englobar cualquier tipo de receptor –hombre, mujer, joven, viejo...-, en tercera persona, e incluidos de manera solidaria dentro del ‘recordemos’ –ahora en primera- en una simbiosis extrema con el propio narrador.

Y aún se localiza en Mann un último juego con el tiempo, el tiempo narrativo y el tiempo real. El autor pone de manifiesto que, a menudo, abandona a los personajes, hace saltos en el progreso narrativo de la obra, mientras el tiempo real –el de los hechos narrados- sigue su curso invariablemente:⁶

¿Hacia verdaderamente seis meses que el valle y las montañas estaban cubiertos de nieve? ¡Ya hacía siete! El tiempo pasa mientras nosotros referimos la historia, nuestro tiempo propio, el que consagramos a esta historia, pero también el tiempo profundamente anterior de Hans Castorp y de sus compañeros de infortunio, allá arriba en la nieve. Y el tiempo sigue produciendo cambios.

Se constata, pues, que el autor puede usar como recurso literario el juego con los elementos pragmáticos del acto de lectura (narrador, lector, tiempo narrativo, tiempo real, espacio...). De esta manera establece un grado elevado de complicidad con el lector y se lo gana un poco más por el solo hecho de mostrarle su juego.

⁵ Mann, T, ídem, pág. 890.

⁶ Mann, T. ídem, pág. 1160

También en el ámbito pragmático puede ser interesante recordar la triple mimesis que Ricœur (1987) ve en las narraciones. Esta mimesis, la construyen el emisor y el receptor. Este autor explica así las tres partes:

- Primera mimesis o prefiguración, anclaje del texto en la memoria y comprensión del lector y el autor.
- Segunda mimesis o configuración de los hechos para convertirlos en materia narrativa, con el punto de intriga necesario.
- Tercera mimesis o refiguración, inserción del mundo del texto en el mundo del lector, es la refiguración de la experiencia del lector después de haber leído el texto. Ya dice Pennac que “el tiempo de leer es el tiempo de vivir”, aprendemos de la vida pero también de las lecturas que todos vamos encontrando durante los años que nos tocan en suerte.

Mientras la primera y la segunda mimesis van a cargo del emisor, la tercera es obra plenamente del receptor. Esta amplia perspectiva permite abarcar todo el proceso creativo e interpretativo de los textos narrativos.

1.5.4.2.6 Modalidad y punto de vista

Si se tiene en cuenta que la modalidad, como decía Palmer, es la gramaticalización de la opinión y la actitud del hablante, no se puede decir que ésta sea una característica exclusiva de la secuencia narrativa, pero sí que se estará de acuerdo en considerar que es aquí donde trabaja de una manera variada y completa. Adoptando un estilo determinado, el narrador de un texto oral o escrito prioriza unas lecturas del texto por encima de otras, una manera de ver las cosas, más que otras. Aunque Stendhal afirme en *El rojo y negro*⁷ que:

Una novela es un espejo que se pasea por una carretera. Tan pronto refleja el azul de los cielos como el barro de los charcos del camino.

para defender una objetividad amplia, lo que es verdad es que alguien enfoca el espejo hacia arriba o hacia abajo en función de diversos intereses y objetivos.

Cuando se observa o se recuerda unos hechos determinados para hacer de ellos un relato, se opta en seguida por un ángulo de observación, se sitúa la cámara en una posición

⁷ Stendhal (1830), *Le Rouge et le noir*. Traducción castellana, Madrid :Círculo de Lectores, 1985, pág. 63.

determinada, es decir, se adopta un punto de vista. Se ancla en un momento relacionado con la historia (antes de, en el momento n1, n2...nn, al acabar, después de), avanzando más rápidamente o más lentamente según en qué segmento narrativo se encuentre; y en un punto del espacio (exterior, de observador privilegiado en el lugar de los hechos, de observador estático, de elemento activo en un lugar determinado...) para fijar todo el mundo de ficción que se monta. “La coordinación lingüística del espacio y el tiempo sirve de ancla al hablante de ficción en el mundo ficticio, y a la vez ofrece una ventana, un punto de vista privilegiado a los lectores” dice Simpson (1993).

Por lo tanto, como primera muestra de la perspectiva del hablante se ha de citar el punto de vista espacio-temporal, porque es una manifestación de la disposición psicológica del focalizador, es decir, del narrador visto como un objetivo que enfoca unos hechos, desenfoca otros y olvida muchos.

El punto de vista espacio-temporal se gramaticaliza a partir de los elementos deícticos, es decir, de aquellos términos que necesitan la presencia del receptor en el contexto para poder ser descodificados. Estos deícticos son:

pronombres personales	tú lo sabes
demostrativos	esta chica
posesivos	nuestros padres
preposiciones de dirección	toma el autobús que va hacia la estación
adverbios deícticos	es de aquí
expresiones de lugar	lo tienes detrás

La duración del relato también sirve para mostrar el punto de vista temporal. Si se entiende por duración el espacio de tiempo que se reserva para cada hecho, es evidente que se puede encogerla y alargarla según intereses, pudiendo acelerar o desacelerar los acontecimientos en función de la importancia que tengan para la comprensión de la historia. Piénsese, si no, en las diferencias notables que hay entre el Ulises de Joyce, que cubre un solo día de la vida del protagonista, y Guerra y Paz de Tolstoi, que abarca desde 1805 hasta 1820.

Otra posible muestra de la perspectiva del autor es la orientación emotiva y cognitiva de él hacia lo que focaliza: el tono afectivo, el alejamiento o extrañamiento respecto de la realidad narrada, el grado de conocimiento que muestra de los hechos, los personajes y los sentimientos de los que habla. Y en este sentido es imprescindible recordar el discurso reportado, es decir la referencia continuada que el hablante hace del discurso de sus personajes. Y dentro del término “discurso” se considera el discurso interior –el propio pensamiento- y el discurso exterior, los actos de habla, el lenguaje oral. Según Simpson (1993), dentro del lenguaje reportado podemos diferenciar en un primer nivel:

- El estilo directo, con un verbo dicendi (decir, aseverar, afirmar, gritar, exclamar, repetir...) y una fragmentación oracional que se indica ortográficamente.

Ella dijo: estaré aquí mañana.
“Estaré aquí mañana”, dijo ella.

- El estilo indirecto, con un verbo dicendi ligado a una oración subordinada por la conjunción ‘que’.

Ella dijo que estaría allá el viernes.

El paso del estilo directo al indirecto comporta, como se puede ver, la aparición del nexos ‘que’, el cambio de tiempo y personas verbales del ‘ser’, el alejamiento del deíctico de lugar y la concreción del tiempo. Por lo tanto se puede decir que el estilo indirecto muestra un control mayor del narrador, que somete todos los elementos implicados al campo narrativo dominante –el suyo. Además, la conjunción ‘que’ incrusta la oración subordinada dentro de la oración principal y consigue un discurso más trabado.

Pero entre el estilo directo y el indirecto hay una especie de continuum que puede presentar también dos variantes:

- El estilo directo libre:

¡Estaré aquí mañana!, dijo.
“¡Estaré aquí mañana!”
¡Estaré aquí mañana!

donde hay un intento de eludir la responsabilidad del discurso. Se complica en él el sistema pronominal, en el paso del ‘tú’/‘él’ al ‘yo’. Un ‘yo’ que paradójicamente señala la indirección. Este estilo es ideal para crear ironía.

A él siempre le gustaba llegar de improviso. ¡Estaré aquí mañana!

- El estilo indirecto libre
Ella estaría allá el viernes.
¡Ella estaría allá el viernes!

En este estilo, hay una voz dual, la del narrador y la del personaje. Es difícil identificar la fuente de las versiones sin saber algo del contexto en que ocurren. Es el sistema que tiene más potencial estilístico.

La referencia narrativa al acto de habla, que no intenta capturar las palabras usadas originariamente. La manera de presentar el pensamiento o la acción narrada sólo es análoga a la representación del acto de habla correspondiente. En ella se hace más bien una representación del pensamiento, lo cual exige una omnisciencia narrativa que no es necesaria cuando lo que hacemos es solamente representar el discurso dicho.

Ella habló de su llegada el viernes.

La clasificación de los tipos de lenguaje reportado hecha por Simpson (1993) se inspira probablemente en la que hicieron Leech y Short de las cinco categorías de presentación del pensamiento:

- Pensamiento directo libre
¿Aún me quiere?
- Pensamiento directo
Él se preguntaba: ¿Aún me quiere?
- Pensamiento indirecto libre
¿Aún me quería?
- Pensamiento indirecto
Él se preguntaba si ella aún le quería.
- Referencia narrativa al acto de habla
Él se preguntaba sobre el amor de ella hacia él.

Simpson (1993) cree que la ventaja de las representaciones libres, de los pensamientos o de las palabras, es que se libran de las señales ortográficas, dejan que los personajes hablen por sí mismos, sin diálogos que impliquen una interferencia del autor. A veces, como en el Ulises, resulta un estilo telegramático que evoca la vitalidad, inmediatez, velocidad y espontaneidad de la cognición humana.

Respecto al punto de vista psicológico, es interesante ver el grado de implicación del narrador en el texto. Para conseguirlo puede ser muy útil la diferenciación que hace Genette

entre diegesis y narración. Mientras que la primera es la sucesión de los hechos reales organizada en una secuencia cronológica lineal, como si se hablase del informe de un asesinato, la segunda es el conjunto de elementos mediante los que se explica el relato, es el texto actual con un conjunto de idiosincrasias lingüísticas (retornos, adelantos, fragmentaciones temporales).

- a) Está lloviendo y él se va a pescar
- b) Él va a pescar cada vez que llueve

Mientras a) es la diegesis, b) es el relato que ha elegido el hablante para referirse a los hechos de a).

- a) Ayer me metí en la cama a las 10
- b1) Ayer me fui a dormir pronto
- b2) Ayer me fui a dormir antes que se hiciera tarde
- b3) Ayer me quedé traspuesto antes de las doce

Aquí se tiene la diegesis y tres de sus posibles narraciones.

La posición del narrador se puede simplificar diciendo que se sitúa entre dos polos extremos, aquel en que él puede estar dentro de la narración y aquel en que está fuera de ella, es decir entre ser un elemento o no de lo narrado. Genette habla de narraciones heterodiegéticas en que el narrador está fuera de la historia –lo que no quiere decir que no haya pronombres de primera persona, y es omnisciente –lo sabe todo. Y de narraciones homodiegéticas si él es una parte de ellas. Sin embargo, en general juega con tres grados de focalización:

- Focalización cero, cuando el narrador es omnisciente, sabe muchas más cosas que cualquier personaje. Un fragmento de Guerra y Paz⁸ responde a este prototipo, insinuando incluso que el autor es quien posee una “visión profunda” de los hechos observados:

Entre tanto, Moscú estaba casi vacía. Aún quedaban la cincuentena parte de sus habitantes, sin embargo, estaba desierta como una colmena sin reina, en que van muriendo las últimas abejas. En una colmena sin reina no hay vida; pero una mirada superficial no se da cuenta de ello.

- Focalización interna, con una omnisciencia restringida, sólo realizada plenamente en las narraciones de los monólogos interiores. Como en este fragmento de Madame Bobary de G.

⁸ Tolstoi, L. (1867), *Vojna i Mir*. Traducción castellana, Obra de Leon Nikolaievich Tolstoi. Tomo II. Madrid: Aguilar, 1987, pág. 705.

Flaubert,⁹ donde la omnisciencia autorial permite a Flaubert describir las visiones de la protagonista.

Parecióle de pronto que unos glóbulos de color de fuego estallaban en el aire como balas fulminantes, al mismo tiempo que se achataban, y giraban, giraban, para ir a derretirse en la nieve, entre las ramas de los árboles. En medio de cada uno, aparecía la casa de Rodolphe. Se multiplicaron y se acercaron; la penetraban; todo desapareció. Reconoció las luces de las casas que irradiaban de lejos entre la bruma.

- Focalización externa, donde el narrador dice menos de lo que saben los personajes. Es propia de las narraciones objetivas, en que no se puede acceder a los pensamientos y sentimientos de los protagonistas. Por ejemplo, se la encuentra en Simenon, en un fragmento de Maigret se devierte:¹⁰

Magret, al tomarse sus vacaciones, no se había llevado todas sus pipas. Debían quedar cuatro o cinco junto a la carpeta, cerca de la lámpara verde. También había media botella de coñac en el armario que ocultaba un lavabo de esmalte en el que solía lavarse las manos y del que colgaba también una de sus chaquetas viejas.

¿Cómo iba a actuar Janvier? Tenía veinte años menos que el comisario, pero había seguido a éste en la mayor parte de sus investigaciones y conocía sus métodos mejor que nadie.

¿No era demasiado para él el papel que iba a hacer? En el lenguaje de cine, se diría si no le faltaba "presencia".

Esta aproximación a la focalización de Genette es ampliada, sin dejar de lado sus características, por Fowler (1986), que tiene en cuenta lo que él llama los puntos de vista narrativos del autor. Los clasifica así:

- Puntos de vista internos. Mediatizados por el punto de vista de la conciencia particular de un personaje.

- Puntos de vista externos. Situados fuera de la conciencia de cualquier personaje.

Los primeros se concretan a su vez en dos tipos de narraciones:

d) En primera persona, muy moralizadas y subjetivas, con verbos y sustantivos sintiendo (que expresan sentimientos, pensamientos, percepciones: sentir, padecer, gustar, parecer...), adjetivos evaluadores, axiológicos (bueno, malo, agradable, desastroso...) y sentencias sobre verdades genéricas. Por ejemplo, en *El pelegrino secreto* de J. Le Carré:¹¹

⁹ Flaubert, G. (1856), *Madame Bovary*. Edición castellana en Barcelona: Planeta, 1986, pág. 308.

¹⁰ Simenon, G. (1960): *Maigret s'amuse*. Versión castellana en Barcelona: Luis de Caralt editor, 1962, pág. 130.

¹¹ Le Carré, J. (1992), *El pelegrino secreto*. Barcelona: Plaza & Janés, pág. 50-51.

Quizá yo pretenda rehuir el recuerdo de lo violento que fue para mí aquel momento. Pero, siempre que rememoro la escena, sin querer asumo el punto de vista de Smiley. Imagino lo que debía pensar él. Lo que Smiley tenía delante es bastante fácil de describir (...) Pero lo que tenía detrás no es tan fácil de imaginar, ni mucho menos, y podría alterar radicalmente su impresión (...) En un clima semejante, las teorías más monstruosas se convierten en el pan de cada día.

En esta obra se encuentra al autor completamente sumergido en el psiquismo de Ned -director de un curso para espías-, mientras maneja un conjunto de marcas deícticas y axiológicas subjetivas. Incluso se localiza una sentencia en el fragmento.

d) En tercera persona, con narrador omnisciente, poca modalización autorial y pocos verbos sentiendi. El narrador se refleja en un personaje que controla la perspectiva visual y es el centro deíctico. La situación se presenta con libertad e inmediatez. A menudo aparece el discurso indirecto libre, como en *Guerra y Paz* de Tolstoi,¹² a través de un pensamiento directo:

Por encima de él no había nada excepto el cielo, un cielo sublime, no muy diáfano, con algunas nubecillas grises que se deslizaban lentamente; era, sin embargo, infinitamente sublime. “¡Que quietud, qué paz, qué solemnidad! ¡Qué distinto de cuando corríamos luchando y gritando! ¡Qué distinto de cuando esos dos hombres iracundos se disputaban el atacante! ¡Cómo no habré reparado antes en ese cielo? ¡Qué feliz soy de haberlo descubierto por fin! ¡Todo es vano, todo es un engaño! No hay nada, salvo este cielo. Pero no, ni siquiera ese cielo existe. No hay nada, salvo paz y descanso. ¡Alabado sea Dios!”

Los puntos de vista externos se concretan también en narraciones:

d) En tercera persona, moralizadas al mínimo –ausencia de autoría modal, sin verbos sentiendi. No tienen descripciones directas, ni análisis de pensamientos y sentimientos de los personajes. Son las más objetivas, neutrales e impersonales. Se encuentran fragmentos de este tipo más que obras enteras, como en *Germinal* de E. Zola:¹³

Explicó el fin perseguido por la asociación, la emancipación de los trabajadores; mostró la estructura grandiosa; abajo, la comuna, más arriba la provincia, más arriba aún, la nación, y, en la cumbre, la humanidad.

Sus brazos se agitaban lentamente, amontonaban los pisos, levantaban la inmensa catedral del mundo futuro. Luego, era la administración interior: Leyó los estatutos, habló de los congresos, señaló la importancia creciente de la obra, la ampliación del programa, el cual,

¹² Tolstoi, L. (1867), *Vojna i mir*. Traducción castellana, Obra de Leon Nikolaievich Tolstoi. Tomo II. Madrid: Aguilar, 1987, pág. 233.

¹³ Zola, E. (1885), *Germinal*. Traducción castellana en Barcelona: Ed. De Gassó hnos., 1972, pág. 208.

partiendo de la discusión sobre los salarios, atacaba ahora a la liquidación social para acabar con el salariado. No más nacionalidades: los obreros del mundo entero unidos en una necesidad común de justicia, barriendo la podredumbre burguesa, fundando, al fin, la sociedad libre, en la que el que no trabajase no recogería nada.

Aunque después aparece la valoración que hace del hecho el propio autor:

Bramaba, su aliento despavoría a las flores del papel pintado, pendientes del techo ahumado, haciéndolo resonar con los estallidos de su voz.

d) A menudo en primera persona, con un narrador que controla el relato y tiene una opinión formada sobre los personajes y la historia pero que en cambio no tiene acceso a los pensamientos y sentimientos de los personajes. Por eso estos relatos tienen muchos términos de extrañamiento (aparentemente, evidentemente, quizás, como si, parecía...), metáforas y comparaciones, y operadores modales antepuestos. De esta manera el autor enfatiza que nos encontramos ante un acto de interpretación a partir de las apariencias exteriores de los hechos. El narrador los interpreta, reconstruye la posición de los personajes mediante signos externos que le llegan, especula en último término. Es una narración muy modalizada pero muy difícil de encontrar, porque su autor tiene que ser un narrador en primera persona pero que no sea uno de los personajes, un observador pasivo que sólo interprete los hechos. Puede servir como ejemplo una de las variaciones de los Ejercicios de estilo de R. Queneau:¹⁴

No sé muy bien dónde ocurría aquello...¿en una iglesia, en un cubo de basura, en un osario? ¿Quizás en un autobús? Había allí...pero, ¿qué había allí? ¿Huevos, alfombras, rábanos? ¿Esqueletos? Sí, pero con su carne aún alrededor, y vivos. Sí, me parece que era eso.

Gente en un autobús. Pero había uno ¿o dos? que se hacía notar, no sé muy bien por qué. ¿Por su megalomanía? ¿Por su adiposidad?

¿Por su melancolía? No, mejor...más exactamente...por su juventud, adornada con un largo... ¿narigón? ¿mentón? ¿pulgar? No: cuello; y por un sombrero extraño, extraño, extraño.

1.5.4.3 Explicación

El término ‘explicar’ significa “declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles”, según la Real Academia de la Lengua Española (1992).

¹⁴ Queneau, R. (1947), *Exercices de style*. París : Gallimard. Traducción castellana en Madrid: Cátedra, 1987, pág. 60.

El primer comentario que nos sugiere dicha definición se refiere a la aparición de la palabra ‘exponer’. De hecho, ‘explicar’ y ‘exponer’ son dos verbos que expresan conceptos estrechamente vinculados; hasta el punto de que a menudo se ha utilizado ‘explicación’ y ‘exposición’ para hacer referencia a una misma clase de secuencias. Este es el caso de Adam (1992: 127), que reconoce haber confundido los dos términos en estudios anteriores. Desde ahora, vamos a establecer una diferenciación entre exponer –que equivale a ‘informar’, es decir, transmitir datos con un alto grado de organización y jerarquización- y explicar, actividad que, partiendo de una base expositiva o informativa necesariamente existente, se realiza con finalidad demostrativa.

La finalidad o la intención de la explicación es el otro punto a comentar. De la definición del Diccionario de la Lengua Española –la utilización de “palabras muy claras para hacerlos [la materia, doctrina o texto difícil] más perceptibles”- se deduce que la finalidad de la explicación es facilitar la comprensión o el conocimiento del texto o materia. Está claro que las secuencias explicativas no se limitan a informar o exponer –aunque también informen y expongan-, sino que quieren hacer comprender por qué tal cosa es, actúa, funciona, etc., de una determinada manera. Se podría decir que la explicación es el texto didáctico por excelencia, porque tiene como objetivo la comprensión de fenómenos sobre los cuales aporta la información necesaria.

También conviene señalar que la explicación no pretende transformar convicciones ni conductas. A diferencia de la argumentación, que utiliza las estrategias retóricas adecuadas para convencer a alguien de la bondad de una tesis, la explicación es neutra y objetiva y en ella no hay intención de persuadir, sino de aportar los elementos necesarios para facilitar la comprensión de un tema difícil o complejo.

Pero la aceptación de la explicación como secuencia prototípica, con la misma entidad que puedan tener la argumentación o la narración, no es compartida por todos los estudiosos de la textualidad.

Para algunos de éstos, las secuencias explicativas están omnipresentes en nuestra actividad discursiva, pero ello no implica que haya que considerarlas como prototipo textual. Halté (1988: 5), por ejemplo, habla de la inserción de la explicación en nuestro “tejido discursivo” y detecta su presencia cada vez que se produce un “disfuncionamiento”

en la comunicación ordinaria, es decir, en el momento en que nuestro interlocutor no sigue o no entiende nuestro discurso. Entonces, dice Halté, tomamos como nuevo objeto de comunicación precisamente el fenómeno que se ha convertido en un obstáculo y, con la explicación de ese fenómeno, intentamos restablecer nuestra actividad comunicativa. Esta interpretación, que Halté propone para la explicación, se inserta plenamente en la función metalingüística del lenguaje definida por Jakobson (1981); la hace omnipresente en la conversación, pero no comporta la aceptación de un prototipo explicativo con identidad por sí mismo.

Para Van Dijk (1983: 164), el texto explicativo –se entiende que, aunque no lo llame así, se refiere a él cuando habla del “tratado científico”- no tiene una entidad totalmente autónoma, sino que es una variante especial de las superestructuras argumentativas; una variante híbrida que incluye tanto el análisis o la síntesis de representaciones conceptuales como las estrategias persuasivas utilizadas para convencer al receptor de la bondad de dichas representaciones. Van Dijk considera que un informe experimental –tipo de texto muy común en el tratado científico- parte de una o de diversas “observaciones”, a las que se intenta encontrar una “explicación”; para ello se pueden formular “hipótesis” y “predicciones” que pueden ser comprobadas experimentalmente mediante un test. Ahora bien, para obtener una explicación satisfactoria, son necesarias las funciones argumentativas, además de las convenciones científicas del “ritual” experimental.

Para los que defienden la existencia de la explicación como prototipo de secuencia textual, existe otra dificultad: la llamada heterogeneidad textual, es decir, la existencia de diferentes tipos de secuencias en un mismo texto y los problemas que surgen cuando se pretende establecer su jerarquización. Por lo que respecta a la explicación, se la encuentra a menudo compartiendo espacio textual con la descripción, la narración y la argumentación. En estos casos, la finalidad con la que se ha escrito el texto –la actitud explicativa que tendremos que determinar mediante el análisis de unos índices lingüísticos concretos- dirá si la secuencia dominante es explicativa, mientras que las descripciones, las narraciones o los argumentos sirven sólo de apoyo a la explicación a pesar de la amplitud o la complejidad que puedan presentar; o si, por el contrario, es la secuencia explicativa la que

sirve de apoyo a otra secuencia dominante y, por lo tanto, ejerce un papel secundario respecto a ella.

Sobre algunos de los problemas de delimitación y jerarquización que se plantean en textos que incluyen secuencias narrativas y explicativas muy potentes, es interesante el análisis que Leclaire-Halté (1988: 11-18) propone para un caso paradigmático: las novelas de Sherlock Holmes. Según esta autora, dichas novelas son textos predominantemente narrativos, aunque incluyan un fuerte componente explicativo –Sherlock Holmes va explicando sus deducciones sobre personas y acontecimientos a lo largo de la novela–; componente que aparece como enquistado en una especie de bucles dentro del relato, es decir, las llamadas secuencias insertas.

Como se ha apuntado, la orientación final del texto nos permite ver qué secuencias se supeditan a las otras, y cuál es su “inclinación” o carácter global. Por ejemplo, en el siguiente reportaje periodístico hay una evidente actitud explicativa superpuesta a las descripciones existentes, lo que confiere al texto un carácter global explicativo.

Los animales silvestres son los principales protagonistas de los cambios del paisaje forestal del parque de Collserola. Esta es una de las conclusiones más relevantes de un estudio realizado por el departamento de Biología Animal de la facultad de Biología de la Universidad de Barcelona (UB) que ha analizado, durante dos años, el papel que ejerce la fauna silvestre en la creación del paisaje del parque.

Los animales que se alimentan de frutos trasladan involuntariamente, cuando se comen los frutos, las semillas de un lugar a otro. Posteriormente, cuando defecan lejos de donde comieron, se convierten en involuntarios “ingenieros” de las áreas naturales, como Collserola, en las que la mayoría de actividades forestales humanas han desaparecido.

El estudio de la UB demuestra que las aves frugívoras y algunos mamíferos se han convertido en “actores principales” en el desarrollo de los bosques de Collserola que tienden a convertirse en un gran encinar. Las aves del parque, por su variedad y su capacidad de volar, son, según el estudio, los “más importantes modeladores del paisaje del parque”. Juan Carlos Guix y Xavier Ruiz, los biólogos que han dirigido las investigaciones, citan en su trabajo a los mirlos, los estorninos, los carboneros y las currucas como “los grandes diseminadores de semillas de Collserola” ya que cerca de sus posaderos se localiza un gran número de plantas que germinan con éxito. El mirlo, por ejemplo, es el responsable directo de la amplia dispersión que tiene el madroño en Collserola.

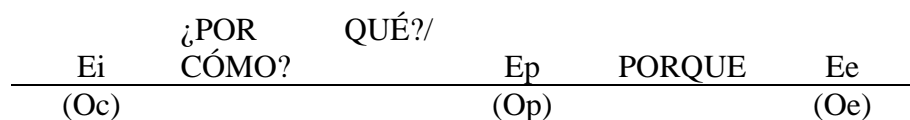
P. ORTÍN

En el reportaje hay una clara actitud pedagógica, y en función de la misma se describe, se enumera y se ejemplifica. Así, se describe el proceso por el que los pájaros modifican la flora del parque; se enumeran las distintas especies responsables de dicha acción; y se da como ejemplo el caso del mirlo, responsable de la proliferación del madroño. Tampoco es

ajena a la explicación la alusión a la fuente utilizada como base: un estudio de la Universidad de Barcelona, es decir, una fuente fiable.

1.5.4.3.1 Esquema explicativo

Todo texto explicativo parte de las preguntas que nos suscita un objeto complejo. En este sentido, se considera válido el esquema que propone Grize (1990) para representar la estructura general de una secuencia explicativa.



La interpretación de los signos es la siguiente: Ei= esquematización inicial; EP= esquematización problemática; Ee= esquematización explicativa; Oc= objeto complejo; Op= objeto problemático; Oe= objeto explicado.

Si se aplica este esquema al texto anterior, se parte de una esquematización inicial (EI) que presenta un objeto complejo (Oc), en este caso, algo así como: “El paisaje forestal de Collserola está cambiando a pesar de que la actividad humana casi ha desaparecido. Dicha constatación genera un ¿POR QUÉ? o un ¿CÓMO? que se contestan con una esquematización problemática (Ep), o sea, con una respuesta que deja todavía muchas incógnitas en el aire: “Los responsables principales del cambio son los pájaros”. Finalmente, un nuevo operador (PORQUE) nos conducirá a la esquematización explicativa (Ee), desarrollada principalmente en el segundo párrafo: “Los pájaros trasladan involuntariamente ciertas semillas”. Tenemos, pues, el objeto inicialmente “oscuro”, explicado y entendido: “La composición forestal de un medio natural puede cambiar aunque el hombre no intervenga, debido a agentes involuntarios, como los pájaros”.

Los textos didácticos y científicos se ajustan a este esquema, que, en síntesis, implica las tres fases reconocidas por Coltier, citado por Adam (1992: 132)

Fase de cuestionamiento + Fase resolutive + Fase conclusiva

que se corresponden, en el esquema anterior, con las preguntas suscitadas por un tema complejo, las explicaciones que esclarecen la dificultad de dicho tema y, finalmente, la conclusión, es decir, el tema explicado y entendido.

Si bien, la explicación es propia de los textos didácticos y científicos (que se encuentran en los libros y revistas especializados; en las ponencias y comunicaciones de congresos; en las exposiciones, las muestras y los documentales pedagógicos; y en los libros de texto usados en la docencia de cualquier disciplina), también se la puede encontrar en otros ámbitos discursivos. Uno de ellos, el periodismo. Así pues, si bien el ejemplo anterior procedía de un reportaje (o, lo que es lo mismo, de un texto divulgativo sobre un fenómeno biológico más o menos actual), otras veces la secuencia explicativa se halla inserta en una noticia, y su densidad puede ser tal que, por encima de la narración del hecho que la ha provocado, le confiere un carácter global explicativo.

1.5.4.3.2 Estructuras gramaticales

Núcleo clasificador. Como dice Adam (1991: 14), los textos con secuencia dominante explicativa se asocian generalmente a la síntesis y al análisis de las representaciones conceptuales. Las dos fórmulas a las que pueden ser reducidos corresponden a estos dos tipos: a) sujeto + es + atributo (síntesis); o b) sujeto + tiene + complemento (análisis), fórmulas que se desarrollan mediante proposiciones causales, finales y modales que se encargan de demostrar, concretar y relacionar lo que se afirma, con el fin de que sea comprendido.

El tiempo verbal propio de la explicación es el presente de indicativo, tiempo utilizado habitualmente para vincular el enunciado al momento de la enunciación; pero también, en ocasiones, para darle un carácter intemporal, similar al que se observa en las declaraciones de valor universal. De todas maneras, pueden aparecer otros tiempos verbales –como los distintos tiempos de pasado-, si apoyando la explicación se aportan sucesos, anécdotas, declaraciones, etc., ordenados en el tiempo y situados en un momento anterior al de la enunciación.

La utilización de adjetivos y de adverbios proviene de la necesidad de precisar el objeto que se pretende explicar, atribuyéndole determinadas propiedades, o bien cuantificándolo,

individualizándolo o situándolo para que pueda ser identificado y comprendido. Por ello, se utilizan los adjetivos calificativos “imprescindibles”, es decir, los especificativos o clasificativos, y, en cambio, se descartan los valorativos, que llevan una carga afectiva que no concuerda con la neutralidad y el tono propios de la explicación, ya que ésta no tiene por objeto provocar un efecto estético o emocional, sino enseñar algo complejo que se resiste a ser captado con facilidad.

Para relacionar los enunciados puedo utilizar conectores, conjunciones u otro tipo de locuciones con valor relacionante, como las formadas por preposición y elemento anáforico: causales (‘porque’, ‘ya que’, ‘por ello’, ‘por dicha causa’...), ilativas (‘pues’, ‘por lo tanto’, ‘por consiguiente’...) y finales (‘para que’, ‘a fin de que’, ‘con vistas a’,...); y también las que matizan, delimitan o restringen la validez de las aserciones, como las adversativas (‘pero’, ‘sino’...), condicionales (‘si’, ‘siempre que’, ‘a condición de que’...) y concesivas (‘aunque’, ‘a pesar de que’...). El uso de la conjunción ‘o’, indicando disyunción o equivalencia, se debe a la búsqueda de exactitud y claridad. Por otra parte, las estructuras modales y comparativas (‘como’, ‘parecido a’, ‘diferente de’...) tienen un papel importante en las operaciones de ejemplificación.

El establecimiento de relaciones lógicas entre los enunciados es propio de la secuencia explicativa. Y si bien dichas relaciones quedan a veces implícitas en la yuxtaposición, más a menudo se explicitan mediante los conectores, conjunciones u otro tipo de locuciones con valor relacionante, como las formadas por preposición y elemento anáforico: causales (‘porque’, ‘ya que’, ‘por ello’, ‘por dicha causa’...), ilativas (‘pues’, ‘por lo tanto’, ‘por consiguiente’...) y finales (‘para que’, ‘a fin de que’, ‘con vistas a’,...); y también las que matizan, delimitan o restringen la validez de las aserciones, como las adversativas (‘pero’, ‘sino’...), condicionales (‘si’, ‘siempre que’, ‘a condición de que’...) y concesivas (‘aunque’, ‘a pesar de que’...). El uso de la conjunción ‘o’, indicando disyunción o equivalencia, se debe a la búsqueda de exactitud y claridad. Por otra parte, las estructuras modales y comparativas (‘como’, ‘parecido a’, ‘diferente de’...) tienen un papel importante en las operaciones de ejemplificación.

La selección de cada uno de los elementos que integran una secuencia explicativa es debida a este propósito de obtener la máxima claridad y precisión. Es por ello por lo que

cobra un relieve especial el empleo de la terminología específica del ámbito al que se refiere el texto. Así, en la explicación se abre la puerta al léxico específico que implica a menudo la entrada de neologismos de forma –es decir, unidades léxicas nuevas obtenidas por afijación, composición o siglación-, de significado –unidades léxicas ya existentes pero a las que se da un contenido semántico nuevo- y de préstamo o extranjerismos.

1.5.4.3.3 Cohesión y coherencia textuales

Los textos explicativos utilizan los procedimientos habituales para las remisiones al contexto lingüístico.

En primer lugar, los conectores. A parte de lo especificado en el apartado anterior sobre las conjunciones y otras locuciones que señalan las relaciones lógicas entre enunciados, se deben considerar determinados adverbios (‘también’, ‘precisamente’, ‘concretamente’, ‘efectivamente’...) que actúan a menudo como cohesionadores textuales, relacionando frases y párrafos enteros del texto. Igualmente, sucesiones del tipo preposición + nombre (‘en efecto’, ‘en definitiva’, ‘en resumen’...) desempeñan el mismo papel relacionante.

En cuanto a la referencia, los elementos anafóricos más utilizados son los relativos. Es posible que se eviten, por su “opacidad”, otros elementos anafóricos, como los pronombres personales, poco clarificadores en textos que aspiran a la máxima eficacia.

En cambio, existe un intenso uso de todos los procedimientos que aseguran la cohesión léxica del texto: desde la repetición de palabras –precedidas o no por el demostrativo ‘este’ o por el artículo definido ‘el’-, hasta la inserción de palabras de la misma familia, de sinónimos léxicos o textuales (hipónimos e hiperónimos), o de palabras conectadas por la relación ‘parte-todo’. Veamos el ejemplo siguiente, en el que las palabras que cohesionan el texto aparecen en cursiva:

La posibilidad de *tratar* a los afectados por *el virus del sida* con *un cóctel de fármacos experimental* fue puesta en duda ayer por un grupo de científicos, que ha descubierto que *el virus* se muta en una nueva forma resistente a *estos fármacos*.

Estos medicamentos, los inhibidores de la proteasa, atacan una enzima específica que ayuda *al virus* a replicarse a sí mismo, y son una de las grandes esperanzas para diversas compañías farmacéuticas que intentan encontrar *tratamiento* para la *enfermedad*.

En contraste con el escaso uso de procedimientos gramaticales – los tres relativos ‘que’ y los reflexivos ‘se’-, hay un uso más intenso de procedimientos de tipo léxico y semántico:

la repetición de ‘el virus’ en dos ocasiones –fórmula simplificada de ‘virus del sida’ (1 línea)-; la repetición de la palabra ‘fármacos’ precedida del demostrativo; la utilización de un posverbal ‘tratamiento’ con el mismo lexema del verbo ‘tratar’; la utilización del hiperónimo ‘enfermedad’, que se relaciona con el hipónimo ‘sida’; y la utilización de una aposición (‘los inhibidores de la proteasa’), que se refiere al antecedente ‘estos medicamentos’, del cual es sinónimo.

Se puede decir, además, que otros elementos que no han sido destacados actúan también como cohesionadores, en el sentido que se integran en el mismo campo, son partes de este todo y constituyentes “naturales”, de este texto. Estos términos son: ‘científicos’, ‘enzima’ o ‘compañías farmacéuticas’.

Como señala Combettes (1986: 26), los procedimientos para obtener la cohesión léxica de un texto no comportan el mismo grado de dificultad. Así, conllevan muy poca o ninguna cuando se repiten términos o cuando se utilizan palabras de diferente categoría gramatical pero con el mismo lexema. En cambio, la dificultad aumenta cuando se usan hiperónimos o sinónimos poco conocidos por el destinatario.

En el texto analizado es evidente que el término más perturbador de una lectura fácil es la aposición: ‘los inhibidores de la proteasa’. En efecto, el redactor ha utilizado una reformulación que es una tentativa para preservar el sentido, pero que evidentemente puede “fracasar” si no cumple determinadas condiciones.

En este caso, si se creía que era interesante hacer dicha reformulación en un texto destinado a la divulgación, habría sido oportuno esclarecer el sentido de ‘proteasa’, e incluso el de ‘inhibir’ en el ámbito médico. Estas aclaraciones hubiesen ayudado al lector a comprender el texto entero sin dejar puntos oscuros sobre los que poder hacer conjeturas – guiándose por su propia intuición- acerca de la identidad y el tipo de comportamiento de determinados medicamentos.

El texto explicativo –quizás más que cualquier otro- se tiene que configurar teniendo en cuenta el conocimiento compartido por emisor y destinatario. Según Combettes (1986: 28), el caso óptimo es que el emisor tenga una idea exacta de lo que ya sabe el destinatario, porque, de lo contrario, se pueden producir inadecuaciones por defecto (como en el caso anterior) o por exceso (debido al hecho de tener una imagen demasiado “pesimista” de sus

conocimientos generales. Por ejemplo: ahora sería impertinente especificar el significado de ‘sida’ como sí se hacía cuando surgió la enfermedad porque se trataba de un término desconocido para el receptor).

No obstante, dejando de lado este caso concreto, las aposiciones como las nominalizaciones en general – muy utilizadas en textos periodísticos porque ahorran estructuras sintácticas subordinadas y, por lo tanto, gramaticalmente “pesadas”-, se caracterizan por la densidad de información, a pesar de su aparente ligereza. Aposiciones y nominalizaciones son las responsables de suministrar informaciones secundarias o circunstanciales que muchas veces enturbian la nitidez que sería deseable para la información principal. Veamos el ejemplo siguiente:

La aparición del paciente digital, un individuo usuario de Internet y con acceso a información sobre su enfermedad y sobre grupos locales que viven en condiciones semejantes, puede suscitar conflictos en un sector profesional, el médico, siempre celoso de sus conocimientos.

Por otra parte, aposiciones y nominalizaciones, o cualquier otra estructura sin verbo en forma personal, causan a veces lecturas ambiguas que una explicativa puede evitar. La ambigüedad proviene de la dificultad de situarlas correctamente en el tiempo, como sucede en el ejemplo anterior, en el que no se sabe si el ‘paciente digital’ ya existe o bien se está hablando de un hipotético futuro paciente. Por otra parte, en otras ocasiones la ambigüedad surge al no poder interpretar estas estructuras como condicionales, causales, temporales, etc., con respecto al elemento lingüístico al que están subordinadas. Comprobémoslo en una frase de participio concordado:

Obtenidos estos resultados, hay que modificar el diagnóstico.

Esta frase se puede parafrasear por lo menos de las maneras siguientes (y, por lo tanto, otorgar a la primera proposición un valor causal, condicional o temporal):

- a) “Como se han obtenido estos resultados, hay que modificar el diagnóstico.”
- b) “Si se obtienen estos resultados, hay que modificar el diagnóstico.”
- c) “Cuando se obtengan estos resultados, hay que modificar el diagnóstico.”

Una frase que admite tantas lecturas no es adecuada para un texto que tiene como principal objetivo facilitar la comprensión de alguna cosa.

Otro responsable de la coherencia es el orden en el que aparecen las palabras. El orden lógico (sujeto + verbo + complemento) puede ser alterado por factores estilísticos, pragmáticos o textuales. Entre estos factores, Connolly (1991) destaca el énfasis, la empatía, la longitud y la complejidad estructural de los constituyentes, la eufonía y el ritmo. Si se tiene en cuenta que la explicación no busca efectos estéticos y tiene como premisas tanto la objetividad como la claridad, está claro que muchos de los factores citados no encuentran un espacio apropiado en esta secuencia, y que es habitual que se mantenga el orden lógico de los constituyentes de las proposiciones que la integran.

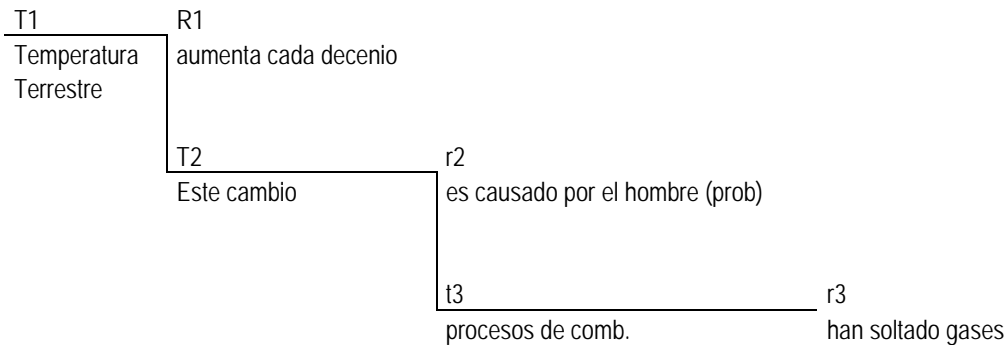
La coherencia se puede obtener (o perder) también con la puntuación y los procedimientos tipográficos. El correcto uso de los signos de puntuación –y de las otras convenciones que se utilizan para destacar algunos elementos: negrita, cursiva, comillas, etc.- o la entonación adecuada, nos facilitan la comprensión del texto.

En cuanto a la progresión temática, es decir, la forma en que se articula la información conocida o tema y la información nueva o rema, suele seguir los dos modelos siguientes:

1. **Modelo de progresión lineal.** En este modelo, cada rema se convierte en el nuevo tema. Así, se parte de un tema (t1), al que se atribuye un rema (r1). Este rema (r1) se convierte en nuevo tema (t2), al que se atribuye un nuevo rema (r2), y así sucesivamente. A menudo alguno de estos estadios de sucesión tema-rema sólo se puede completar con los conocimientos extratextuales que el redactor considera también tiene el receptor, mediante los cuales se pueden conectar elementos implícitos. Así sucede en el ejemplo siguiente:

De momento parece suficientemente demostrado que la temperatura media de la superficie terrestre aumenta de forma apreciable, quizás en 0.5 grados cada decenio. Aunque no existe un total consenso, la mayoría de los expertos consideran que este cambio de temperatura está causado por la acción del hombre. Desde la Revolución Industrial, los procesos de combustión relacionados con el transporte, la industria o la calefacción (principalmente por el uso de combustibles fósiles como el carbón, el petróleo y el gas natural) han soltado en la atmósfera inmensas cantidades de gases como el dióxido de carbono.

A continuación, se muestra cómo cada rema se convierte en tema de la proposición siguiente:



Ahora bien, mientras que no hay problema alguno en la obtención del t2 a partir del r1, mediante la construcción anafórica ‘éste cambio’, el paso del r2 al t3 no se puede dar sin la capacidad de relacionar ‘acción del hombre’ con ‘procesos de combustión que han tenido lugar desde la Revolución Industrial’.

2. Modelo de tema derivado. El tema inicial (un hipertema explícito o implícito) se divide en diversos subtemas o “partes”, a los que se atribuyen los correspondientes remas. A continuación, nuevos subtemas (es decir, “partes” de los subtemas) son seguidos por nuevos remas, y así sucesivamente. Es un tipo de progresión que se encuentra también en muchos textos descriptivos, cuando se procede a la descripción de las partes, por ejemplo.

En el texto siguiente, diversos subtemas derivan del tema ‘módulos del proyecto volcán’, y a cada uno de estos módulos le corresponde un rema determinado.

Cartografía digital para la isla de Tenerife

El proyecto Volcán del Parque Natural de la zona volcánica del Teide aplica la tecnología de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) a la gestión y control del paisaje de esta área protegida y está compuesto por diferentes módulos.

El módulo de aspectos legales permite entrecruzar diferentes capas de información sobre la legislación que regula cualquier zona del parque para responder a las consultas que se planteen.

El módulo sobre control de aguas permite evaluar tanto la cantidad como la calidad de las aguas y lo interrelaciona con la incidencia de las actividades socioeconómicas que se desarrollan en las zonas.

El módulo de gestión de los bosques, vegetación y flora, permite completar un inventario de las especies vegetales endémicas y observar su evolución.

El módulo de gestión de la fauna y actividad cinagética incorpora un inventario de las poblaciones animales, áreas de caza privadas y censo de los animales.

Finalmente, el módulo de gestión del uso público permite estudiar los hábitos y costumbres de los excursionistas y observar su incidencia sobre la buena salud de la zona, así como la mejora de la señalización y la divulgación de información.

Veamos ahora la aplicación del esquema de tema derivado a partir del tema 2 (T2), procedente del rema 1 (R1), se atribuyen nuevos remas (sr2a, sr2b, sr2c...) a los subtemas correspondientes (st2a, st2b, st2c...).

T1 Proyecto Volcán	R1 aplica...dif. Módulos		
	T2 (módulos)		
	st2a	sr2a	
	Mód. aspec. leg.	entrecuzar...planteen	
	st2b	sr2b	
	Mód. control aguas	evaluar...zona	
	st2c	sr2c	
	Mód. gest. bosques	completar...evolución	
	st2d	sr2d	
	mód. gest. Fauna	incorpora...animales	
	st2e	sr2e	
	mód. gest. uso públ.	Estudia...información	

1.5.4.3.4 Características pragmáticas

En la explicación, el sujeto o tema del que se habla no es especialmente determinante para la selección de las formas gramaticales adecuadas, aunque sí lo es de las formas léxicas. Es decir, cualquier sujeto (geografía, economía, lingüística, etc.) es susceptible de ser explicado y, para llevar a cabo esta explicación, se utilizan las estructuras de las que se ha hablado en los puntos 2 y 3. Contrariamente, el léxico utilizado es el propio del área en la que se incluye el tema, que tiene como características principales la precisión y la

univocidad. Nos movemos, pues, en el modelo textual más proclive al uso de la terminología, pero dicho uso tiende a ser poco modificado por condicionantes pragmáticos.

En cuanto al propósito, la voluntad didáctica que hay en toda explicación llevará a elaborar textos objetivos y ordenados, en los que se evitará la expresión del propio punto de vista sobre el tema tratado. Por lo tanto, la explicación no es el espacio propio de expresiones que señalan la actitud de la primera persona (modus) con respecto a lo que dice (dictum), como por ejemplo: “yo opino”, “me parece”, “lo considero absurdo”, etc., ni tampoco de aquellos adverbios que tienen la misma función.

Por lo que se refiere al destinatario, su identidad no implicará variaciones importantes en el nivel de formalidad de la explicación, ya que se trata de un tipo de secuencia que, a causa de su función didáctica, adopta un tono neutro y una formalidad mediana o alta. Ahora bien, el texto puede convertirse en “más explicativo” si consideramos que el destinatario es “menos experto” en el tema tratado. En tal caso, se acentuará la función metalingüística (por ejemplo, con aclaraciones suplementarias mediante paráfrasis, utilización de sinónimos, etc.).

Por lo que se refiere al canal, la incidencia que tiene en la selección lingüística se relaciona con la mayor claridad explicativa que precisa el texto oral en las situaciones en las que el receptor no tiene posibilidades de pedir aclaraciones (por ejemplo, en la radio o la televisión). En este texto, realizado para ser escuchado, se tendrá que medir con más rigor el ritmo en el que se da la información y se suministra la explicación pertinente y habrá que desechar una excesiva “densidad” de informaciones y explicaciones que echaría a perder su eficacia didáctica.

En cuanto al ámbito de aplicación, ya se ha dicho que la explicación es propia del tratado científico y del libro de texto. Pero, como se ha visto en diversos ejemplos, también es utilizada en periodismo y publicidad.

II. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PLANIFICACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

2.1 Objetivos de la investigación, preguntas que la han guiado y las hipótesis

La investigación se enmarca en una línea de trabajo orientada al análisis de la planificación de la composición escrita por los alumnos del sexto grado de educación primaria. Los objetivos de esta investigación son los siguientes:

2.1.1 Objetivo general

Experimentar y examinar los efectos de las estrategias innovadoras de planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo, diseñadas a partir del empleo de las habilidades lingüístico comunicativas previas de los alumnos para producir textos y a partir de los modelos de funcionamiento social y lingüístico de tales textos, en el mejoramiento y desarrollo de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria.

Este objetivo plantea retos puesto que la enseñanza de la composición escrita se ha centrado simplemente en situaciones de descripción del sistema lingüístico (ortografía, sintaxis, etc. o actualmente, la estructura de textos), en el supuesto de que los alumnos aplican estas informaciones como pautas para el uso, o en secuencias didácticas de uso de la lengua escrita con la suposición de que el simple uso promueve el aprendizaje.

El reto consiste en elaborar un modelo de enseñanza que integre ambos polos. Ahora bien, un modelo es una hipótesis que requiere trabajo empírico que vaya mostrando cuáles son los supuestos del modelo que se verifican en el trabajo real del aula.

2.1.2 Objetivos específicos

- Describir los textos descriptivo, narrativo y explicativo, relacionados con los procesos cognitivos dominantes de los escolares, especificando las características de funcionamiento, las características lingüísticas y las concreciones de tales textos.
- Diseñar un modelo y procedimiento de planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo, a partir del empleo de las habilidades lingüístico comunicativas previas de

los alumnos para producir textos y a partir de los modelos de funcionamiento social y lingüístico de tales textos, que faciliten a los alumnos del sexto grado de educación primaria la ejecución del proceso de planificación de textos.

- Experimentar y examinar los efectos de las estrategias innovadoras y de la estrategia tradicional en la planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo de los alumnos del sexto grado de educación primaria.

2.1.3 Preguntas de la investigación

Una pregunta de investigación ha sido planteada:

- ¿Cuáles son los efectos de las estrategias (innovadoras/tradicional) en la planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo, considerando las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria?

2.1.4 Hipótesis

Las hipótesis de investigación son las siguientes:

Hipótesis 1: No existirán diferencias en la planificación de los textos descriptivo de persona, descriptivo de proceso, narrativo y explicativo producida por el grupo experimental y por el grupo de control, considerando los promedios derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de entrada.

Hipótesis 2: Existirán diferencias en la planificación de los textos descriptivo de persona, descriptivo de proceso, narrativo y explicativo producida por el grupo experimental, que emplea las estrategias innovadoras de planificación, y por el grupo de control, que emplea la estrategia tradicional, considerando los promedios derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida.

Hipótesis 3: Existirán diferencias entre los distintos momentos de medida (pretest, posttest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de los textos descriptivo de persona, descriptivo de proceso, narrativo y explicativo, considerando

los promedios derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas.

2.1.5 Variables

- Variable dependiente: la planificación de los textos: descriptivo de persona, descriptivo de proceso, narrativo y explicativo.
- Variable independiente: las estrategias innovadoras de planificación.

2.2 Metodología de la investigación

2.2.1 Tipo y diseño de investigación

En la presente investigación, se han diseñado estrategias de planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo, que comprenden un modelo y cuatro guías con un procedimiento innovador, para hacer que los niños del sexto grado de educación primaria mejoren y desarrollen sus habilidades de planificación y sus habilidades lingüístico-comunicativas. Para probar la eficacia de estas estrategias sobre la estrategia tradicional, se ha recogido evidencia de dos grupos de estudiantes del sexto grado de educación primaria, uno de los cuales ha utilizado las estrategias innovadoras de planificación y el otro que ha empleado la estrategia tradicional, mediante las pruebas de entrada y salida. Esta metodología experimental alinea de forma clara al presente trabajo en la investigación cuantitativa.

Se podría afirmar también que la presente investigación tiene características de la denominada investigación acción. El trabajo se ha llevado a cabo en las aulas con la participación de los profesores tanto en las sesiones de enseñanza y aprendizaje como en los procesos de recolección e interpretación de los datos. La investigación surgió de la constatación de una problemática general en la composición escrita por los estudiantes de la escuela primaria. El resto del proceso seguido: diseño de la intervención en el aula, diseño de los datos que se tomarán y la intervención del profesor en situación natural. Y, sobre todo, su intención de hallar caminos para implementar la planificación de textos en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita.

Comunicación integral y de Lógico-matemática y cada tres grupos de alumnas compartían un grupo de profesores a cargo de las otras áreas curriculares: Ciencia y ambiente y Personal social

El equipo docente se reunía con periodicidad, una vez a la semana, y llevaba a cabo el seguimiento de los grupos de alumnas y de las materias; intentando coordinar el trabajo de todos y atender la problemática de la educación, la enseñanza y la orientación de los alumnos. Este trabajo conjunto posibilitaba la coordinación entre las distintas áreas para plantear a las alumnas diferentes actividades que dan origen a determinadas situaciones discursivas escritas en el contexto escolar y facilitarles el conocimiento de los destinatarios (características específicas), de los conocimientos y las presuposiciones que se comparten sobre el texto, y sobre las necesidades de información de determinados lectores.

La escuela acoge proyectos y experiencias elaboradas conjuntamente con los docentes de la universidad. Por ello, profesores y alumnas están habituados al trabajo en colaboración con profesores e investigadores exteriores a su centro, así como a la presencia de estudiantes universitarios durante sus prácticas profesionales.

2.2.3 Población y muestra

La población de la investigación ha estado conformada por las alumnas del sexto grado de educación primaria, matriculadas en el 2005, en 6 secciones de la escuela primaria pública de menores No. 882, que sirve a las áreas urbana y rural de baja y alta renta de Puno, ciudad de la región andina del Perú.

La muestra ha estado constituida por 66 alumnas de dos clases intactas, cuya edad promedio fue de 12 años. El número de alumnas en cada clase ha sido muy similar.

Gráfico 2.1 Estudiantes matriculados en el sexto grado de educación primaria

Escuela primaria	Nivel	Grupos	Número de alumnos
Pública de menores	3° F	Experimental	32
	3° A	Control	34

Fuente: Registro de matrículas de la escuela primaria pública de menores No. 882. Oficina Administrativa, 2005.

2.2.4 Material experimental

En la presente investigación, se ha utilizado el material experimental siguiente:

2.2.4.1 Guías de planificación de los textos

Las cuatro guías de planificación de los textos: descriptivo de persona, descriptivo de proceso, narrativo y explicativo, que constituyen las ayudas o herramientas de las estrategias innovadoras de planificación, han sido diseñadas sobre la base de los episodios o subprocesos de la planificación de textos y sobre la base de los modelos de funcionamiento social y lingüístico de tales textos, que comprenden los aspectos siguientes: operaciones o esquemas discursivos, concreciones del texto, estructuras gramaticales, cohesión y coherencia textuales y rasgos pragmáticos.

Cada guía se divide en cuatro episodios de planificación: generación del contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, que orientan al planificador sobre las metas de composición del texto y le facilitan la ejecución de las habilidades de planificación para establecer un plan escrito del texto. Por ejemplo, en el episodio de colocación de metas de la secuencia descriptiva de persona, un planificador establece la meta siguiente: “dar una imagen agradable y hacer un retrato preciso”. Otro planificador establece la meta: “dar una imagen prestigiosa y hacer un retrato para recordar unos sentimientos.” Cada episodio de planificación está constituido por un número de frases heurísticas que actúan como operadores que introducen en los pensamientos del planificador el flujo de operaciones de composición de tal manera que el planificador puede ejecutar tales operaciones dentro del espacio de contenido y pasar al espacio retórico: ¿A qué persona describo? o ejecutar las operaciones dentro del espacio retórico y pasar al espacio de contenido: Escribo el título al inicio (o al final). Las frases que podrían ocasionar dificultades al planificador en la producción de las habilidades lingüístico-comunicativas cuentan con tarjetas para orientar la solución del problema.

El diagrama de cada guía contiene espacios y columnas para anotar las ideas que conformarán el plan. Con este diagrama se pretende modelar la conducta del estudiante,

puesto que si bien los escritos para el aprendizaje deben ser borradores, llenos de esquemas, listas y fragmentos de ideas, esa escritura debe ser tomada en serio para que los estudiantes la vean como un importante vehículo de aprendizaje.

Las guías tienen el objetivo de facilitar el paso del planificador de la regulación externa en interacción con el profesor/a o con los compañeros/as a la regulación interna, autónoma, es decir, a la autorregulación del proceso de planificación del texto. Estas guías y las tarjetas, escritas en letra cursiva, se presentan en el Anexo No. 1.

2.2.4.2 Talleres de escritura

2.2.4.2.1 El ambiente de aula que permita el taller de planificación de textos

El enfoque procesal de la composición escrita exige un aula con una estructura y un ritmo radicalmente diferentes de los usuales en las escuelas. Para que los alumnos se involucren profundamente en su escritura, y para que planifiquen, redacten y revisen, intercambiando sus textos unos con otros mientras escriben, necesitan disponer de un tiempo extenso. Para que tengan la posibilidad de hacer lo mejor que saben y de seguirlo mejorando, necesitan lapsos prolongados dedicados a la escritura. El esfuerzo sostenido y la adquisición de técnicas son esenciales para una buena escritura, pero suelen contraponerse al “estilo actual”.

Las escuelas han adoptado una mentalidad de un solo borrador. Su lema parece ser “terminemos” y “sigamos adelante”. Que la lectura “silenciosa y sostenida” tenga una duración de diez minutos parece ser un signo de los tiempos. Toda la jornada escolar está fragmentada: seis minutos de ortografía, seis de dictado, diez minutos para una explicación, tres minutos para copiar del pizarrón. Muchos investigadores destacan que, dado que la jornada escolar está tan segmentada, los docentes pasan el cuarenta por ciento promedio de su tiempo en “coreografías”. Se mueven de una clase a otra, de una actividad a otra: “síntense aquí”, “vengan aquí”, “abran este libro”, “cierren aquí”, “tomen tal y tal cosa”, “guárdenlas”, “formen filas”, “síntense”, “hagan esto”, “hagan lo otro”...

La jornada escolar está jalonada de interrupciones que hacen casi imposible abocarse a un proyecto. A los niños se los entra y se los saca de las aulas para clases de música, comprobaciones, clases de computación y ensayos de desfiles. Sumado a esto, está el

problema de los “especiales” como el de “Honrar a la policía” y concursos como el de “Plante un árbol”. ¿Cuándo, en el agitado ritmo del día escolar, hay tiempo para la prueba, la experimentación, la planificación, el diálogo y la reflexión que contribuyen a un genuino aprendizaje? Da la impresión de que se ha puesto demasiadas cosas en la jornada escolar.

Además, el mito de la “cobertura” del currículo contribuye a hacer más frenético todavía el ritmo escolar. “¿He cubierto las causas de la guerra del Pacífico?” “¿He cubierto los usos de la coma?” Los maestros se preocupan por cubrir el currículum como si creyeran que haber cubierto un tema significa que los alumnos lo han aprendido. No se detienen lo suficiente para darse cuenta de que “cubren” las causas de la guerra del Pacífico y los usos de la coma en tercer grado, y de nuevo en cuarto, en quinto, en sexto y así sucesivamente... y que pese a todo, los alumnos todavía no puntúan correctamente.

El enfoque procesal de la escritura exige un ritmo radicalmente diferente del acostumbrado en las escuelas. Pero el tiempo es el recurso más escaso. Los maestros suelen preguntarse “¿cómo hago para poner a la escritura encima de todo lo demás? La sugerencia es simple: no lo haga. En vez de “poner” una cosa más en el atiborrado currículum, se sugiere que cada maestro eche una mirada cuestionadora sobre la jornada escolar para determinar qué es lo prescindible de todo eso. La mayor parte del currículum conserva cosas que ya no se necesitan o que ya no se sienten como propias. Sólo arrojando fuera algunas cosas viejas se podrá dar tiempo y espacio a otras nuevas.

Las investigadoras de este trabajo exhortan a los maestros a apartar una hora de cada día para el taller de escritura. Parte de este tiempo del taller se usará para trabajar en los informes sobre temas de las áreas curriculares. Y siempre el taller de escritura seguirá incluyendo todas las áreas del lenguaje. Es muy sencillo, entonces, ver por qué la escritura merece una hora por día.

Se advierte que es casi imposible crear un taller de escritura efectivo si los alumnos sólo escriben una o dos veces a la semana. Si el lunes Carla empezó un texto sobre cómo hizo el móvil de peces, y no retoma ese texto hasta el viernes, le resultará difícil mantener el interés en él. Es como cualquier deporte: si sólo se sale a correr una vez por semana, será difícil romper la inercia de seis días de no correr. Pero si se corre todos los días, será cada vez más fácil, entrar en ritmo, encontrar el paso. Lo mismo vale para la escritura.

La sugerencia, por lo tanto, a los maestros que dudan en destinar una hora diaria a la escritura es que tomen el tiempo que tengan, cualquiera sea, y lo pongan todo junto. En vez de escribir un día a la semana durante un año, pueden probar escribir tres días a la semana durante medio año. Se recomienda también que el tiempo de escritura forme parte de la programación regular, de modo que los alumnos puedan preverlo. Si saben que cada mañana del martes, miércoles y viernes empezará o terminará con una hora de escritura, van a venir a la escuela preparados para escribir. "Anoche, en la cama, estaba pensando en mi explicación" dirán, o anunciarán: "He decidido empezar mi texto de un modo diferente". Los niños, como cualquier adulto, "escribirán" cuando no están escribiendo si la escritura se ha convertido en una parte regular y frecuente de sus vidas.

Destinar un tiempo predecible para la escritura también es importante por otra razón: da a los alumnos el control sobre su propio proceso de escritura. Cuando el niño conoce los parámetros sobre los cuales está trabajando, puede desarrollar estrategias y planear su escritura. Si sabe que habrá escritura mañana, puede decirse a sí mismo: "Voy a escribir un bosquejo ahora, y mañana reescribiré las secciones que me parezcan flojas". Puede también planificar que va a entrevistarse con un compañero, o dejar un texto para más adelante. Pero si el horario del taller de escritura está cambiando permanentemente o queda librado a los azares del día, los niños estarán como peones de ajedrez a la espera de que su maestro decida.

Por esta y otras razones, se cree que es importante que el taller de cada día tenga una estructura clara y simple. Los alumnos tienen que saber qué pueden esperar. Esto les permite encarar la actividad por sí mismos, libera al maestro de coreografías y le da tiempo para escuchar.

2.2.4.2.2 Estructura del taller de escritura

En la presente intervención, cada taller ha iniciado con una sesión de instrucciones de 15 minutos, en la que la maestra explicó los contenidos retóricos de las secuencias textuales (Ver 2.4.2.4). Después, ha seguido la facilitación del proceso ejecutivo de planificación, en la que la maestra comenzó a modelar el pensamiento y los alumnos continuaron con la actividad, utilizando la guía de planificación del texto estudiado (Ver 2.4.1). La maestra se

desplazaba por la clase, escuchando a cada alumno, orientando la ejecución de las operaciones de contenido y retóricas y organizando la participación de los niños que hacen sugerencias. Al final del taller, la maestra orientó una sesión de intercambio de toda la clase o en pequeños grupos que leen sus escritos.

Pocos maestros tendrían problemas teóricos con cualquiera de estos pasos: es difícil discrepar en teoría con la importancia de desplazarse por el salón o de conversar con cada alumno sobre su escritura. Pero los problemas no son teóricos sino prácticos: mientras estamos hablando con un niño, ¿qué hacen los otros treinta y uno?

Sólo cuando la mayoría de los alumnos está interesada y ocupada en la producción de su texto y cuando hay una estructura de taller clara y coherente, como ha acontecido en la presente intervención de aplicación de las estrategias innovadoras de planificación, los maestros podrían tener la posibilidad de moverse y conversar con los distintos escritores.

También, es esencial que las reglas y las expectativas sean simples y claras, y cada maestro necesita elegir sus propias reglas y rutinas. Por ejemplo, a la maestra investigadora le ha resultado útil comenzar el taller con un toque de quietud y calma más que con un gran despliegue de energía desorganizada. Por lo tanto, al principio del tratamiento tomó cierto tiempo para hacer que las alumnas conozcan sus expectativas, mediante las sesiones de instrucciones. Si se formaban grupos para las sesiones, les pidió que no corran y que elijan su lugar favorito. Si las reuniones se hacían con los alumnos en sus bancos, les pidió que los despejen antes de empezar. "¿No se hace aburrido repetir todos los días lo mismo?" podrían preguntar los maestros. Se cree que no. No preocupa que un pintor que trabaja en su estudio se aburra. No inquieta que un escritor se aburra por trabajar todos los días en su escritorio. No obstante, la maestra investigadora alterno los intercambios colectivos y los dúos que leen mutuamente los textos, que a veces funcionan mejor que los anteriores.

La maestra investigadora también ha descubierto que, dado que los materiales de escritura influyen significativamente sobre qué y cómo escriben las alumnas, un simple cambio de la forma y tamaño del papel para redacción puede abrirles a los niños nuevos desafíos. En el experimento, se ha suministrado la guía de 3 páginas con renglones y espacio para dibujar, y hojas de color para escribir el plan. A los pocos días, las niñas y la maestra estaban engrapando dos o tres hojas juntas o pegando una hoja al pie de la otra

para obtener largos rollos. Durante el tratamiento, el engrapado y el pegado han sido divertidos, fueron un modo de festejar física y concretamente de la capacidad de crecimiento de las alumnas.

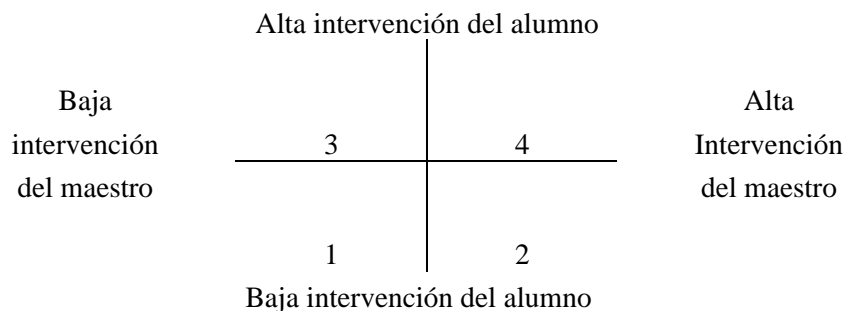
Se podría continuar, por ahora lo que interesa destacar es que, detrás de la aparente rutina de un taller de escritura exitoso debe existir una intensa planificación. Los maestros de escritura necesitan una estructura cuidadosa de los ambientes de aula, de modo de poder escuchar a los jóvenes escritores y de poder ayudarlos a que se escuchen mutuamente. Esas interacciones son un elemento esencial del taller de escritura, y serán el tema del siguiente apartado.

2.2.4.2.3 La intervención del maestro

En los mejores casos, las escuelas activas son excelentes, pero los mejores casos no abundan. En sus peores exponentes, esas escuelas merecen las críticas que reciben. Así describe David Hawkins el problema:

Lo que Dewey denominaba “la supremacía del método” es sutilmente incorrecto...Hay algunas verdades que requieren por lo menos dos frases. Puede que la primera verdad sea que el arte de la indagación es más fundamental, en términos educativos, que los datos y verdades establecidos por esa práctica. Pero la segunda verdad, no menos importante, es que ese arte no puede crecer sino recibe el alimento...El método consiste en usar el conocimiento para adquirir más conocimiento... y la mente equipada de métodos pero no de contenidos... es un absurdo. (Hawkins, 1974).

Hawkins sostiene que, en la enseñanza, el arte número uno es el arte de la combinación e incluye dentro de éste la combinación de una alta intervención del docente con una alta participación estudiantil. En las aulas de todo el país, da la impresión de que ellas se dividen en cuatro categorías distintas. La figura 2.1 ilustra esas categorías.



Las aulas en las que la escritura se enseña mediante hojas de ejercitación y libros

escolares corresponden al cuadrante uno. En esas aulas, los materiales editoriales gobiernan todas las acciones que realizan los alumnos, y ni ellos ni sus maestros invierten mucha energía en escribir.

Muchos maestros probablemente se identificarán con el segundo cuadrante: gran intervención del maestro y escasa intervención del alumno. Ellos quieren ser maestros de escritura creativa, dedicada y capaz, así que escriben disparadores de relatos y responden extensamente a cualquier cosa que los alumnos escriben. No se les ocurre que son casi la única persona en el aula que está invirtiendo gran energía en la escritura.

Las aulas en las que la escritura se enseña como proceso pasan al cuadrante de gran intervención del alumno y baja intervención del maestro. Muchas aulas de escritura-proceso caen dentro de esta categoría. Los docentes han leído y han oído decir que los alumnos deben seleccionar sus temas, que los escritores deben tener autoridad sobre el proceso, que los estudiantes quieren hablar entre ellos así como hablan con el maestro. Todas estas cosas están ocurriendo en las aulas de escritura del tercer cuadrante. Los alumnos escriben y comparten su trabajo en grupos. Los maestros se sorprenden por el interés en la escritura, pero lo curioso es que, en general, la escritura no mejora. Los alumnos están en condiciones de escribir borrador tras borrador, pero no saben perfeccionar sus habilidades ni seleccionar qué es lo que funciona bien en sus textos. Dada la falta de una noción de lo que es una buena composición escritura, no tienen pautas con las que orientarse cuando escriben. Entre tanto, por el temor de "apropiarse de la autoría", los maestros evitan a toda costa enseñar. Algunas veces, al pasar, hacen comentarios como: "Me pregunto si hay alguna otra oración que puedas usar como título". Esto, desde luego, deja a los alumnos convencidos de que los maestros tienen las "respuestas correctas" pero que se las ocultan, y los inducen a tratar denodadamente de adivinar y satisfacer los supuestos gustos del docente.

En la presente intervención de aplicación de las estrategias innovadoras de planificación, se han evitado esos problemas porque se han creado clases en las que hay una gran participación del alumno y una gran participación del maestro. Maestro y alumnos ponen lo mejor de sus capacidades, saberes y energías en la planificación de textos, empleando las guías correspondientes. No es necesario que los maestros abduquen de su condición de docentes para que los alumnos desarrollen dominio de un área. Si se tiene algo

que aconsejar respecto de la lengua escrita, ¿por qué guardarlo? Si se piensa que los alumnos necesitan aprender algo más sobre las proposiciones descriptivas de proceso, por ejemplo, ¿por qué no enseñárselo? No se debe tener miedo de enseñar, aunque si se debe pensar cuidadosamente qué tipos de intervención docente serán útiles para los alumnos.

2.2.4.2.4 Sesiones de instrucciones

Cuando se lee sobre la escritura, sólo se suele digerir unos pocos consejos por vez para no quedar mareado con demasiadas cosas a la hora de encarar la propia escritura. Se lee lentamente y se toma tiempo para integrar cada información nueva. Si se lee sobre la cohesión de las proposiciones narrativas cuando se está empezando a componer una noticia, se pone lo aprendido en el fondo de la mente y se vuelve a sacar, deliberada o inconscientemente, para planificar y componer el texto.

Las investigadoras del presente trabajo han querido que las alumnas experimentaran ese equilibrio que resulta tan valioso para muchos escritores. Además, que tuvieran la sensación de empezar cada taller de escritura con una reunión general del grupo. Eso es una especie de ritual que unifica y da forma a la actividad.

En las sesiones de instrucciones, la maestra ha dado consejos a las alumnas. En una de las sesiones, la maestra les dijo: “¿Puedo preguntarles una sola cosa antes de que comencemos a planificar? ¿Cuándo ustedes piensan en el mensaje o evaluación de su noticia? Antes de escribir háganse una pequeña entrevista a ustedes mismas. Pregúntense ¿cuál es el mensaje que dé sentido a mi noticia? Bueno, tomen las guías para responder esta pregunta y, primero, lean para ustedes”. Esta es una perfecta sesión de instrucciones porque la maestra ha dado a los alumnos una estrategia que podrían usar con frecuencia y no interrumpió con tareas muy elaboradas el impulso de las alumnas para planificar. Y, lo mejor de todo, en lugar de una larga charla entre toda la clase sobre los propósitos del escritor en el texto narrativo, simplemente les habló de esa estrategia. Esta sesión ha comprendido también las operaciones retóricas de la secuencia narrativa sin convertirse en una clase larga.

Las investigadoras, confían en que la denominación de sesión de instrucciones haga saber a los docentes que no hay nada de malo en una clase magistral de 10 minutos. La

enseñanza mediante pregunta/respuesta está profundamente arraigada en la mayoría de los maestros. Se hacen preguntas a un ritmo promedio de una cada 15 segundos. Pero las sesiones de instrucciones se vuelven difusas y poco interesantes cuando los maestros persisten en la modalidad pregunta/respuesta tan difundida en las escuelas. Para ilustrar esta opinión, se describe la sesión de instrucciones sobre títulos, y luego se muestra la lección cuando fue impartida mediante pregunta/respuesta. Estos estilos han sido ensayados al inicio del experimento. En la primera versión, la maestra dijo en este estilo:

Anoche estaba pensando en los títulos que ustedes usan para sus descripciones de proceso, y se me ocurrió que si la descripción es sobre un pastel, muchas de ustedes, sin pensarlo dos veces, pondrían el título “Pastel de chocolate”, “pastel de naranja” y otros parecidos en la parte superior de la página. No se detendrían a pensar cómo cambiar ese rótulo por un título que fuera más atractivo para el lector.

Menciono esto porque puede ser útil para ustedes, como escritores, pensar en los títulos de las recetas que están leyendo. Natalia está leyendo una receta de un pastel con chocolate, y en vez de llamarlo “Pastel de chocolate”, el autor lo ha denominado Pastel paleta de pintor. Es un título curioso ¿no es cierto? Pero si ustedes leen el libro van a entender por qué él lo eligió. La descripción de Carla es sobre un sello, pero en vez de llamarse “El sello” se podría llamar Sello rúnico. Así que, niñas, cuando les llegue el momento de trabajar en los títulos, piensen en un buen título. Quizás ustedes quieran ir a la biblioteca y ver los títulos que hay allí; también podemos hacer una lluvia de ideas, barajando muchas posibilidades antes de seleccionar una para su texto.

La misma clase, desarrollada mediante pregunta/respuesta, podría comenzar más o menos así:

La maestra tiene consigo un libro. Muestra la tapa a la clase y dice: “Anoche estuve pensando en una parte de la escritura de la que todavía no hemos hablado”. Señalando el título del libro que tiene en la mano dice: “¿qué parte, alumnos?”.

Los niños responden a coro: “El nombre”.

“Lo llamamos título”. La maestra escribe título en el pizarrón. “Me pareció que en vez de dar a sus composiciones títulos atractivos ustedes hacen...¿qué cosa?”

“Las entregamos”, conjeturó Cecilia

“Si, las entregamos y...niñas, me alegra que recuerden ahora que hay que poner las composiciones en la caja llamada “Edición final”. Pero antes de entregarla ¿qué escriben? (Pausa). No ponen títulos, sino etiquetas. Ustedes rotulan sus relatos, diciendo de qué tratan. Si su texto es sobre perros, ¿cómo lo llamarían? ¿Patricia?”

Patricia evidentemente no ha estado siguiendo el comentario. No atina a dar una respuesta, y la maestra se dirige a otras dos niñas. El segundo adivina correctamente “Perros”. Y así sucesivamente.

Cuando se escuchan sesiones según este modelo, por lo general, resulta muy difícil seguirlas. Casi nunca se puede dar con las respuestas correctas, y se pasa tanto tiempo pensando y descartando respuestas incorrectas que no se sigue el hilo del pensamiento del

docente. Peor aún, las sesiones se prolongan innecesariamente ocupando el tiempo destinado a la escritura.

2.2.4.2.4.1 Competencias y capacidades referidas a la secuencia descriptiva de persona

a) Competencia del área de comunicación integral del programa curricular básico del tercer ciclo de educación primaria

- Produce con autonomía textos de comunicación funcional (expresivos, instructivos, informativos, explicativos, argumentativos y persuasivos) para registrar, compartir y publicar el producto de sus encuestas, investigaciones y trabajos individuales y grupales.

b) Capacidades

- Determina la imagen y el tipo de retrato que ofrecerán al lector para lograr un propósito determinado.
- Identifica al lector con sus conocimientos y expectativas sobre el tema o sujeto de la descripción.
- Establece el anclaje adecuado con las necesidades discursivas, seleccionando el tema y el sustantivo propio generador de la expansión, que orientan al lector sobre la relación entre las proposiciones y el tema de la descripción.
- Enumera las propiedades físicas (edad, talla, color, contextura), las cualidades morales y las características de carácter de la persona y las partes relevantes de la persona, utilizando los verbos *ser*, *estar*, *tener*, los adverbios y el léxico relacionado con los conceptos de anatomía y de psicología en las estructuras descriptivas adecuadas.
- Enumera las pertenencias y los detalles del modo de vestir, de las aficiones, del oficio u ocupación, del lugar donde vive y del lugar donde trabaja la persona, de forma que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción.
- Resuelve la cohesión de las proposiciones descriptivas, empleando los pronombres personales y demostrativos de la referencia, y resuelven la progresión temática mediante la aparición progresiva de los nuevos temas de la descripción.

c) Actividad discursiva

Composición de la sección “retratos” del periódico mural de la escuela dedicado a la celebración del “Día del maestro”, el 6 de julio.

c) Materiales

- Esquema resumen, realizado por la maestra, en el que se organizan los contenidos estudiados respecto de la secuencia descriptiva de persona.
- Dossier de descripciones, punto de referencia para presentar los elementos constitutivos de las descripciones de persona.

2.2.4.2.4.2 Competencias y capacidades referidas a la secuencia descriptiva de proceso

a) Competencia del área de comunicación integral del programa curricular básico del tercer ciclo de educación primaria

- Produce con autonomía textos de comunicación funcional (expresivos, instructivos, informativos, explicativos, argumentativos y persuasivos) para registrar, compartir y publicar el producto de sus encuestas, investigaciones y trabajos individuales y grupales.

b) Capacidades

- Determina el tipo de acciones y el objetivo de la descripción que ofrecerán al lector.
- Identifica al lector con sus conocimientos y expectativas sobre el proceso para considerarlos en la descripción.
- Establece el anclaje adecuado con las necesidades discursivas, seleccionando el tema y sustantivo propio generador de la expansión, que orientan al lector sobre la relación entre las proposiciones y el proceso seleccionado.
- Establece la secuencia de acciones o etapas que incluye información sobre los elementos, equipos, métodos y cambios, utilizando la secuencia de verbos de acción ($V_a + V_b + V_c + V_x + CL$) en el tiempo presente.

- Resuelve la cohesión de las acciones del proceso, empleando los conectores lógicos de secuencia, y resuelve la progresión temática mediante la aparición progresiva de las acciones.

c) Actividad discursiva

Elaboración de un manual de procesos y de un recetario para sistematizar los temas desarrollados por las alumnas en las áreas curriculares de ciencia y ambiente y personal social.

d) Materiales

- Esquema resumen, realizado por la maestra, en el que se organizan los contenidos estudiados sobre la secuencia descriptiva de proceso.
- Dossier de descripciones para ilustrar los elementos constitutivos de las descripciones de proceso.

2.2.4.2.4.3 Competencias y capacidades referidas a la secuencia narrativa

a) Competencia del área de comunicación integral del programa curricular básico del tercer ciclo de educación primaria

- Produce con autonomía textos de comunicación funcional (expresivos, instructivos, informativos, explicativos, argumentativos y persuasivos) para registrar, compartir y publicar el producto de sus encuestas, investigaciones y trabajos individuales y grupales.

b) Capacidades

- Determina las características y elementos pragmáticos, que utilizará como recurso literario, para establecer relación con el lector.
- Identifica al lector con sus conocimientos y expectativas sobre la secuencia narrativa para guiar la respuesta a la pregunta explícita o implícita del lector.
- Transforma al actor durante la secuencia, mediante la diferencia entre los predicados de *ser*, *tener* y *hacer* para garantizar la unidad de acción.

- Establece y ordena los episodios según la lógica de la narración (noticia): el estado inicial del actor, la complicación, la reacción mental o accional, la resolución y el estado nuevo del actor; utilizando los verbos *ser*, *estar*, *tener*, en el tiempo imperfecto, los verbos de acción, en el tiempo pasado indefinido, y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos.
- Establece la moralidad o mensaje que impulsa la explicación de los hechos y da sentido a la noticia.
- Resuelve la cohesión de las proposiciones narrativas, empleando la referencia y la repetición léxica, y la progresión temática, empleando la atribución de temas diferentes al sujeto gramatical.

c) Actividad discursiva

Escribir noticias para el periódico mural de la escuela, cuya publicación estaba encargada a la sección “F” del sexto grado, en la que se realizaba el presente experimento.

d) Materiales

- Esquema resumen, realizado por la maestra, en el que se organizan los contenidos estudiados sobre la secuencia narrativa.
- Periódicos y dossier de noticias para ilustrar los elementos constitutivos de la noticia.

2.2.4.2.4.4 Competencias y capacidades referidas a la secuencia explicativa

a) Competencia del área de comunicación integral del programa curricular básico del tercer ciclo de educación primaria

- Produce con autonomía textos de comunicación funcional (expresivos, instructivos, informativos, explicativos, argumentativos y persuasivos) para registrar, compartir y publicar el producto de sus encuestas, investigaciones y trabajos individuales y grupales.

b) Capacidades

- Determina elaborar un texto objetivo y adopta un tono neutro para facilitar al lector el conocimiento del tema.
- Identifica al lector y los conocimientos compartidos sobre el tema para configurar la secuencia explicativa.

- Plantea un tema complejo, que suscita un ¿por qué? o un ¿cómo?, al que contesta con una respuesta general, que genera la explicación, aportando la información necesaria y utilizando las estructuras gramaticales básicas de la secuencia explicativa y el léxico propio del área para facilitar la comprensión del tema.
- Presenta los elementos del tema, las fuentes fiables y los ejemplos para apoyar la función demostrativa de la explicación.
- Resuelve la cohesión de los enunciados de la explicación, empleando los conectores lógicos causales, finales y modales, y la progresión temática, empleando el modelo lineal o el modelo de tema derivado.

c) Actividad discursiva

Explicación de la problemática que conlleva el mejoramiento de los servicios que la escuela ofrece a las alumnas. Los textos producidos sirvieron de fuente para la elaboración del plan institucional. Además, la explicación de los temas sobre el medio ambiente, que eran estudiados por las alumnas en el área curricular de ciencia y ambiente.

d) Materiales

- Esquema resumen, realizado por la maestra, en el que se organizan los contenidos estudiados sobre la secuencia explicativa.
- Revistas para ilustrar los elementos constitutivos del texto explicativo.

2.2.4.3 Pruebas de entrada y salida

Las pruebas de entrada se refieren a las características sociales, discursivas y textuales de cada secuencia textual: descriptiva de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa. Cada prueba se compone de cuatro episodios: generación del contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición. Ésta es la característica común de todas las pruebas. La diferencia está relacionada con el número y con las operaciones que se pedía a los alumnos que hicieran. Así, la prueba de descripción de persona consta de 29 preguntas; la prueba de descripción de proceso se conforma de 12 preguntas; la prueba de narración comprende 28 preguntas, y la prueba de explicación se compone de 18 preguntas (Ver anexo 2).

Las pruebas de salida son equivalentes a las pruebas de entrada, compuestas también por los cuatro episodios y por igual número de preguntas.

2.2.5 Procedimiento del experimento

La instrucción para el grupo experimental ha comprendido 6 sesiones de enseñanza-aprendizaje de 45 minutos a la semana por 8 semanas. Fue conducida por la profesora de aula y la investigadora. Cada dos semanas, se trató la planificación de un texto: primero, el texto descriptivo de persona; luego, el texto descriptivo de proceso; después, el texto narrativo; finalmente, el texto explicativo. En la intervención educativa fueron entrelazados los componentes siguientes:

2.2.5.1 Facilitación del proceso ejecutivo de planificación de los textos

En el presente experimento, los estudiantes incorporaron frases heurísticas de cada secuencia textual, tales como “¿A qué persona describo?”, “Mi propósito al describir es dar una imagen...”, “¿Para quién escribo esta descripción?”, “¿Qué objetos o pertenencias dicen algo de la persona?”, “¿Qué verbos utilizo para introducir las propiedades? y otras frases similares en los episodios de la planificación del texto descriptivo: generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, para introducir en sus monólogos o pensamientos el flujo de información referida al contenido y a los conocimientos retóricos del texto. Inicialmente, el monólogo en voz alta fue conducido por la profesora, después por los estudiantes voluntarios. La persona que pensaba en voz alta se paraba ante la clase y comenzaba a pensar sobre cada frase sucesiva de la guía de planificación del texto descriptivo de persona. En la frase o pregunta, que presentaba cierta dificultad, el planificador podía seleccionar una tarjeta guía, insertar la frase seleccionada o elaborar una frase, siguiendo el modelo de la tarjeta, en el monólogo, y anotarla en el plan como si esa frase hubiera surgido espontáneamente.

Una vez que este formato básico fue establecido, el método fue refinado, animando a los estudiantes a hacer las selecciones necesarias, basadas en la elección racional de la clase de pensamiento que ellos necesitaban realizar. Para ayudarlos, las tarjetas guía fueron agrupadas en las categorías según el episodio de planificación y los estudiantes fueron

instruidos para primero considerar qué clase de operación de planificación ellos estaban realizando, y luego seleccionar una tarjeta dentro de esa categoría. La selección de tales tarjetas guía o las respuestas estaban bajo control del estudiante.

Las demostraciones de los monólogos de planificación en voz alta fueron seguidas por los estudiantes, individualmente, planificando las composiciones en sus asientos, usando juegos individuales de tarjetas guía; pero continuando subvocalmente el monólogo de planificación.

Esta facilitación procesal se desarrolló para planificar el texto descriptivo de persona, el texto descriptivo de proceso, el texto narrativo y el texto explicativo con la guía y las tarjetas de planificación correspondientes.

La instrucción para el grupo de control ha seguido el procedimiento tradicional de enseñanza de la planificación de textos. Esta ha consistido de igual número de sesiones y de igual tiempo que los utilizados por el grupo experimental. Fue conducida por la profesora de aula.

Cada dos semanas, se trató la planificación de un texto: primero, el texto descriptivo de persona; luego, el texto descriptivo de proceso; después, el texto narrativo; finalmente, el texto explicativo.

2.2.5.2 Modelar el pensamiento

En el estudio actual, el procedimiento de modelar el pensamiento ha sido utilizado con frecuencia por la profesora de aula como modelo y por los estudiantes, quienes modelaban para los compañeros con la guía de planificación del texto y las tarjetas guía si eran requeridas. Los estudiantes, quienes observaban los modelos, debían indicar qué operación de planificación se estaba modelando. La razón para adicionar esta tarea de discriminación fue dirigir la atención de los estudiantes hacia los episodios o subprocesos de la planificación. Aunque, eso también suministró información adicional al conocimiento metacognitivo sobre la planificación de textos de los estudiantes.

2.2.6 Diseño estadístico

Para comprobar la eficacia del experimento, se ha utilizado la prueba estadística “Z” Distribución normal, que aplica al presente experimento porque la muestra es mayor que 30 y la varianza poblacional es desconocida.

La formula es la siguiente:

$$Z_0 = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{S_{\bar{x}-\bar{y}}}$$

Donde:

\bar{x} = Media del grupo experimental

\bar{y} = Media del grupo control

S^2_x = Varianza del Grupo Experimental

n_x = Numero de datos del Grupo Experimental

S^2_y = Varianza del Grupo Control

n_y = Numero de datos del Grupo Control

2.2.7 Fases de la investigación

Fase 1: Diseño de las estrategias de planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo.

La investigadora ha desarrollado el trabajo siguiente:

- a) Descripción de los modelos de funcionamiento social y lingüístico de los textos descriptivo, narrativo y explicativo a partir del análisis de la literatura sobre los géneros discursivos, las tipologías textuales y secuencias textuales, relacionados con los procesos cognitivos dominantes de los escolares.
- b) Diseño de un modelo de enseñanza del espacio dual de la planificación de textos, del procedimiento innovador y de las guías de planificación de las secuencias textuales

descriptiva de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa para los alumnos del sexto grado de educación primaria.

Fase 2: Trabajo de seminario

En esta fase, han participado la profesora del grupo experimental y la investigadora. Se han desarrollado cuatro sesiones de seminario para:

- a) El intercambio de ideas y la profundización teórica sobre los conceptos relacionados con la planificación de la composición escrita y con los modelos de funcionamiento social y lingüístico de los textos descriptivo, narrativo y explicativo. Las actividades desarrolladas fueron: lecturas, presentación de problemas y discusión.
- b) Análisis de las guías de planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo.

Fase 3: Diseño de las sesiones de enseñanza y aprendizaje:

En esta fase, han participado la profesora del grupo experimental y la investigadora para concretar el trabajo siguiente:

- a) Diseño conjunto de los talleres y de las sesiones de instrucciones, que han servido de base para la investigación.

Fase 5: Experimentación de las estrategias de planificación de los textos

El experimento de las estrategias de planificación de los textos en el grupo experimental ha sido llevado a cabo por la profesora de aula y la investigadora en seis sesiones de enseñanza-aprendizaje de 45 minutos a la semana por 8 semanas.

Fase 6: Elaboración y comentario

En esta fase, el equipo de investigación ha organizado las pruebas de entrada y salida del proceso de planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo. Al término de la organización de las pruebas de entrada, se ha comentado la situación de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de los estudiantes para graduar la facilitación del procedimiento innovador de planificación.

Fase 7: Análisis del material

La primera tarea ha consistido en la revisión de los criterios de evaluación y puntaje de cada operación de las estrategias de planificación de textos. Luego, se ha llevado a cabo el análisis de cada prueba. Después, se han registrado los datos en la base correspondiente. Finalmente, se han aplicado los procedimientos estadísticos, según el diseño establecido.

2.3 Resultados de la investigación

Con el fin de organizar los datos correspondientes a las habilidades de planificación y a las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia descriptiva de persona, de la secuencia descriptiva de proceso, de la secuencia narrativa y de la secuencia explicativa, se va a exponer, en primer lugar, un análisis descriptivo inicial de las calificaciones obtenidas por los alumnos en la ejecución de tales habilidades; en segundo lugar, los análisis estadísticos globales y parciales realizados bajo el epígrafe de cada una de las hipótesis planteadas, y por último, se realizará una discusión de lo que los resultados aportan al tema de planificación de la composición escrita.

2.3.1 Las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria en la planificación de la secuencia descriptiva de persona.

2.3.1.1 Análisis descriptivo

Las pruebas de entrada y salida de la planificación de la secuencia descriptiva de persona han sido analizadas según los criterios listados en la Tabla 2.3.1. En el análisis de las 29 respuestas de las alumnas, la medida utilizada han sido las operaciones o habilidades de la secuencia descriptiva de persona, de las cuales se ha valorado su producción. La producción adecuada del tipo de medida anteriormente citada se ha puntuado con un 3 y su producción inadecuada con un 0. Sin embargo, hay que señalar que en la producción de ciertas habilidades se dio el caso de que comprendían diferente número de propiedades de la persona, en dichas circunstancias se graduó la puntuación con 1, 2 o 3.

De acuerdo con el modelo de planificación de la secuencia descriptiva de persona, revelado en la organización de las pruebas, se han agrupado las habilidades producidas por las alumnas entorno a las operaciones de planificación: Generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, de modo que se obtuvieran nuevas puntuaciones: número de habilidades por categoría y habilidad por tipo de pregunta.

Tabla 2.3.1

Criterios de evaluación de la planificación de la secuencia descriptiva de persona

No.	Criterios
1.	Establece el tema de la descripción.
2.	Propone el sustantivo adecuado con el tipo de descripción y generador de la expansión.
3.	Establece el anclaje adecuado con sus necesidades discursivas.
4.	Enumera las propiedades físicas (edad, talla, color, contextura) de la persona, utilizando el léxico especializado, los verbos habituales (ser, estar, parecer), los adverbios adecuados (cuantificadores o moduladores) y las estructuras adjetivas adecuadas.
5.	Enumera las partes relevantes de la persona, utilizando el léxico relacionado con los conceptos de anatomía, el verbo tener y las estructuras adjetivas adecuadas.
6.	Enumera las cualidades morales y/o características de carácter de la persona, utilizando el léxico relacionado con los conceptos de psicología, los verbos habituales (ser, estar, parecer), los adverbios y las estructuras adjetivas adecuadas.
7.	Enumera las pertenencias de la persona de modo que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción.
8.	Enumera los detalles del modo de vestir de la persona de modo que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción.
9.	Enumera detalles de las aficiones de la persona de modo que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción.
10.	Enumera detalles del oficio u ocupación de la persona de modo que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción.
11.	Enumera detalles del lugar donde vive la persona de modo que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción.
12.	Enumera detalles del lugar donde trabaja la persona de modo que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción.
13.	Determina la imagen que dará al lector.
14.	Determina el tipo de retrato que dará al lector.
15.	Identifica al lector y enumera elementos relevantes que el lector conoce de la persona.
16.	Enumera otros elementos relevantes que el lector espera conocer.
17.	Resuelve la cohesión de las secuencias descriptivas (sub temas) con los pronombres personales o demostrativos adecuados de la referencia,
18.	Resuelve la estructuración de las proposiciones descriptivas con los verbos adecuados con la función de introducir propiedades, partes y acciones.
19.	Emplea los verbos ser y estar en los tiempos adecuados con la función de introducir propiedades
20.	Emplea el verbo tener en los tiempos adecuados con la función de enumerar las partes de la persona.
21.	Emplea los verbos de acción en los tiempos adecuados con la función de enumerar las acciones de la persona.
22.	Emplea los verbos ser-estar en forma negativa para decir la misma propiedad.

A continuación se presenta un análisis descriptivo inicial de los resultados obtenidos por los grupos experimental y de control en la planificación de la secuencia descriptiva de persona.

- *Resultados en la prueba de entrada:* los resultados que se pueden destacar de la Tabla 2.3.2 son los siguientes: a) en el grupo experimental, al igual que en el grupo de control, el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas es bajo, en el que el 95% de las calificaciones del primer y segundo grupo caen dentro de los rangos 3.7-8.10 y 4.82 – 7.3, mostrados en los Gráficos 2.3.1 y 2.3.2; y b) los operadores o preguntas de la prueba son ayudas que facilitan a los grupos experimental y de control la actualización de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas sobre otros tipos de estrategia.

Tabla 2.3.2

Resultados de los grupos experimental y de control en la prueba de entrada

Medidas	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	5.9	6.06
Desviación estándar	1.10	0.62

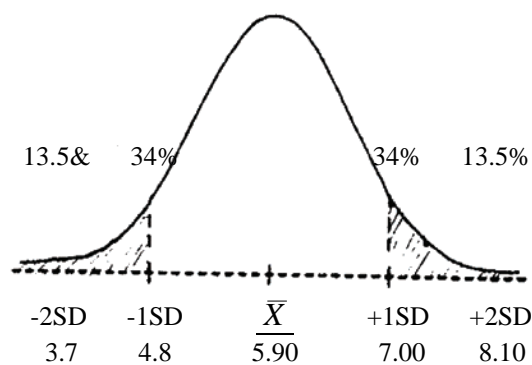


Gráfico 2.3.1. Porcentaje de calificaciones del grupo experimental que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

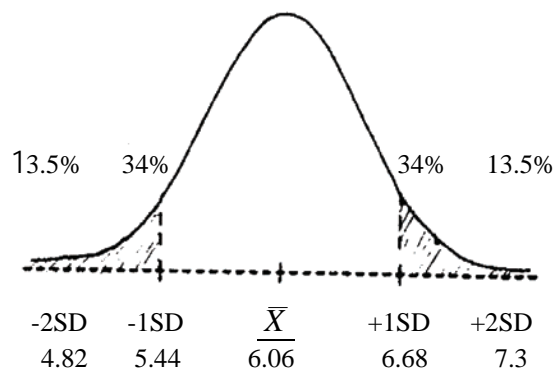


Gráfico 2.3.2. Porcentaje de calificaciones del grupo de control que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

- *Resultados en la prueba de salida:* los resultados de la Tabla 2.3.3 indican que a) el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas es alto en el grupo experimental. En cambio, es regular en el grupo de control, según el 95% de las calificaciones que caen dentro de los rangos 8.31 - 10.19 y 5.16 – 8.88, mostrados en los Gráficos 2.3.3 y 2.3.4; b) el tratamiento experimental, que consiste en el empleo de las estrategias innovadoras de planificación de la composición de textos, hace que el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas del grupo experimental sea superior al nivel de producción logrado por el grupo de control.

Tabla 2.3.3
Resultados de los grupos experimental y de control en la prueba de salida

Medidas	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	9.25	7.02
Desviación estándar	0.47	0.93

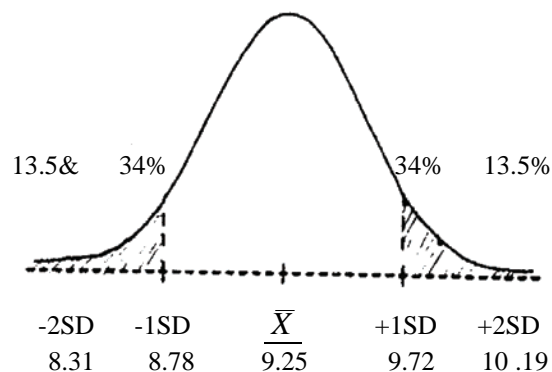


Gráfico 2.3.3. Porcentaje de calificaciones del grupo experimental que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

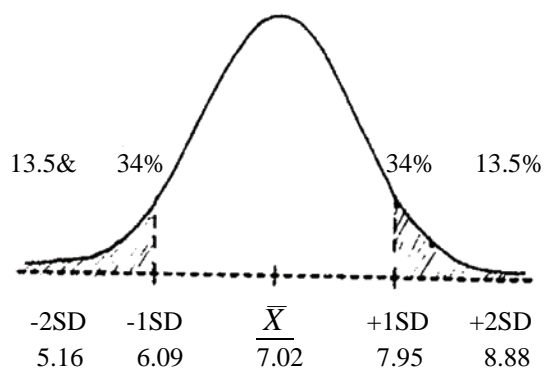


Gráfico 2.3.4. Porcentaje de calificaciones del grupo de control que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

2.3.1.2 Análisis estadístico

2.3.1.2.1 Diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por los alumnos del sexto grado de primaria en las pruebas de entrada y salida.

Hipótesis 1

“No existirán diferencias en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por el grupo experimental y por el grupo de control considerando los promedios globales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de entrada”

En una escala de 10 puntos, el contraste de los promedios 5.90 y 6.06 del grupo experimental y del grupo de control en la variable dependiente, planificación de la secuencia descriptiva de persona, aplicando la prueba Z, muestra que a) la diferencia en la prueba de entrada no es estadísticamente significativa ($Z = -0.72$) en el nivel .05 (Tabla 2.3.4), y b) los grupos experimental y de control son muestras iguales.

Tabla 2.3.4

Nivel de significación de la diferencia de los promedios globales entre los grupos experimental y control en la planificación de la secuencia descriptiva de persona en la prueba de entrada

Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Promedio global	5.90	6.06
Desviación estándar (SD)	1.10	0.62
Diferencia de promedios (d)	-0.16	
Valor probatorio (VP)	0.22	
Razón crítica (RC)	-0.72	
Nivel de significancia	No significativo	

Hipótesis 2

“Existirán diferencias en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por el grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras de planificación y por el grupo de control que emplea la estrategia tradicional considerando los promedios globales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida.”

En una escala de 10 puntos, el contraste de los promedios 9.25 y 7.02 del grupo experimental y del grupo de control en la variable dependiente, planificación de la secuencia descriptiva de persona, aplicando la prueba Z, muestra que a) las estrategias innovadoras de planificación favorecen el nivel alto de la producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental. En cambio, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel regular de producción de tales habilidades de las alumnas del grupo de control; b) la diferencia en la

prueba de salida es altamente significativa ($Z= 12.45$) en el nivel .05 (Tabla 2.3.5), y c) los grupos experimental y de control son muestras diferentes.

Tabla 2.3.5.

Nivel de significación de la diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia descriptiva de persona entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en la prueba de salida

Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Promedio global	9.25	7.02
Desviación estándar (SD)	0.47	0.93
Diferencia de promedios (d)	2.23	
Valor probatorio (VP)	0.18	
Razón crítica (RC)	12.45	
Nivel de significancia	Altamente significativo	

2.3.1.2.2 Diferencia de los promedios parciales en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por los alumnos del sexto grado de primaria después del tratamiento experimental.

Hipótesis 3

“Existirán diferencias en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por el grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras de planificación y por el grupo de control que emplea la estrategia tradicional considerando los promedios parciales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida”

En la planificación de la secuencia descriptiva de persona, los análisis estadísticos muestran la influencia del tipo de estrategias de planificación sobre las medidas de la variable dependiente, en el sentido de que mientras que las estrategias innovadoras de planificación facilitan la producción adecuada de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental, la estrategia tradicional tiende a mantener o provocar el nivel de producción inadecuado de las

habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo de control.

En cuanto a las 4 habilidades de planificación, en la Tabla 2.3.6 y Gráfico 2.3.5, los análisis estadísticos muestran que, en primer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “generación de contenido y organización” es altamente significativa ($Z= 9.79$), de modo que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *de anclaje, puesta en relación y actualización para ofrecer al lector un retrato con las diferentes facetas de la persona y su circunstancia vital*; las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente las habilidades de anclaje y puesta en relación y dejan rezagada la habilidad de actualización para ofrecer al lector algunas facetas de la persona y su circunstancia vital. En segundo lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “colocación de metas” es altamente significativa ($Z= 3.35$), de modo que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *determina la imagen y el tipo de retrato que ofrecerán al lector para lograr un propósito determinado*; las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente la habilidad determina la imagen y mantienen postergada la habilidad determina el tipo de retrato que ofrecerán al lector. En tercer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “consideración del lector” es altamente significativa ($Z= 5.50$), de forma que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *identifica al lector con sus conocimientos y expectativas sobre el tema o sujeto de la descripción*; las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente las habilidades *identifica al lector con sus conocimientos*, y dejan rezagada la habilidad *identifica las expectativas del lector*. En cuarto lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “planteamiento de problemas de exposición” es altamente significativa ($Z= 5.78$), de manera que las alumnas del grupo experimental ejecutan las habilidades *cohesión de las proposiciones descriptivas, progresión temática y estructuración gramatical*. En cambio, las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente la habilidad *estructuración de las proposiciones descriptivas* y dejan pendientes las otras habilidades de exposición.

Tabla 2.3.6

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de persona

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Generación de contenido y organización	4.14	3.79	0.33	2.75	0.52	1.04	0.11	9.79	A.S.
Colocación de metas	0.69	0.61	0.15	0.46	0.22	0.15	0.05	3.35	A.S.
Consideración del lector	1.03	1.00	0.13	0.72	0.26	0.28	0.05	5.50	A.S.
Planteamiento de problemas de exposición	4.14	3.84	0.35	3.09	0.67	0.75	0.13	5.78	A.S.
Total:	10.00	9.25	0.47	7.02	0.93	2.23	0.18	12.45	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

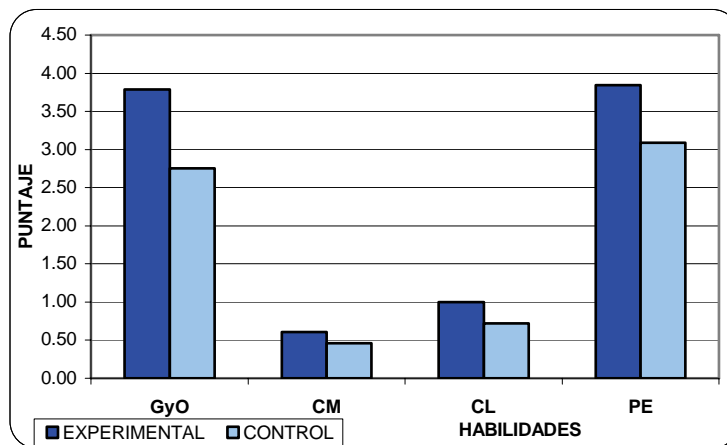


Gráfico 2.3.5 Promedios de acuerdo a las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de persona y los grupos experimental y de control.

Respecto a las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización, en la Tabla 2.3.7 y Gráfico 2.3.6, la diferencia significativa a favor del grupo experimental muestra que, en la habilidad “anclaje” ($Z= 1.03$), estas alumnas ejecutan

mejor que las alumnas del grupo del control las operaciones de contenido y retóricas de manera que establecen el anclaje adecuado con las necesidades discursivas, seleccionando el tema y el sustantivo propio generador de la expansión, que orientan al lector sobre la relación entre las proposiciones y el tema de la descripción. Las diferencias altamente significativas a favor del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad “aspectualización” ($Z= 11.58$), estas alumnas ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de modo que enumeran las propiedades físicas (edad, talla, color, contextura), las cualidades morales y las características de carácter de la persona y las partes relevantes de la persona, utilizando los verbos *ser*, *estar*, *tener*, los adverbios y el léxico relacionado con los conceptos de anatomía y de psicología en las estructuras descriptivas adecuadas. En cambio, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de modo que enumeran ciertas propiedades físicas y cualidades de la persona, ciertas partes relevantes de la persona y utilizan con dificultad los verbos, adverbios, el léxico relacionado con los conceptos de anatomía y psicología en las estructuras descriptivas. En segundo lugar, en la habilidad “puesta en relación” ($Z= 7.11$), las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de modo que enumeran las pertenencias y los detalles del modo de vestir, de las aficiones, del oficio u ocupación, del lugar donde vive y del lugar donde trabaja la persona, de forma que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción. Por el contrario, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de manera que enumeran las pertenencias y los detalles del modo de vestir de la persona, enumeran ciertas circunstancias vitales y emplean con dificultad la estructura gramatical básica de la descripción.

Tabla 2.3.7

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de persona

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Anclaje	1.03	1.03	0.18	0.97	0.18	0.06	0.04	1.30	S.
Aspectualización	1.03	0.93	0.17	0.39	0.21	0.54	0.05	11.58	A.S.
Puesta en Relación	2.07	1.94	0.24	1.39	0.38	0.55	0.08	7.11	A.S.
Total:	4.13	3.93	0.34	2.75	0.52	1.18	0.11	10.95	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

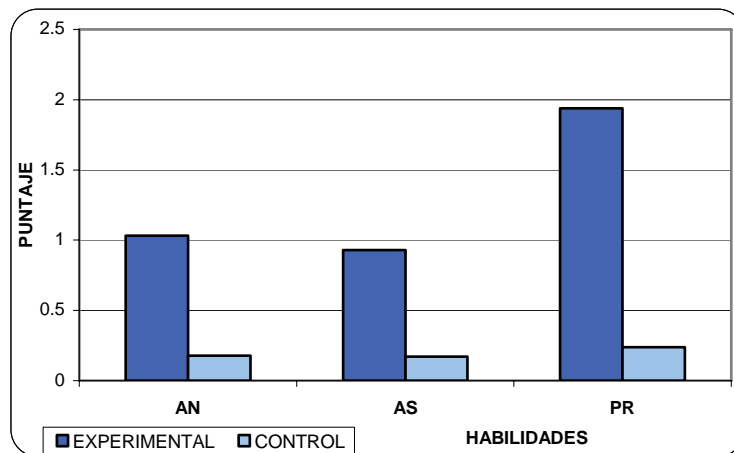


Gráfico 2.3.6 Promedios de acuerdo a las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de persona y los grupos experimental y de control.

Con relación a las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición, en la Tabla 2.3.8 y Gráfico 2.3.7, las diferencias de promedios altamente significativas en la habilidad cohesión textual ($Z= 8.36$) y en la habilidad estructuración gramatical ($Z= 10.12$) entre los grupos experimental y de control son claras. Mientras que

las alumnas del primer grupo ejecutan adecuadamente las operaciones retóricas de modo que resuelven la cohesión de las proposiciones descriptivas, empleando los pronombres personales y demostrativos de la referencia, y resuelven la progresión temática mediante la aparición progresiva de los nuevos temas de la descripción; las alumnas del otro grupo ejecutan algunas operaciones retóricas de modo que resuelven la cohesión de las proposiciones descriptivas, utilizando más los pronombres personales que los pronombres demostrativos de la referencia, y resuelven limitadamente la progresión temática. En tanto las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones retóricas de modo que estructuran las proposiciones descriptivas, empleando los verbos ser y estar en los tiempos presente o imperfecto para introducir propiedades, el verbo tener en el tiempo presente o imperfecto para enumerar las partes de la persona, y los verbos de acción en el tiempo presente o indefinido para caracterizar a la persona; las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones retóricas de modo que estructuran las proposiciones descriptivas, empleando más los verbos para introducir propiedades que los verbos para enumerar partes y detallar acciones.

Tabla 2.3.8

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en la habilidad planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de persona

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Cohesión Textual	0.69	0.63	0.16	0.28	0.18	0.35	0.04	8.36	A.S.
Estructuración gramatical	3.45	3.22	0.31	2.19	0.5	1.03	0.10	10.12	A.S.
Total:	4.14	3.84	0.35	2.47	0.54	1.37	0.11	12.30	A.S.
PE: Promedio esperado Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo									

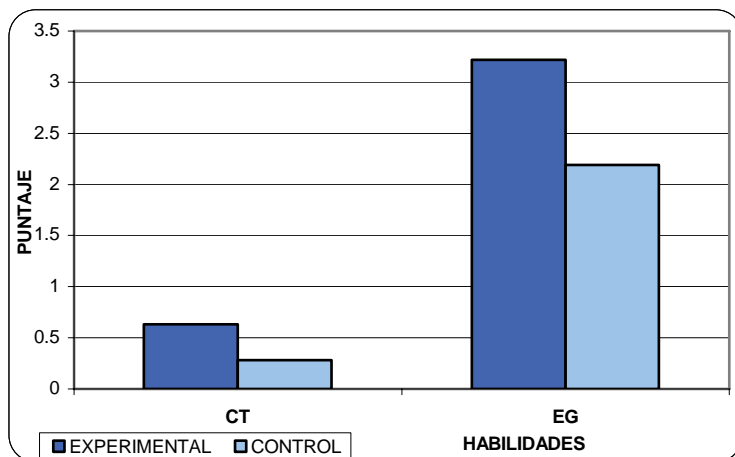


Gráfico 2.3.7 Promedios de acuerdo a las habilidades de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de persona y los grupos experimental y de control.

Las descripciones de persona de la Figura 2.3.1 muestran (a) el nivel alto de ejecución de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental y (b) el nivel regular de ejecución de tales habilidades de las alumnas del grupo de control.

a)

A mi profesora Magdalena

Magdalena es de regular estatura. Ella es trigueña y esbelta.

Tiene 34 años.

Ella tiene rostro redondito, frente amplia y cabello negro liso y corto. Tiene ojos negros y alegres, boca pequeña y dientes muy limpios. Tiene una nariz un poco curvada y marcos suaves y limpios. Tiene una voz muy vibrante y atractiva.

porque está molesto. Ella está contenta con nuestros trabajos.

Ella lleva aretes, anillos con piedritas de colores y pulsera. Estos son de plata y oro. Magdalena se viste de manera elegante. Ella usa ternos de colores alegres. Tiene un albiga negro muy blanco.

Magdalena juega voleibol con nosotras cuando tiene tiempo.

A ella le gusta enseñarnos y conversar con nosotras.

Ella canta muchos corridos, tiene una voz encantadora.

Magdalena es mi profesora desde hace cuatro años. A ella le gusta enseñarnos y conversar con nosotras. Ella llega temprano a la escuela. No falta a clases.

Dibuja muy bien y tiene buena letra. Es muy exigente con las tareas y cuadernos.

Magdalena vive en una casa de la urbanización que está al frente del lago Titicaca.

Dentro de la casa las paredes están repletas de geranios, urdaderas y otras plantas hermosas. Todas las cosas en la sala y en la cocina están muy ordenadas. Es un lugar calido. Hace poco estuve allí y me encanto regar las plantas y de paso molestar un poquito a los perros del vecino. Nuestra escuela N. 7005 Corazón de Jesús es la mas prestigiosa de la ciudad. Mi aula está muy organizada, la cuidamos por turnos.

Janneth Ch

b)

Mi Profesora Candelaria

Mi profesora Candelaria es tan alta y delgada. Ella tiene cabello negro y largo, sus ojitos son chinitos, su nariz es normal. Ella tiene labrios delgados. Estos son muy rojos. Sus orejas son regulares. Ella tiene manos pequeñas al igual que sus pies. Ella es buena. A veces remiega cuando no le hacemos caso y también a veces es graciosa y nos hace reír. La profesora lleva unos lentes y un reloj. Le gusta vestirse con ternos para ir a la escuela y usa zapatos con tacón bajos. Le gusta el Voleybol. Ella es profesora. La casa de mi profesora es bonita como grande y ordenada. Vive con sus dos hijos. La escuela es muy bonita. El aula tiene paredes verdes, dos pizarras grandes y el periódico moral. El pupitre de mi profesora es cómodo y ordenado.

Ana. H. a.

2.3.1.2.3 Diferencia de promedios de los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia descriptiva de persona

Hipótesis4

“Existirán diferencias entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia descriptiva de persona considerando los promedios derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas”

Los contrastes de promedios de los distintos momentos de medida del grupo experimental muestran la eficacia de las estrategias innovadoras en el desarrollo de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia descriptiva de persona.

En cuanto a las 4 habilidades de planificación, en la Tabla 2.3.9 y Gráfico 2.3.8, los análisis estadísticos muestran que la diferencia de los promedios de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental es altamente significativa ($Z= 15.95$) en el nivel .05, de manera que las alumnas van del nivel bajo al nivel alto de ejecución del proceso de planificación de la secuencia descriptiva de persona. También muestran que, en primer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “generación de contenido y organización” es altamente significativa ($Z= 12.22$) de modo que las alumnas desarrollan las habilidades de anclaje, puesta en relación y aspectualización, en la que hay ciertas operaciones de contenido y retóricas pendientes de producción. En segundo lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “colocación de metas” es altamente significativa ($Z= 3.72$), de modo que las alumnas desarrollan las habilidades determina la imagen y el tipo de retrato que ofrecerán al lector. En tercer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “consideración del lector” es altamente significativa ($Z= 7.04$), de forma tal que las alumnas desarrollan las habilidades identifica al lector con sus conocimientos y expectativas sobre el sujeto de la descripción. En cuarto lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “planteamiento de problemas de exposición” es altamente significativa ($Z=$

8.27), de tal manera que las alumnas desarrollan las habilidades de cohesión, progresión y estructuración gramatical de las proposiciones descriptivas de persona, en las que hay escasas operaciones retóricas pendientes de producción.

Tabla 2.3.9

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de persona

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Generación de contenido y organización	4.14	2.19	0.66	3.79	0.33	1.60	0.13	12.22	A.S.
Colocación de metas	0.69	0.44	0.22	0.61	0.15	0.17	0.05	3.72	A.S.
Consideración del lector	1.03	0.62	0.27	1.00	0.13	0.37	0.05	7.04	A.S.
Planteamiento de problemas de exposición	4.14	2.64	0.75	3.84	0.35	1.20	0.15	8.27	A.S.
Total:	10.00	5.90	1.10	9.25	0.47	3.36	0.21	15.95	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

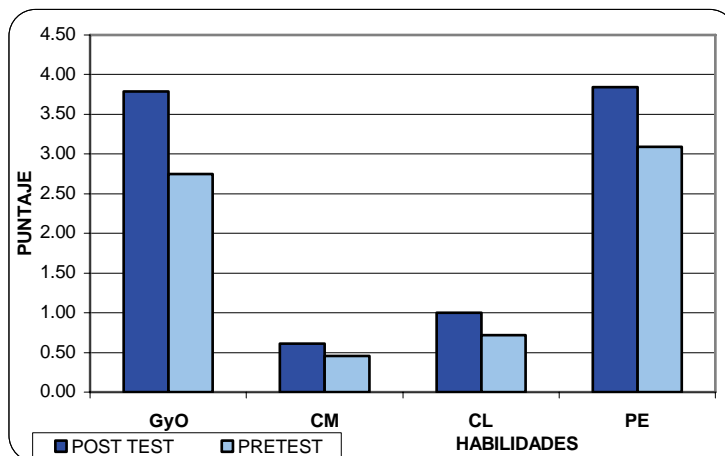


Gráfico 2.3.8 Promedios de acuerdo a las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de persona y los dos momentos de medida del grupo experimental

Respecto a las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización, en la Tabla 2.3.10 y Gráfico 2.3.9, las diferencias de promedios altamente significativas de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad “anclaje” ($Z= 3.46$), las alumnas mejoran las operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen el anclaje adecuado con las necesidades discursivas, seleccionando el tema y sustantivo propio generador de la expansión. En segundo lugar, en la habilidad “aspectualización” ($Z= 9.92$), las alumnas mejoran las operaciones de contenido y retóricas de manera que enumeran las propiedades, las cualidades y las partes de la persona, utilizando los verbos *ser*, *estar*, *tener*, los adverbios y el léxico relacionado con los conceptos de anatomía y de psicología en las estructuras descriptivas adecuadas. En tercer lugar, en la habilidad “puesta en relación” ($Z= 3.58$), las alumnas del grupo experimental mejoran las operaciones de contenido y retóricas de modo que enumeran las pertenencias y los detalles del modo de vestir, de las aficiones, del oficio u ocupación, del lugar donde vive, del lugar donde trabaja la persona, de forma que digan algo de ella, empleando la estructura gramatical básica de la descripción, y dejan un mínimo número de operaciones pendientes de producción.

Tabla 2.3.10

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de persona

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Anclaje	1.03	0.8	0.33	1.03	0.18	-0.23	0.07	3.46	A.S.
Aspectualización	1.03	0.4	0.25	0.93	0.17	-0.53	0.05	9.92	A.S.
Puesta en Relación	2.07	1.6	0.48	1.94	0.24	-0.34	0.09	3.58	A.S.
Total:	4.13	2.27	0.68	3.93	0.34	-1.66	0.13	12.35	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

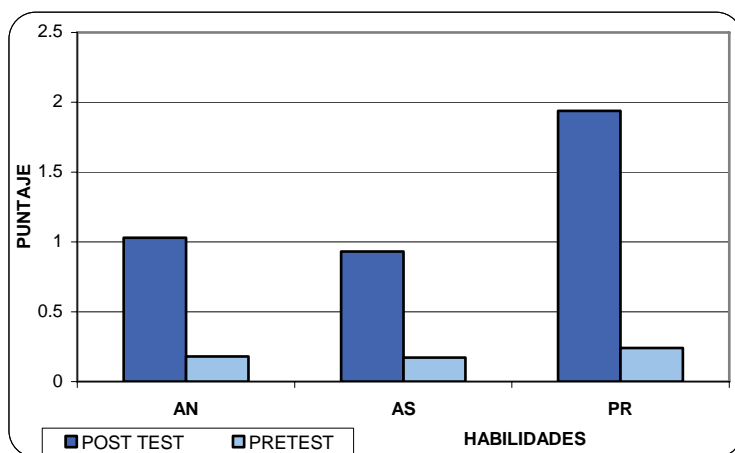


Gráfico 2.3.9 Promedios de acuerdo a las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de persona y los dos momentos de medida del grupo experimental.

Con relación a las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición, en la Tabla 2.3.11 y Gráfico 2.3.10, las diferencias de promedios altamente significativas de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental muestran que, en

primer lugar, en la habilidad cohesión textual ($Z= 8.57$), las alumnas mejoran la ejecución de las operaciones retóricas de manera que resuelven la cohesión de las proposiciones descriptivas, utilizando además de los pronombres personales, los pronombres demostrativos de la referencia. Así como, la progresión temática mediante la aparición progresiva de los nuevos temas de la descripción. En segundo lugar, en la habilidad estructuración gramatical ($Z= 6.45$), las alumnas mejoran la ejecución de las operaciones retóricas de modo que estructuran las proposiciones descriptivas, empleando además de los verbos ser y estar en los tiempos presente o imperfecto para introducir propiedades, el verbo tener en el tiempo presente o imperfecto para enumerar las partes de la persona, y los verbos de acción en el tiempo presente o indefinido para caracterizar a la persona.

Tabla 2.3.11

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en la habilidad planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de persona

Habilidades	PE	Pre Test		Post Test		d	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Cohesión Textual	0.69	0.23	0.21	0.63	0.16	0.40	0.05	8.57	A.S.
Estructura gramatical	3.45	2.42	0.63	3.22	0.31	0.80	0.12	6.45	A.S.
Total:	4.14	2.64	0.75	3.84	0.35	1.20	0.15	8.20	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

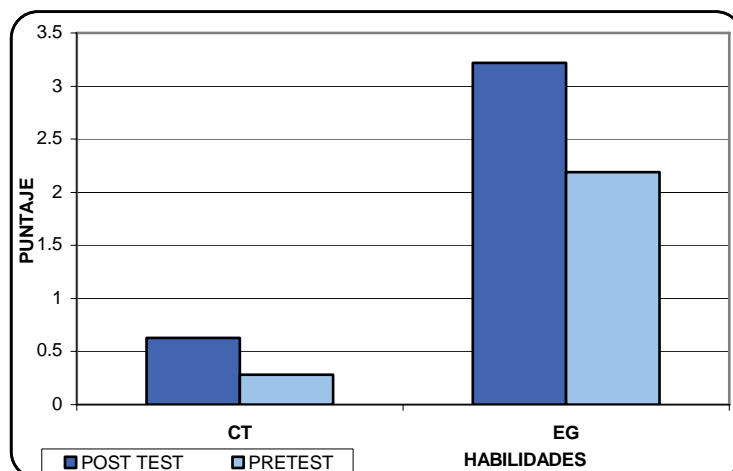


Gráfico 2.3.10 Promedios de acuerdo a las habilidades de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de persona y los dos momentos de medida del grupo experimental.

2.3.1.3 Discusión

En líneas generales se puede decir que esta parte del trabajo aporta datos relevantes sobre los efectos que producen las estrategias innovadoras y la estrategia tradicional en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por los alumnos del sexto grado de primaria, y sobre los cambios que producen las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por las alumnas del grupo experimental.

A continuación, se presenta de forma detallada las aportaciones más importantes que se derivan de esta parte de la investigación:

- 1) Se ha encontrado que el proceso regulador de planificación está presente en las alumnas del sexto grado de educación primaria, en un nivel simple. Antes del experimento, las alumnas recuperaron principalmente el contenido que saben sobre el tema y la secuencia descriptiva de persona. Después del tratamiento, se ha observado un progreso importante en este proceso, las alumnas del grupo experimental resuelven tanto los problemas de recuperación del contenido sobre el tema y la descripción de persona

como los problemas de producción de esta secuencia, empleando las estrategias innovadoras de planificación. Por lo tanto, a la luz de estos resultados, se puede decir que los alumnos del sexto grado de educación primaria son capaces de ejecutar el proceso de planificación de la secuencia descriptiva de persona.

- 2) El tipo de estrategias de planificación (innovadora/tradicional) ha demostrado influir sobre la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por las alumnas del sexto grado de primaria. En el sentido de que las estrategias innovadoras de planificación facilitan y mejoran la producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia descriptiva de persona por las alumnas del grupo experimental. En cambio, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel regular de producción de tales habilidades por las alumnas del grupo de control.
- 3) El nivel alto de producción de las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de persona logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al de las alumnas del grupo de control, obedece a la producción adecuada de las habilidades lingüístico-comunicativas comprendidas en los episodios de generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 4) El nivel alto de producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de persona logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al de las alumnas del grupo de control, que les permite ofrecer al lector un retrato con las diferentes facetas de la persona y su circunstancia vital, obedece a la ejecución adecuada de las operaciones de contenido y retóricas de las habilidades de anclaje, aspectualización y puesta en relación, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 5) El nivel alto de producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de persona logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al del grupo de control, obedece a la ejecución adecuada de las operaciones retóricas de las habilidades de

cohesión de las proposiciones descriptivas, progresión temática y estructuración gramatical, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.

- 6) Los cambios en la planificación de la secuencia descriptiva de persona producida por los alumnos del grupo experimental obedecen al desarrollo de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas impulsado por las estrategias innovadoras de planificación.

Los resultados cuantitativos señalan una transformación en la dirección del proceso de planificación que ocurre en el grupo experimental. Las siguientes observaciones están destinadas a ofrecer sugerencias -de una naturaleza más subjetiva y especulativa- sobre los cambios cognoscitivos subyacentes en los incrementos cuantitativos.

- 1) Disfrute de la planificación como una actividad. Pedirles a las alumnas que desarrollen el monólogo en voz alta delante de sus compañeras, siguiendo las frases de la guía de planificación de la secuencia descriptiva, demostró ser una actividad popular para la mayoría de las alumnas, quienes clamaban por una ocasión en la que ellas modelaran el pensamiento. No dudamos que una buena parte del disfrute era estar en el centro de la actividad. Pero, es significativo que estas alumnas parecían encontrar en la planificación una habilidad bastante significativa que ellas estaban ansiosas de exhibir bajo condiciones en las cuales incluso el más talentoso podía exhibir esfuerzo y dificultad.

Esta actividad de monólogo en voz alta es también una útil herramienta de aprendizaje del proceso de planificación de los estudiantes, siempre que se tenga cautela en cuanto a su uso. Para que esta actividad constituya un foro de pensamiento acerca del proceso de planificación de cada uno, debe formar parte de una suerte de telón de fondo de la situación de aprendizaje. Las experimentadoras modelamos el monólogo para asegurar su condición de herramienta, procurando que las niñas internalicen las preguntas, es decir, las operaciones que implica la secuencia textual. “Internalización significa que el niño ya no tiene que manejarse abiertamente con el ensayo y error para abordar el problema”, ha escrito Piaget “sino que puede practicar el ensayo y error en su cabeza” (1962). Así, las niñas nos enseñaron cosas sobre sí mismas y sobre su escritura, y esas aproximaciones a las alumnas nos suministraron las bases

para ayudarlas a reflexionar cada vez más, a ser más conscientes y a tener un mayor dominio de su proceso de planificación. También, pudimos percibir mejor qué estrategias funcionan en las alumnas y cuáles no. La maestra hizo algo más que mirar y escuchar, hizo sugerencias. Algunas veces, esas sugerencias fueron sagaces, oportunas y personalizadas, y fueron el resultado de una gran dosis de observación y escucha. En otros momentos fueron simples sugerencias, cuya finalidad ha sido simplemente acompañar a las escritoras en su trabajo y hacerlas avanzar hacia nuevos desafíos.

- 2) Capacidad creciente de supervisar y de analizar el pensamiento. Esta fue revelada principalmente en las sesiones en las cuales las alumnas planificaban en voz alta delante de la clase. Las alumnas eran cada vez más cuidadosas en la supervisión del pensamiento y comenzaron a notar discrepancias entre las metas y el plan que producían. A Estefanía la veo mascullar mientras repite el monólogo. “Esto no dice mucho”, murmura. “A las chicas les van a quedar muchas preguntas”.

MAGDALENA VIVE EN UNA CASA PEQUEÑA.

“Voy demasiado rápido.” Las chicas van a decir ¿cómo es la casa? ¿qué dice de Magdalena?. La voz de Estefanía se va desvaneciendo a medida que empieza a anotar palabras en el plan. Me lee lo que insertó.

EN LA CASA DE MAGDALENA, HAY UNA GATA MUY VIEJA Y MUCHAS PLANTAS QUE CRECEN SOBRE LAS PAREDES.

“Las chicas todavía tendrán preguntas”, dice Estefanía, “pero por lo menos ya sabrán que Magdalena es tierna”.

¡Oye!, Carla, mira estos rasgos de mi hermanita, dijo Yanina, acercando su silla a la de su compañera. Yanina leyó en voz alta a Carla cuatro rasgos; al hacerlo, también se los estaba leyendo a sí misma. Cuando terminó, Carla respondió con una pregunta, pero Yanina no estaba escuchando: había tomado su lápiz y estaba insertando información faltante en su cuarto rasgo. Para el momento en que Yanina terminó ese trabajo, Carla había regresado a su escritura, así que Yanina le mostró a la maestra la descripción física revisada, señalando la línea que había agregado. Igual que Carla, la maestra no dijo gran cosa... pero también ella, sin darse cuenta, ayudó a Yanina a pasar de la escritura a la lectura y a la reflexión. Nuevamente Yanina encontró un problema en lo

que había escrito. “¿Cómo sabrán que mi hermanita recién nació?, murmuró, sin esperar una respuesta de la maestra. Esta vez escribió un nuevo rasgo, resolviendo el problema. “Esta vez he trabajado mucho sobre una parte pequeña”, me dijo. “Pero quedó bien”.

Este es el texto que había escrito:

Mi hermanita es morena.

Ella es muy flaquita.

Su boca es pequeña.

Tiene poco cabello de color negro.

Ella llora cuando tiene hambre.

Estefanía, Carla y sus compañeras de clase han aprendido a pensar no sólo sobre lo que van a decir sino también sobre la correspondencia entre lo que dicen y lo que van a hacer en el texto. Esta forma de planear les permite establecer prioridades y organizar modos de resolver un problema. Funciona como una defensa frente a la oleada de reclamos contradictorios que asaltan al escritor durante la planificación.

2.3.2 Las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso.

2.3.2.1 Análisis descriptivo

Las pruebas de entrada y salida de la planificación de la secuencia descriptiva de proceso han sido analizadas de acuerdo a los criterios listados en la Tabla 2.3.12. En el análisis de las 12 respuestas de las alumnas, la medida utilizada han sido las operaciones o habilidades de la secuencia descriptiva de proceso, de las cuales se ha valorado su producción. La producción adecuada de la medida referida se ha puntuado con un 3 y su producción inadecuada con un 0. Sin embargo, hay que señalar que en la producción de ciertas habilidades, se dio el caso de que comprendían diferente número de elementos en cada acción, en dichas circunstancias se graduó la puntuación con 1, 2 o 3.

De acuerdo con el modelo de planificación de la secuencia descriptiva de proceso, revelado en la organización de las pruebas, se han agrupado las habilidades producidas por las alumnas entorno a las operaciones de planificación: Generación de contenido y

organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, de modo que se obtuvieran nuevas puntuaciones: número de habilidades por categoría y habilidad por tipo de pregunta.

Tabla 2.3.12

Criterios de evaluación de la planificación de la secuencia descriptiva de proceso

No.	Criterios
1.	Determina el tipo de descripción de acciones.
2.	Selecciona el sustantivo adecuado con el tipo de descripción.
3.	Establece el anclaje adecuado con sus necesidades discursivas.
4.	Determina el objetivo de la descripción de acciones
5.	Identifica al lector.
6.	Enumera las acciones que el lector podría conocer del proceso.
7.	Enumera las acciones que el lector espera conocer.
8.	Enumera la primera acción del proceso con la información sobre el elemento, equipos, método y cambio, utilizando la estructura básica de la descripción de proceso.
9.	Enumera la segunda acción del proceso con la información sobre el elemento, equipos, método y cambio, utilizando la estructura básica de la descripción de proceso.
10.	Enumera la tercera acción del proceso con la información sobre el elemento, equipos, método y cambio, utilizando la estructura básica de la descripción de proceso.
11.	Resuelve la cohesión de las acciones del proceso con los conectores lógicos de secuencia.
12.	Emplea los verbos de acción en el tiempo presente adecuado con la función de enumerar acciones.

A continuación se expone un análisis descriptivo inicial de los resultados obtenidos por los grupos experimental y de control en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso.

- *Resultados en la prueba de entrada:* Los resultados que se destacan de la Tabla 2.3.13 son los siguientes: a) en el grupo experimental, al igual que en el grupo de control, el nivel

de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas es bajo, en el que el 95% de las calificaciones del primer y segundo grupo caen dentro de los rangos 2.1 - 7.18 y 0.15 - 8.27, mostrados en los Gráficos 2.3.11 y 2.3.12; y b) los operadores o preguntas de la prueba son ayudas que facilitan a los grupos experimental y de control la actualización de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas sobre otros tipos de estrategia.

Tabla 2.3.13

Resultados de los grupos experimental y de control en la prueba de entrada

Medidas	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	4.64	4.21
Desviación estándar	1.27	2.03

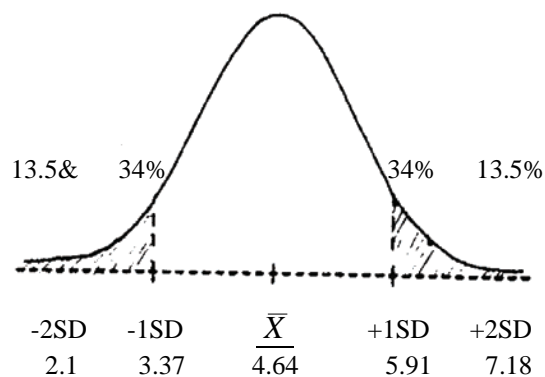


Gráfico 2.3.11. Porcentaje de calificaciones del grupo experimental que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

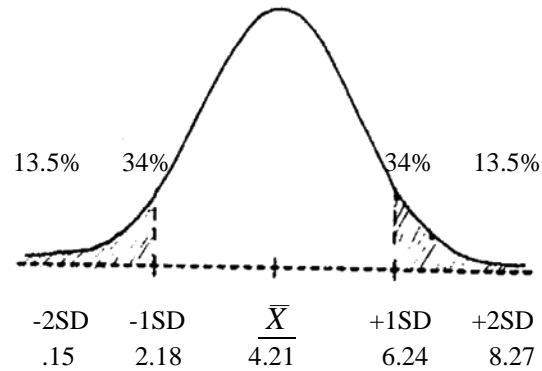


Gráfico 2.3.12. Porcentaje de calificaciones del grupo de control que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

- *Resultados en la prueba de salida:* Los resultados de la Tabla 2.3.14 indican que a) el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas es alto en el grupo experimental. En cambio, es bajo en el grupo de control, según el 95% de las calificaciones que caen dentro de los rangos 6.25 - 10 y 0.98 - 8.02, mostrados en los Gráficos 2.3.13 y 2.3.14; b) el tratamiento experimental, que consiste en el empleo de las estrategias innovadoras de planificación de la composición de textos, hace que el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas del grupo experimental sea superior al nivel de producción logrado por el grupo de control.

Tabla 2.3.14
Resultados de los grupos experimental y de control en la prueba de salida

Medidas	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	8.63	4.50
Desviación estándar	1.19	1.76

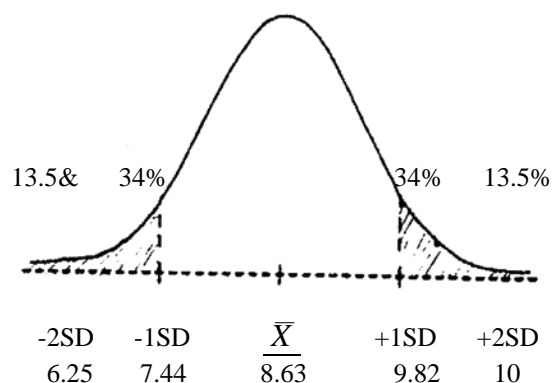


Gráfico 2.3.13 Porcentaje de calificaciones del grupo experimental que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

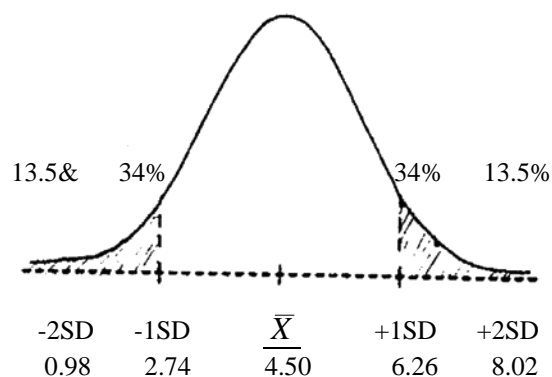


Gráfico 2.3.14 Porcentaje de calificaciones del grupo de control que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

2.3.2.2 Análisis estadístico

2.3.2.2.1 Diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por los alumnos del sexto grado de primaria en las pruebas de entrada y salida.

Hipótesis 1

“No existirán diferencias en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por el grupo experimental y por el grupo de control considerando los promedios

globales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de entrada”

En una escala de 10 puntos, el contraste de los promedios 4.64 y 4.21 del grupo experimental y del grupo control en la variable dependiente, planificación de la secuencia descriptiva de proceso, aplicando la prueba Z, muestra que a) la diferencia en la prueba de entrada no es estadísticamente significativa ($Z= 1.04$) en el nivel .05 (Tabla 2.3.15), y b) los grupos experimental y de control son muestras iguales.

Tabla 2.3.15

Nivel de significación de la diferencia de los promedios globales entre los grupos experimental y control en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso en la prueba de entrada

Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Promedio global	4.64	4.21
Desviación estándar (SD)	1.27	2.03
Diferencia de promedios (d)	0.43	
Valor probatorio (VP)	0.41	
Razón crítica (RC)	1.04	
Nivel de significancia	No Significativo	

Hipótesis 2

“Existirán diferencias en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por el grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras de planificación y por el grupo de control que emplea la estrategia tradicional considerando los promedios globales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida.”

En una escala de 10 puntos, el contraste de los promedios 8.63 y 4.50 del grupo experimental y del grupo control en la variable dependiente, planificación de la secuencia descriptiva de proceso, aplicando la prueba Z, muestra que a) las estrategias innovadoras de planificación favorecen el nivel alto de producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental. En cambio, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel bajo de producción de tales

habilidades de las alumnas del grupo de control; b) la diferencia en la prueba de salida es altamente significativa ($Z= 11.25$) en el nivel .05 (Tabla 2.3.16); y c) los grupos experimental y de control son muestras diferentes.

Tabla 2.3.16

Nivel de significación de la diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en la prueba de salida

Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Promedio global	8.63	4.50
Desviación estándar (SD)	1.19	1.76
Diferencia de promedios (d)	4.14	
Valor probatorio (VP)	0.37	
Razón rítica (RC)	11.25	
Nivel de significancia	Altamente significativo	

2.3.2.2.2 Diferencia de los promedios parciales en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por los alumnos del sexto grado de primaria después del tratamiento experimental.

Hipótesis 3

“Existirán diferencias en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por el grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras de planificación y por el grupo de control que emplea la estrategia tradicional considerando los promedios parciales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida”

En la planificación de la secuencia descriptiva de proceso, los análisis estadísticos muestran la influencia del tipo de estrategias de planificación sobre las medidas de la variable dependiente. Las estrategias innovadoras de planificación facilitan la producción adecuada de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental. En cambio, la estrategia tradicional tiende a

mantener o provocar el nivel de producción inadecuado de tales habilidades de las alumnas del grupo de control.

En cuanto a las 4 habilidades de planificación, en la Tabla 2.3.17 y Gráfico 2.3.15, los análisis estadísticos muestran que, en primer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “generación de contenido y organización” es altamente significativa ($Z= 9.04$), de modo que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *de anclaje y secuenciación de acciones para ofrecer al lector información conocida y nueva de cada etapa del proceso*; las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente la habilidad de anclaje y mantienen postergada la habilidad de secuenciación de acciones de tal forma que sólo ofrecen al lector información de una secuencia de acciones. En segundo lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “colocación de metas” es altamente significativa ($Z= 7.75$), de modo que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *determina el tipo de acciones y el objetivo de la descripción que ofrecerán al lector*; las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente la habilidad *determina el tipo de acciones* y mantiene postergada la otra habilidad. En tercer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “consideración del lector” es altamente significativa ($Z= 5.48$), de manera que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *identifica al lector con sus conocimientos y expectativas sobre el proceso para considerarlos en la descripción*; las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente la habilidad *identifica al lector* y dejan rezagadas las habilidades *identifica los conocimientos y expectativas del lector sobre el proceso*. En cuarto lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “planteamiento de problemas de exposición” es significativa ($Z= 2.06$), de manera que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *de cohesión, progresión y estructuración de las proposiciones descriptivas de proceso*. En cambio, las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente las habilidades *de cohesión y progresión de las proposiciones descriptivas de proceso* y mantienen postergada la habilidad de *estructuración gramatical*.

Tabla 2.3.17

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de proceso

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Generación de contenido y organización	4.17	3.85	0.65	1.76	1.17	2.09	0.23	9.04	A.S.
Colocación de metas	1.66	1.67	0	0.74	0.7	0.93	0.12	7.75	A.S.
Consideración del lector	2.50	1.88	0.47	1.08	0.7	0.80	0.15	5.48	A.S.
Planteamiento de problemas de exposición	1.67	1.24	0.58	0.92	0.68	0.32	0.16	2.06	S.
Total:	10.00	8.64	1.19	4.5	1.76	4.14	0.37	11.25	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

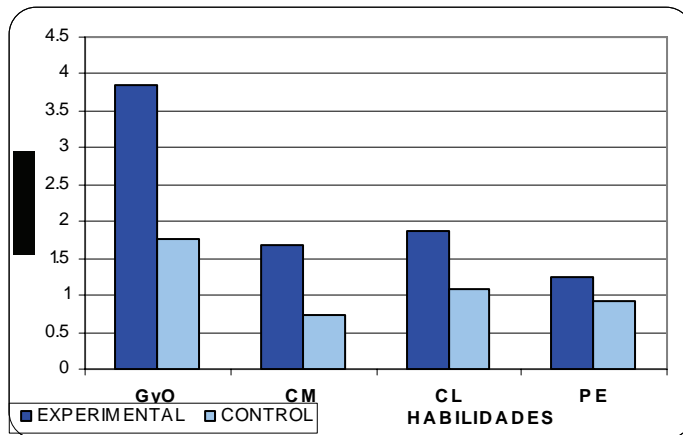


Gráfico 2.3.15 Promedios de acuerdo a las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de proceso y los grupos experimental y de control.

Respecto a las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización, en la Tabla 2.3.18 y Gráfico 2.3.16, las diferencias de promedios altamente

significativas a favor del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad “anclaje” ($Z= 7.94$), estas alumnas ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen el anclaje adecuado con las necesidades discursivas, seleccionando el tema y sustantivo propio generador de la expansión, que orientan al lector sobre la relación entre las proposiciones y el proceso seleccionado. Por el contrario, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de esta habilidad de modo que la mantienen rezagada. En segundo lugar, en la habilidad “secuenciación de acciones” ($Z= 7.16$), estas alumnas ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de manera que establecen la secuencia de acciones o etapas que incluye información sobre los elementos, equipos, métodos y cambios, utilizando la secuencia de verbos de acción ($V_a + V_b + V_c + V_x + CL$) en el tiempo presente. En cambio, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen acciones, que incluyen información sobre algunos elementos, y utilizan escasamente la secuencia de verbos de acción.

Tabla 2.3.18

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de proceso

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Anclaje	1.67	1.67	0.00	0.88	0.58	0.79	0.10	7.94	A.S.
Secuenciación de acciones	2.50	2.18	0.65	0.88	0.82	1.30	0.18	7.16	A.S.
Total:	4.17	3.85	0.65	1.76	1.17	2.09	0.23	9.04	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

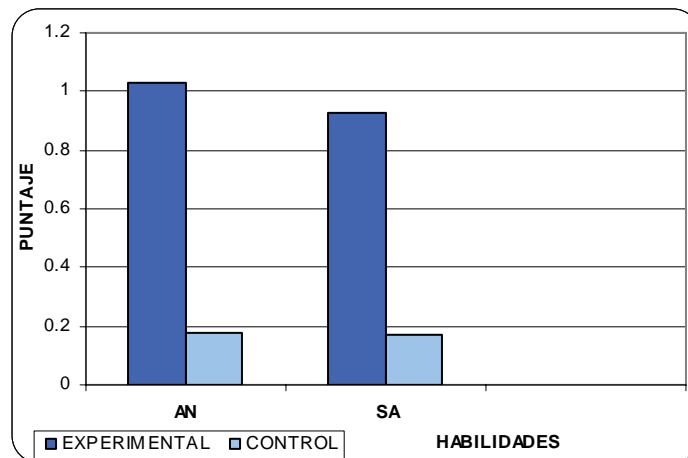


Gráfico 2.3.16 Promedios de acuerdo a las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de proceso y los grupos experimental y de control.

Con relación a las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición, en la Tabla 2.3.19 y Gráfico 2.3.17, la diferencia significativa entre los promedios de la habilidad cohesión textual ($Z= 1.64$) muestra que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones retóricas de modo que resuelven la cohesión de las acciones del proceso, empleando los conectores lógicos de secuencia, y resuelven la progresión temática mediante la aparición progresiva de las acciones. Por el contrario, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones retóricas de modo que resuelven limitadamente la cohesión de las acciones del proceso, y la progresión temática. En cuanto a la diferencia significativa entre los promedios de la habilidad estructuración gramatical ($Z= 1.83$) muestra que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones retóricas de modo que resuelven la estructuración de las proposiciones descriptivas con la secuencia de verbos de acción en el tiempo presente y los complementos adecuados. Por el contrario, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas de tales operaciones retóricas.

Tabla 2.3.19

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en la habilidad planteamiento de problemas de exposición

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Cohesión Textual	0.83	0.70	0.30	0.56	0.39	0.14	0.09	1.64	S.
Estructuración gramatical	0.83	0.54	0.38	0.36	0.42	0.18	0.10	1.83	S.
Total:	1.66	1.24	0.58	0.92	0.68	0.32	0.16	2.06	S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

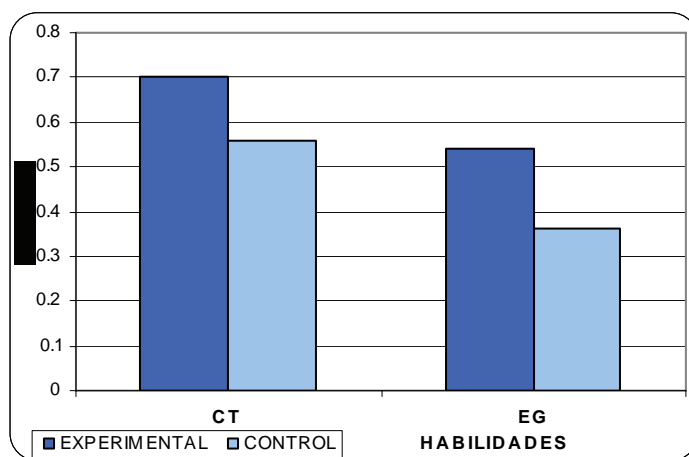


Gráfico 2.3.17 Promedios de acuerdo a las habilidades de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de proceso y los grupos experimental y de control.

Las descripciones de proceso de la Figura 2.3.2 muestran (a) el nivel alto de ejecución de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental y (b) el nivel bajo de ejecución de tales habilidades de las alumnas del grupo de control.

Figura 2.3.2

a)

Mazamorra Morada

Primero, se remoja 200 g. de fruta seca en 1.5 litros de agua hervida en un pocillo toda la noche hasta que las frutas estén suaves. Luego, se pone a cocer 500 g de maíz morado en 3 litros de agua con cintas de cáscara de piña, membrillo y manzana, 2 palos de canela y 8 clavos de olor en una cazuela durante 15 minutos hasta que la fruta esté cocida. Mientras la fruta está cocida, se diluye 200 g. de harina de camote en 2 tazas de agua de maíz morado fría con la cuchara de madera en un pocillo hasta que la harina esté sin bolitas. En seguida, se pone a cocer la harina de camote diluida en el agua morada y remueves con la cuchara de palo 5 minutos hasta que se espese. Finalmente, se espolvorea los 30g. de canela molida en la mazamorra morada ya servida en 8 dulceras.
Stephany Bonifacio Colquehuamca.

b)

Torta de chocolate

Primera mente se diluye el azucar con la mantequilla seguidamente se hecha la leche, en otro recipiente se mezcla la harina con el polvo de hornear y la leche, ya mezclado lo dejamos un rato mientras a la mantequilla diluida con el azucar ya esta listo se le hecha la harina mezclada y se le hecha el huevo batido y que quede sin grumos seguidamente se hecha la vainilla y se mezcla y se lleva al horno.

Cuando ya aya sido hornearlo se deja enfriado se decora con el manjar los galletas a los payas si uo. desea le agrega algo mas

AUTORA: Ingrid Mabel L.A.

2.3.2.2.3 Diferencia de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso

Hipótesis4

“Existirán diferencias entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso considerando los promedios derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas”

Los contrastes de promedios de los distintos momentos de medida del grupo experimental muestran la eficacia de las estrategias innovadoras en el desarrollo de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia descriptiva de proceso.

En cuanto a las 4 habilidades de planificación, en la Tabla 2.3.20 y Gráfico 2.3.18, los análisis estadísticos muestran que la diferencia de los promedios de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental es altamente significativa ($Z= 13$) en el nivel .05, de manera que las alumnas van del nivel bajo al nivel alto de ejecución del proceso de planificación de la secuencia descriptiva de proceso. También muestran que, en primer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “generación de contenido y organización” es altamente significativa ($Z= 9.95$) de forma que las alumnas desarrollan las habilidades de anclaje y secuenciación de acciones, en la que hay ciertas operaciones de contenido y retóricas pendientes de producción. En segundo lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “colocación de metas” es altamente significativa ($Z= 7.90$), de modo que las alumnas desarrollan las habilidades determina el tipo de acciones y el objetivo de la descripción que ofrecerán al lector. En tercer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “consideración del lector” es altamente significativa ($Z= 3.69$), de forma tal que las alumnas desarrollan las habilidades identifica al lector con sus conocimientos y

expectativas sobre el proceso, en la que hay algunas operaciones de contenido y retóricas pendientes de producción. En cuarto lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “planteamiento de problemas de exposición” es altamente significativa ($Z= 3.54$), de tal manera que las alumnas desarrollan las habilidades de cohesión, progresión y estructuración gramatical, en la que hay algunas operaciones pendientes de producción.

Tabla 2.3.20

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de proceso

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Generación de contenido y organización	4.17	1.81	0.96	3.85	0.65	2.04	0.20	9.95	A.S.
Colocación de metas	1.66	0.86	0.58	1.67	0	0.81	0.10	7.90	A.S.
Consideración del lector	2.50	1.28	0.79	1.88	0.47	0.60	0.16	3.69	A.S.
Planteamiento de problemas de exposición	1.67	0.69	0.66	1.24	0.58	0.55	0.16	3.54	A.S.
Total:	10.00	4.64	1.27	8.64	1.19	4.00	0.31	13.00	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

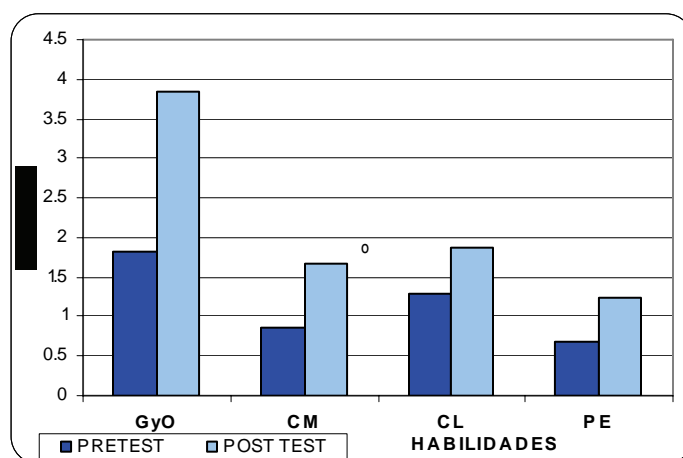


Gráfico 3.18 Promedios de acuerdo a las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de proceso y los dos momentos de medida en el grupo experimental

Respecto a las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización, en la Tabla 2.3.21 y Gráfico 2.3.19, las diferencias de promedios altamente significativas de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad “anclaje” ($Z= 5.14$), las alumnas mejoran las operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen el anclaje adecuado con las necesidades discursivas, seleccionando el tema y sustantivo común generador de la expansión, que orientan al lector sobre la relación entre las proposiciones y el proceso seleccionado. En segundo lugar, en la habilidad “secuenciación de acciones” ($Z= 10.08$), las alumnas mejoran las operaciones de contenido y retóricas de manera que establecen la secuencia de acciones o etapas que incluye información sobre los elementos, equipos, métodos y cambios, utilizando la secuencia de verbos de acción ($V_a + V_b + V_c + V_x + CL$) en el tiempo presente, y dejan un mínimo número de operaciones pendientes de producción.

Tabla 2.3.21

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de proceso

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N.d. S.
		X1	DS	X2	DS				
Anclaje	1.67	1.17	0.55	1.67	0.00	0.50	0.10	5.14	A.S.
Secuenciación de acciones	2.50	0.64	0.57	2.18	0.65	1.54	0.15	10.08	A.S.
Total:	4.17	1.81	0.96	3.85	0.65	2.04	0.20	9.95	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

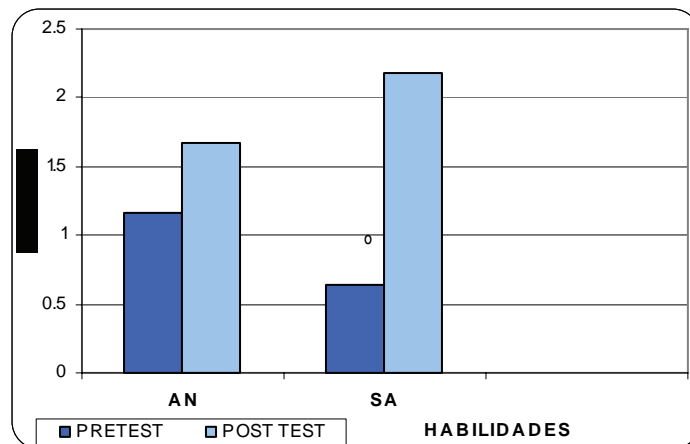


Gráfico 2.3.19 Promedios de acuerdo a las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia descriptiva de proceso y los dos momentos de medida del grupo experimental.

Con relación a las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición, en la Tabla 2.3.22 y Gráfico 2.3.20, la diferencia de promedios altamente significativa de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental muestra que, en la habilidad cohesión textual ($Z= 4.19$), las alumnas mejoran la ejecución de las operaciones retóricas de manera que resuelven la cohesión de las acciones del proceso, empleando los conectores lógicos de secuencia, y la progresión temática mediante la aparición progresiva de las acciones. La diferencia de promedios significativa en la habilidad estructuración gramatical ($Z= 1.87$), las alumnas mejoran la ejecución de las operaciones retóricas de manera que resuelven la estructuración de las proposiciones descriptivas mediante la secuencia de verbos de acción en el tiempo presente y los complementos adecuados, y mantienen ciertas operaciones retóricas pendientes de ejecución.

Tabla 2.3.22

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en la habilidad planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de proceso

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Cohesión Textual	0.83	0.33	0.40	0.70	0.30	0.37	0.09	4.19	A.S.
Estructuración gramatical	0.83	0.36	0.39	0.54	0.38	0.18	0.10	1.87	S
Total:	1.66	0.69	0.66	1.24	0.58	0.55	0.16	3.54	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

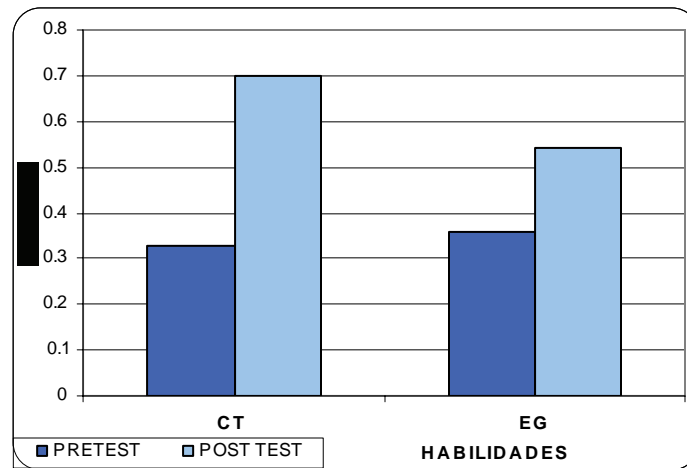


Gráfico 2.3.20 Promedios de acuerdo a las habilidades de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de proceso y los dos momentos de medida del grupo experimental.

2.3.2.3 Discusión

Esta parte de la investigación aporta datos relevantes sobre los efectos que producen las estrategias innovadoras y la estrategia tradicional en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por los alumnos del sexto grado de primaria, y sobre los cambios que producen las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por las alumnas del grupo experimental.

A continuación, se presenta los aportes más importantes que se derivan de esta parte del trabajo.

- 1) El proceso de planificación de la secuencia descriptiva de proceso está presente en las alumnas del sexto grado de educación primaria, en un nivel simple. Antes del experimento, las alumnas recuperaron cierto contenido que saben sobre el tema y la secuencia descriptiva de proceso. Después del experimento, las alumnas del grupo experimental progresan significativamente de modo que resuelven tanto los problemas de recuperación del contenido sobre el tema y la descripción de proceso como los problemas de producción de esta secuencia, empleando las estrategias innovadoras de planificación. Por lo tanto, a la luz de estos resultados, se puede decir que los alumnos del sexto grado de educación primaria son capaces de ejecutar el proceso de planificación de la secuencia descriptiva de proceso.
- 2) El tipo de estrategias de planificación (innovadora/tradicional) ha demostrado influir sobre la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por las alumnas del sexto grado de primaria. En el sentido de que las estrategias innovadoras de planificación facilitan y mejoran la producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia descriptiva de proceso por las alumnas del grupo experimental. Por el contrario, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel bajo de producción de tales habilidades por las alumnas del grupo de control.
- 3) El nivel alto de producción de las habilidades de planificación de la secuencia descriptiva de proceso logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al de las alumnas del grupo de control, obedece a la producción adecuada de las

habilidades lingüístico-comunicativas comprendidas en los episodios de generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.

- 4) El nivel alto de producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización de la secuencia de proceso logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al de las alumnas del grupo de control, que le permite ofrecer al lector información conocida y nueva de cada etapa del proceso, obedece a la ejecución adecuada de las operaciones de contenido y retóricas de las habilidades de anclaje y secuenciación de acciones, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 5) El nivel alto de producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia descriptiva de proceso logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al del grupo de control, obedece a la ejecución adecuada de las operaciones retóricas de las habilidades de cohesión de las proposiciones descriptivas de proceso, progresión temática y estructuración gramatical, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 6) Los cambios en la planificación de la secuencia descriptiva de proceso producida por los alumnos del grupo experimental obedecen al desarrollo de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas impulsado por las estrategias innovadoras de planificación.

Los resultados cuantitativos muestran una transformación en la dirección del proceso de planificación que ocurre en el grupo experimental. Las observaciones destinadas a ofrecer sugerencias -de una naturaleza más subjetiva y especulativa- sobre los cambios cognoscitivos subyacentes en los incrementos cuantitativos son las siguientes:

- 1) Reconocimiento de problemas en el proceso de planificación. La supervisión y el análisis del pensamiento por las alumnas mientras resolvían las preguntas de la guía de planificación dieron lugar a menudo a los problemas que no sabían solucionar; entonces sobrevenía una discusión de soluciones y la secuencia didáctica en cuanto a cómo los

escritores expertos manejan tales problemas y qué conocimientos y técnicas emplean. En esta situación de aprendizaje, toda la energía de las experimentadoras se aplicó en introducir a las niñas en el mundo de la composición de las secuencias textuales para que descubran el arte y la creación en este proceso. Las niñas aprendieron las operaciones, estructuras básicas, y funcionamiento de cada secuencia textual. Así, ellas experimentaron con el diseño y dieron forma a su escritura.

- 2) Manejo de las guías de planificación. Las alumnas no tuvieron ninguna dificultad en la identificación de los cuatro episodios de planificación según las viñetas previstas. En cuanto a la comprensión de la función de cada episodio, les ocupó las dos sesiones de la secuencia didáctica sobre cada texto. Ellas terminaron informando a la clase sobre las metas de composición que hicieron y sobre las que van a hacer.

Ahora voy a escribir mi descripción, tratando de escribir todas las acciones para hacer el tubo de lluvia como hizo Michael. Escribiré las cantidades exactas porque mis lectores no saben cuántos clavos se necesitan. Voy a poner todo eso.

Sarid

Hago de cuenta que yo soy mis lectores y escribo lo que quieren saber para hacer el terrario.

Judith

Ayer estaba confundida. Yo escribí rápido el proceso para preparar la nieve dulce y no me comprendieron. No estaba mal, me falta organizar las acciones. Voy a completar la guía.

Lidia

Igualmente, las alumnas entendieron la función de las frases heurísticas de la guía.

Yo no me preguntaba ¿qué método se sigue en la acción?. Esa pregunta hace fácil escribir cómo se hace la acción.

Nadia

Para ordenar las acciones de cómo hago el candelabro, me ayudó la pregunta ¿qué palabras utilizo para encadenar las acciones?

Mariela

Respecto a las tarjetas guía, las alumnas las utilizaron según sus necesidades para resolver las operaciones de composición que planteaban las frases heurísticas.

Nadia va y viene entre las tarjetas guía y la pregunta ¿Cuáles son las acciones del proceso que describiré? En cierto momento levanta la vista y dice: “oh, no, hice un lío”. Ha dejado fuera un elemento. Diana revisa la descripción y anuncia que se trata de una omisión

importante, “no dijo los equipos que se utilizan en las acciones”, así que se dirige al rincón de escritura en busca de tijeras, cinta adhesiva y más papel.

“Cuando me quedó fuera el método que se sigue, la tarjeta me hizo recordar. Si hubieran tarjetas como esas en la clase cada uno haría rápido la descripción y no pegaríamos más papel”, cuenta, y pone manos a la obra para ayudar a Nadia a hacer lo mismo.

2.3.3 Las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria en la planificación de la secuencia narrativa.

2.3.3.1 Análisis descriptivo

Las pruebas de entrada y salida de la planificación de la secuencia narrativa han sido analizadas según los criterios listados en la Tabla 2.3.23. En el análisis de las 28 respuestas de las alumnas, la medida utilizada han sido las operaciones o habilidades de la secuencia narrativa, de las cuales se ha valorado su producción. La producción adecuada se ha puntuado con un 3 y su producción inadecuada con un 0. Sin embargo, hay que señalar que en la producción de ciertas habilidades, se dio el caso de que comprendían diferentes elementos de la situación del actor (acción, lugar y tiempo), en dichas circunstancias se graduó la puntuación con 1, 2 o 3.

De acuerdo con el modelo de planificación de la secuencia narrativa, subyacente en la organización de las pruebas, se han agrupado las habilidades producidas por las alumnas entorno a las operaciones de planificación: Generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, de modo que se obtuvieran nuevas puntuaciones: número de habilidades por categoría y habilidad por tipo de pregunta.

Tabla 2.3.23

Criterios de evaluación de la planificación de la secuencia narrativa

No.	Criterios
1.	Define la condición y la forma del actor estable de la secuencia narrativa.
2.	Identifica el estado inicial del actor, utilizando los verbos habituales, el verbo tener y el verbo de acción en el predicado para asignarle un papel narrativo.
3.	Transforma el estado inicial del actor en la situación final, mediante la diferencia entre los predicados de “ser”, de tener y del verbo de acción para asignarle un papel narrativo.
4.	Selecciona la situación final para el título de la noticia, en el que el indefinido se convierte en presente.
5.	Establece la moralidad o mensaje que impulsa la explicación de los hechos y da sentido a la historia.
6.	Establece el estado inicial del actor en una situación con determinadas características de tiempo y lugar, utilizando los verbos habituales y el verbo hacer, en tiempo pasado-imperfecto, y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos.
7.	Establece una complicación que modifica el estado inicial del actor y desencadena el relato, utilizando verbos de acción, en tiempo pasado-indefinido, y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos
8.	Establece la reacción mental o accional del actor que ha sido afectado por la complicación, utilizando verbos de acción, en tiempo pasado-indefinido, y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos.
9.	Establece la resolución o la nueva situación del actor, utilizando los verbos de acción, en el tiempo pasado-indefinido, y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos.
10.	Establece un estado nuevo del actor, diferente del primero, utilizando los verbos habituales y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos.
11.	Selecciona alterar el orden lógico temporal de los hechos para narrar la noticia, que empieza explicando el final y luego los hechos que lo han precedido.
12.	Se propone conseguir el interés del lector, recurrir a un conflicto para conseguirlo y se sitúa fuera de la historia para hacer una narración objetiva y narrar en tercera persona.
13.	Identifica al lector y los hechos que podría conocer y esperaría conocer de la secuencia narrativa.
14.	Emplea los pronombres personales y la repetición de sustantivos para cohesionar las secuencias narrativas.
15.	Selecciona la estructura gramatical básica de la narración para desencadenar la trama narrativa (S + hacer (pasado).+ CCL + CCT).
16.	Selecciona los verbos de acción para desencadenar la narración y asignar al actor un papel narrativo.
17.	Selecciona el tiempo pasado indefinido de los verbos de acción para explicar la complicación y los otros episodios que desencadenan la narración.
18.	Selecciona el tiempo presente del verbo que está en el título de la noticia
19.	Selecciona los adverbios y los sintagmas con valor temporal y locativo precisos para expresar el tiempo y el lugar en la noticia.

A continuación se presenta el análisis descriptivo inicial de los resultados obtenidos por los grupos experimental y de control en la planificación de la secuencia narrativa.

- *Resultados en la prueba de entrada:* los resultados que se destacan de la Tabla 2.3.24 son los siguientes: a) en el grupo experimental, al igual que en el grupo de control, el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas es bajo, en el que el 95% de las calificaciones del primer y segundo grupo caen dentro de los rangos 2.14 - 7.94 y 2.27 - 6.67, mostrados en los Gráficos 2.3.21 y 2.3.22; y b) los operadores o preguntas de la prueba son ayudas que facilitan a las alumnas de ambos grupos actualizar las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas sobre otros tipos de estrategia.

Tabla 2.3.24

Resultados de los grupos experimental y de control en la prueba de entrada

Medidas	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	5.04	4.47
Desviación estándar	1.45	1.10

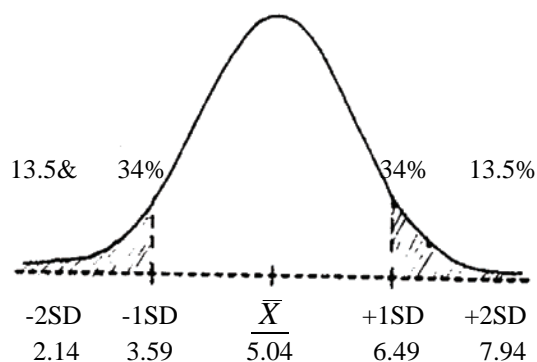


Gráfico 2.3.21. Porcentaje de calificaciones del grupo experimental que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

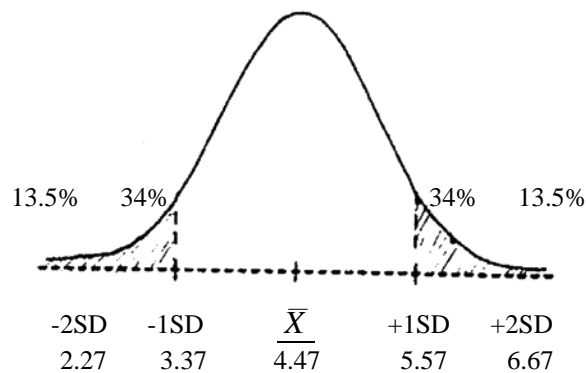


Gráfico 2.3.22. Porcentaje de calificaciones del grupo de control que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

- *Resultados en la prueba de salida:* Los resultados de la Tabla 2.3.25 indican que a) el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas es alto en el grupo experimental. En cambio, es bajo en el grupo de control, según el 95% de las calificaciones que caen dentro de los rangos 6.12 - 10 y 2.73 - 7.41, mostrados en los Gráficos 2.3.23 y 2.3.24; b) el tratamiento experimental, que consiste en el empleo de las estrategias innovadoras de planificación de la composición de textos, hace que el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas del grupo experimental sea superior al logrado por el grupo de control.

Tabla 2.3.25
Resultados de los grupos experimental y de control en la prueba de salida

Medidas	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	8.68	5.07
Desviación estándar	1.28	1.17

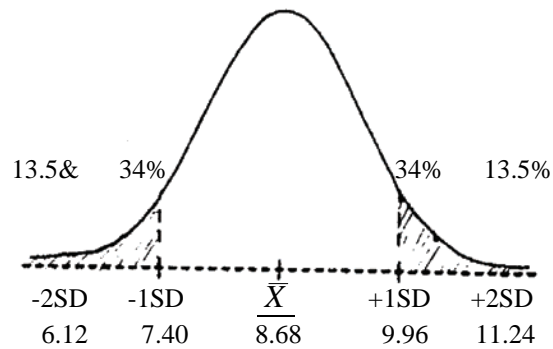


Gráfico 2.3.23. Porcentaje de calificaciones del grupo experimental que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

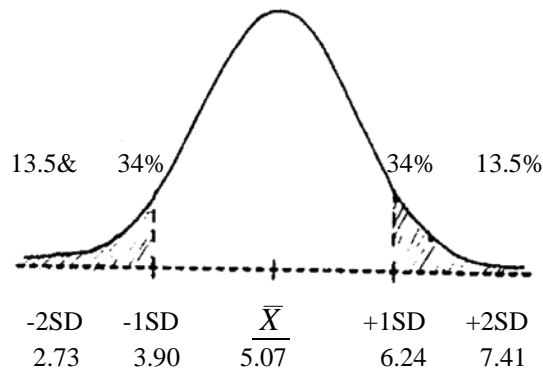


Gráfico 2.3.24. Porcentaje de calificaciones del grupo de control que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media.

2.3.3.2 Análisis estadístico

2.3.3.2.1 Diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia narrativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria en las pruebas de entrada y salida.

Hipótesis 1

“No existirán diferencias en la planificación de la secuencia narrativa producida por el grupo experimental y por el grupo de control considerando los promedios globales

derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de entrada”

En una escala de 10 puntos, el contraste de los promedios 5.04 y 4.47 del grupo experimental y del grupo de control en la variable dependiente, planificación de la secuencia narrativa, aplicando la prueba Z, muestra que a) la diferencia en la prueba de entrada es estadísticamente significativa ($Z = 1.79$) en el nivel .05 (Tabla 2.3.26.); y b) los grupos experimental y de control son muestras iguales.

Tabla 2.3.26

Nivel de significación de la diferencia de los promedios globales entre los grupos experimental y control en la planificación de la secuencia narrativa en la prueba de entrada

Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Promedio global	5.04	4.47
Desviación estándar (SD)	1.45	1.10
Diferencia de promedios (d)	0.57	
Valor probatorio (VP)	0.32	
Razón crítica (RC)	1.79	
Nivel de significancia	Significativo	

Hipótesis 2

“Existirán diferencias en la planificación de la secuencia narrativa producida por el grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras de planificación y por el grupo de control que emplea la estrategia tradicional considerando los promedios globales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida.”

En una escala de 10 puntos, el contraste de los promedios 8.68 y 5.07 del grupo experimental y de control en la variable dependiente, planificación de la secuencia narrativa, aplicando la prueba Z, muestra que a) las estrategias innovadoras de planificación favorecen el nivel alto de producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental. En cambio, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel bajo de producción de tales habilidades de

las alumnas del grupo de control; b) la diferencia en la prueba de salida es altamente significativa ($Z = 11.94$) en el nivel .05 (Tabla 2.3.27), y c) los grupos experimental y de control son muestras diferentes.

Tabla 2.3.27

Nivel de significación de la diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia narrativa entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en la prueba de salida

Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Promedio global	8.68	5.07
Desviación estándar (SD)	1.28	1.17
Diferencia de promedios (d)	3.61	
Valor probatorio (VP)	0.30	
Razón crítica (RC)	11.94	
Nivel de significancia	Altamente significativo	

2.3.3.2.2 Diferencia de los promedios parciales en la planificación de la secuencia narrativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria después del tratamiento experimental.

Hipótesis 3

“Existirán diferencias en la planificación de la secuencia narrativa producida por el grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras de planificación y por el grupo de control que emplea la estrategia tradicional considerando los promedios parciales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida”

En la planificación de la secuencia narrativa, los análisis estadísticos muestran la influencia del tipo de estrategias de planificación sobre las medidas de la variable dependiente, en el sentido que mientras que las estrategias innovadoras de planificación facilitan la producción adecuada de las habilidades de planificación y de las habilidades

lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental, la estrategia tradicional tiende a mantener o provocar el nivel de producción inadecuado de tales habilidades de las alumnas del grupo de control.

En cuanto a las 4 habilidades de planificación, en la Tabla 2.3.28 y Gráfico 2.3.25, los análisis estadísticos muestran que, en primer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “generación de contenido y organización” es altamente significativa ($Z= 5.40$), de modo que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *transformación del actor, sucesión de acciones y evaluación para ofrecer al lector una narración con todos los elementos estructurales*; las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente la habilidad de evaluación y dejan rezagadas las otras habilidades. En segundo lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “colocación de metas” es altamente significativa ($Z= 7.52$), de modo que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *determina las características y elementos pragmáticos, que utilizarán como recurso literario, para establecer relación con el lector*; las alumnas del grupo de control ejecutan escasamente tales habilidades. En tercer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “consideración del lector” es altamente significativa ($Z= 6.94$), de forma que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *identifica al lector con sus conocimientos y expectativas sobre la secuencia narrativa para guiar la respuesta a la pregunta explícita o implícita del lector*; las alumnas del grupo de control ejecutan escasamente tales habilidades. En cuarto lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “planteamiento de problemas de exposición” es altamente significativa ($Z= 6.37$), de manera que las alumnas del grupo experimental ejecutan las habilidades *cohesión de las proposiciones narrativas, progresión temática y estructuración gramatical*. Por el contrario, las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente la habilidad de estructuración de las proposiciones narrativas y dejan postergadas las otras habilidades de exposición.

Tabla 2.3.28

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en las habilidades de planificación de la secuencia narrativa

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Generación de contenido y organización	5.36	4.51	1.90	2.57	0.74	1.94	0.36	5.40	A.S.
Colocación de metas	1.07	0.93	0.25	0.39	0.33	0.54	0.07	7.52	A.S.
Consideración del lector	1.07	0.95	0.21	0.48	0.33	0.47	0.07	6.94	A.S.
Planteamiento de problemas de exposición	2.5	2.30	0.37	1.63	0.48	0.67	0.11	6.37	A.S.
Total:	10.00	8.68	1.28	5.07	0.17	3.61	0.23	15.82	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

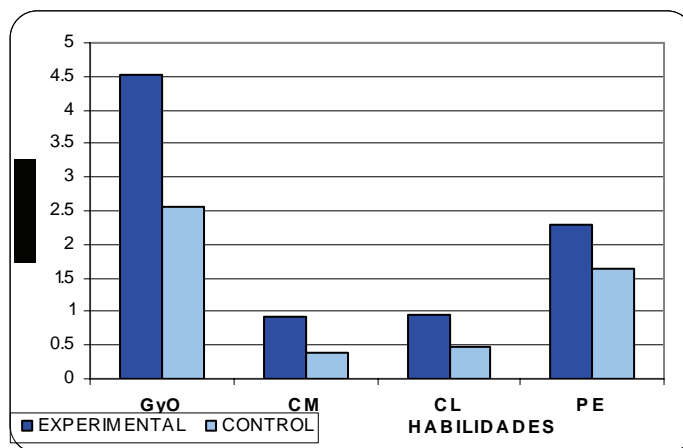


Gráfico 2.3.25 Promedios de acuerdo a las habilidades de planificación de la secuencia narrativa y los grupos experimental y de control.

Respecto a las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización, en la Tabla 2.3.29 y Gráfico 2.3.26, las diferencias altamente significativas a

favor del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad “transformación del actor durante la secuencia” ($Z= 9.24$), estas alumnas ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de modo que transforman al actor durante la secuencia, mediante la diferencia entre los predicados de *ser*, *tener* y *hacer* para garantizar la unidad de acción. En cambio, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de modo que identifican el estado inicial del actor, pero no transforman ese estado del actor en la situación final. En segundo lugar, en la habilidad “sucesión de acciones alterada por un hecho inesperado y orientada hacia un final” ($Z= 6.46$), las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen y ordenan los episodios según la lógica de la narración (noticia): el estado inicial del actor, la complicación, la reacción mental o accional, la resolución y el estado nuevo del actor; utilizando los verbos *ser*, *estar*, *tener*, en el tiempo imperfecto, los verbos de acción, en el tiempo pasado indefinido, y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos. En cambio, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen los episodios: estado inicial del actor y la complicación y dejan postergados los tres últimos episodios de la narración. En tercer lugar, en la habilidad “evaluación o moralidad de la narración” ($Z= 4.69$), las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de manera que establecen la moralidad o mensaje que impulsa la explicación de los hechos y da sentido a la noticia. Por el contrario las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de esta capacidad de modo que la mantienen rezagada.

Tabla 2.3.29

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia narrativa

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Transformación del actor durante la secuencia.	2.14	1.9	0.33	1.08	0.39	0.82	0.09	9.24	A.S.
Sucesión de acciones alterada por un hecho inesperado y orientada hacia un final	2.50	1.99	0.64	1.01	0.59	0.98	0.15	6.46	A.S.
Evaluación o moralidad de la narración	0.71	0.63	0.2	0.42	0.16	0.21	0.04	4.69	A.S.
Total:	5.35	4.51	0.96	2.51	0.74	2.00	0.21	9.44	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

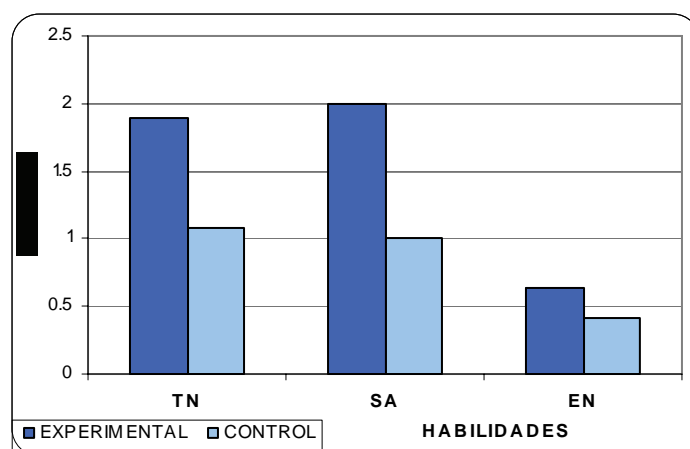


Gráfico 2.3.26 Promedios de acuerdo a las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia narrativa y los grupos experimental y de control.

Con relación a las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición, en la Tabla 2.3.30 y Gráfico 2.3.27, las diferencias de promedios altamente significativas en la habilidad cohesión textual ($Z= 11.12$) y en la habilidad estructuración

gramatical ($Z= 4.54$) entre los grupos experimental y de control son claras. Mientras que las alumnas del primer grupo ejecutan adecuadamente las operaciones retóricas de modo que resuelven la cohesión de las proposiciones narrativas, empleando la referencia y la repetición léxica, y la progresión temática, empleando la atribución de temas diferentes al sujeto gramatical; las alumnas del otro grupo ejecutan algunas operaciones retóricas de tal habilidad de modo que la mantienen rezagada. En tanto las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones retóricas de manera que resuelven la estructuración de las proposiciones narrativas, utilizando los verbos *ser*, *estar*, *tener*, en el tiempo imperfecto, los verbos de acción, en el tiempo pasado indefinido, y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos; las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones retóricas de modo que resuelven la estructuración de las proposiciones narrativas, empleando más los verbos *ser* y *tener* que los verbos de acción y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos.

Tabla 2.3.30

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en la habilidad planteamiento de problemas de exposición de la secuencia narrativa

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Cohesión textual	0.36	0.31	0.07	0.09	0.09	0.22	0.02	11.12	A.S.
Estructuración gramatical	2.14	1.99	0.34	1.54	0.46	0.45	0.10	4.54	A.S.
Total:	2.5	2.3	0.37	1.63	0.48	0.67	0.11	6.37	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

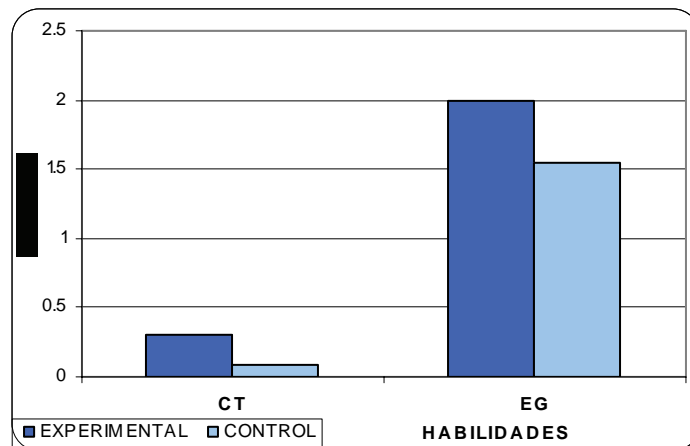


Gráfico 2.3.27 Promedios de acuerdo a las habilidades de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia narrativa y los grupos experimental y de control.

Las noticias de la Figura 2.3.3 muestran a) el nivel alto de producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental y b) el nivel bajo de producción de tales habilidades de las alumnas del grupo de control.

Figura 2.3.3

a)

Volar una cometa le causa

fracturas a una niña de 12 años

Marcela Romero de 12 años de edad, quien estaba muy contenta y hacía volar su cometa en el techo de su casa en compañía de su amiga Corina, tiene una pierna y brazo fracturados y con una muy lastimada. Ella ha estado 7 días en el hospital a causa de su caída del techo de su casa. La niña ingresó al hospital el miércoles pasado por las heridas y fracturas que le impiden moverse. Según los médicos los casos de fracturas por caídas son muy frecuentes y recomiendan a los niños jugar en los lugares correspondientes y tener el cuidado necesario.

Xiomara R. A.

b)

El Bebé fue salvado por una perrita.

La perrita era de color café tiene orejas largas y unas patas pequeñas, en la que se convirtió en una heroína, porque la perrita salvo a un bebé que tenía 2 añitos. Todo empezó cuando la madre del niño dejó solo a su bebé en su casa, la casa se derrumbó y el bebé casi murió la perrita salvo de morir a un bebé, la perrita lo avisó al bebé, después de un breve minutos llegó muy asustada y llamo a los para medicos, los paramedicos dijeron que el bebé se salvo de morir gracias a la perrita, a la perrita chiripa le nombraron heroína y los padres del bebé se encargaron de cuidar a la perrita y a sus cachorros en nombre de agradecimiento.

Autora: Rocío O.

2.3.3.2.3 Diferencia de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, posttest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia narrativa

Hipótesis4

“Existirán diferencias entre los distintos momentos de medida (pretest, posttest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia narrativa considerando los promedios derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas”

Los contrastes de promedios de los distintos momentos de medida del grupo experimental muestran la eficacia de las estrategias innovadoras en el desarrollo de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia narrativa.

En cuanto a las 4 habilidades de planificación, en la Tabla 2.3.31 y Gráfico 2.3.28, los análisis estadísticos muestran que la diferencia de los promedios de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental es altamente significativa ($Z= 10.65$) en el nivel .05, de manera que las alumnas van del nivel bajo al nivel alto de ejecución del proceso de planificación de la secuencia narrativa. También muestran que, en primer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “generación de contenido y organización es altamente significativa ($Z= 4.89$) de forma que las alumnas desarrollan las habilidades transformación del actor, evaluación y sucesión de acciones, en la que hay ciertas operaciones de contenido y retóricas pendientes de producción. En segundo lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “colocación de metas” es altamente significativa ($Z= 7.64$), de modo que las alumnas desarrollan las habilidades determina las características y los elementos pragmáticos, que utilizarán como recurso literario para establecer relación con el lector; en las que hay ciertas operaciones de contenido y retóricas

pendientes de producción. En tercer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “consideración del lector” es altamente significativa ($Z= 8.43$), de forma tal que los alumnos desarrollan las habilidades identifica al lector con sus conocimientos y expectativas sobre la secuencia narrativa para guiar la respuesta a la pregunta explícita o implícita del lector, en las que hay escasas operaciones de contenido y retóricas pendientes de producción. En cuarto lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “planteamiento de problemas de exposición” es altamente significativa ($Z= 5.86$), de tal manera que los alumnos desarrollan las habilidades de cohesión de las proposiciones narrativas, progresión temática y estructuración gramatical, en las que hay escasas operaciones retóricas pendientes de producción.

Tabla 2.3.31

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en las habilidades de planificación de la secuencia narrativa

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Generación de contenido y organización	5.36	2.62	1.08	4.51	1.90	1.89	0.39	4.89	A.S.
Colocación de metas	1.07	0.27	0.42	0.93	0.25	0.66	0.09	7.64	A.S.
Consideración del lector	1.07	0.44	0.27	0.95	0.21	0.51	0.06	8.43	A.S.
Planteamiento de problemas de exposición	2.5	1.72	0.42	2.30	0.37	0.58	0.10	5.86	A.S.
Total:	10.00	5.04	1.45	8.68	1.28	3.64	0.34	10.65	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

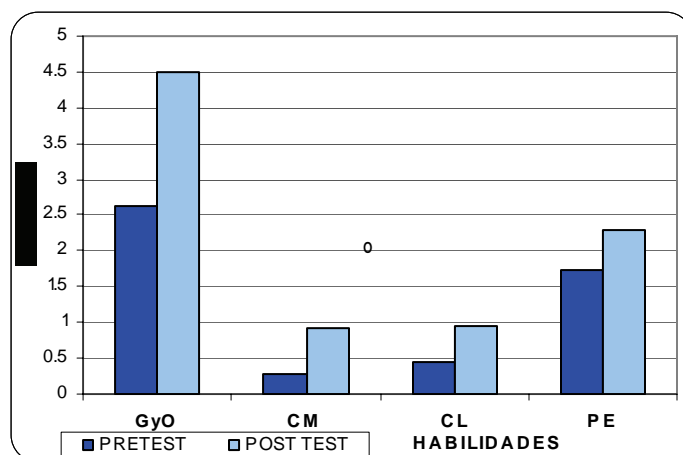


Gráfico 2.3.28 Promedios de acuerdo a las habilidades de planificación de la secuencia narrativa y los dos momentos de medida del grupo experimental.

Respecto a las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización, en la Tabla 2.3.32 y Gráfico 2.3.29, las diferencias de promedios altamente significativas de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad “transformación del actor durante la secuencia” ($Z= 7.20$), las alumnas mejoran las operaciones de contenido y retóricas de modo que transforman al actor durante la secuencia, mediante la diferencia entre los predicados de *ser*, *tener* y *hacer* para garantizar la unidad de acción. En segundo lugar, en la habilidad “sucesión de acciones alterada por un hecho inesperado y orientada hacia un final” ($Z= 5.52$), las alumnas mejoran las operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen y ordenan los episodios según la lógica de la narración (noticia), utilizando los verbos habituales, en el tiempo imperfecto, los verbos de acción, en el tiempo pasado indefinido, y los circunstanciales de tiempo y lugar precisos, y mantienen algunas operaciones pendientes de producción. En tercer lugar, en la habilidad “evaluación o moralidad de la narración” ($Z= 4.29$), las alumnas mejoran las operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen la moralidad o mensaje que impulsa la explicación de los hechos y da sentido a la noticia.

Tabla 2.3.32

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, posttest) del grupo experimental en las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia narrativa

Habilidades	PE	Pre Test		Post Test		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Transformación del actor durante la secuencia.	2.14	1.24	0.4	1.9	0.33	0.66	0.09	7.20	A. S.
Sucesión de acciones alterada por un hecho inesperado y orientada hacia un final	2.50	0.99	0.8	1.99	0.64	1.00	0.18	5.52	A. S.
Evaluación o moralidad de la narración	0.71	0.41	0.21	0.63	0.2	0.22	0.05	4.29	A. S.
Total:	5.35	2.64	1.19	4.51	0.96	1.87	0.27	6.92	A. S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

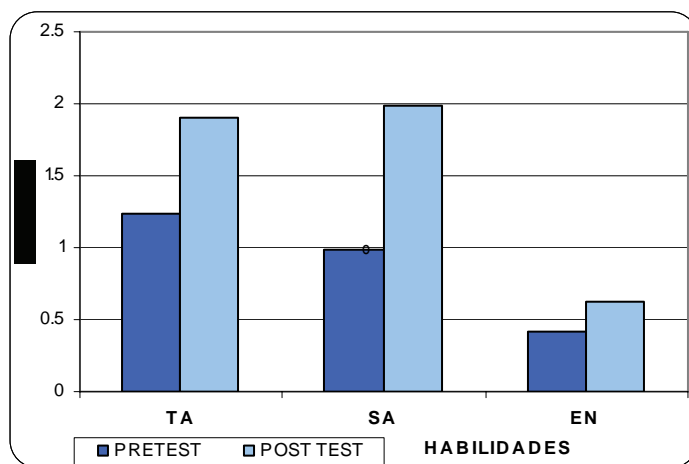


Gráfico 2.3.29 Promedios de acuerdo a las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia narrativa y los dos momentos de medida del grupo experimental.

Con relación a las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición, en la Tabla 2.3.33 y Gráfico 2.3.30, las diferencias de promedios altamente significativas de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad cohesión textual ($Z= 6.13$), las alumnas mejoran la ejecución de las operaciones retóricas de modo que resuelven la cohesión de las proposiciones narrativas, empleando la referencia y la repetición léxica, y la progresión temática, empleando la atribución de temas diferentes al sujeto gramatical. En segundo lugar, en la habilidad estructuración gramatical ($Z= 4.53$), las alumnas mejoran la ejecución de las operaciones retóricas de manera que resuelven la estructuración de las proposiciones narrativas, utilizando los verbos *ser*, *estar*, *tener*, en el tiempo imperfecto, los verbos de acción, en el tiempo pasado indefinido, y los circunstanciales de tiempo y de lugar precisos.

Tabla 2.3.33

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en la habilidad planteamiento de problemas de exposición de la secuencia narrativa

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N.d. S.
		X1	DS	X2	DS				
Cohesión Textual	0.36	0.15	0.13	0.31	0.07	0.16	0.03	6.13	A.S.
Estructuración gramatical	2.14	1.57	0.4	1.99	0.34	0.42	0.09	4.53	A.S.
Total:	2.5	1.72	0.42	2.3	0.37	0.58	0.10	5.86	A.S.

ROE: Rendimiento Óptimo Esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

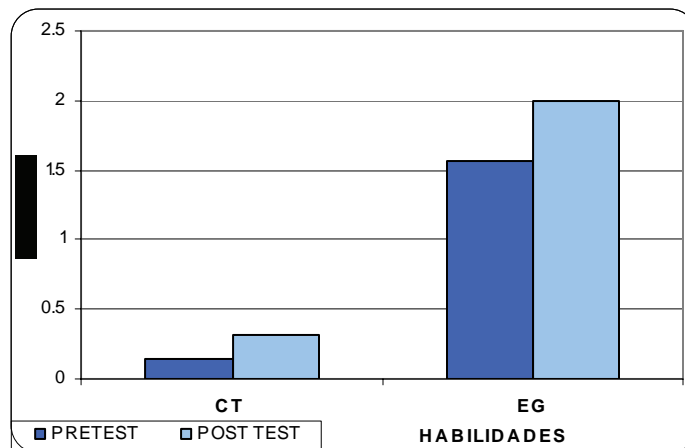


Gráfico 2.3.30 Promedios de acuerdo a las habilidades de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia narrativa y los dos momentos de medida del grupo experimental.

2.3.3.3 Discusión

En líneas generales se puede decir que esta parte de la investigación aporta datos relevantes sobre los efectos que producen las estrategias innovadoras y la estrategia tradicional en la planificación de la secuencia narrativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria, y sobre los cambios que producen las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia narrativa producida por las alumnas del grupo experimental.

A continuación, se presenta los aportes más importantes que se derivan de esta parte de la investigación:

- 1) Se ha encontrado que el proceso de planificación de la secuencia narrativa está presente en las alumnas del sexto grado de educación primaria, en un nivel simple. Antes del experimento, las alumnas recuperaron el contenido que saben sobre el tema y la secuencia narrativa. Después del tratamiento, las alumnas del grupo experimental progresan significativamente de modo que resuelven tanto los problemas de recuperación del contenido sobre el tema y la secuencia narrativa como los problemas de producción de esta secuencia, empleando las estrategias innovadoras de planificación. Por lo tanto, a la luz de estos resultados, se puede afirmar que los alumnos del sexto grado de educación primaria son capaces de ejecutar el proceso de planificación de la secuencia narrativa.

- 2) El tipo de estrategias de planificación (innovadora/tradicional) ha demostrado influir sobre la planificación de la secuencia narrativa producida por las alumnas del sexto grado de primaria. En el sentido de que las estrategias innovadoras de planificación facilitan y mejoran la producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia narrativa por las alumnas del grupo experimental. Por el contrario, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel bajo de producción de tales habilidades por las alumnas del grupo de control.
- 3) El nivel alto de producción de las habilidades de planificación de la secuencia narrativa logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al de las alumnas del grupo de control, obedece a la producción adecuada de las habilidades lingüístico-comunicativas comprendidas en los episodios de generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 4) El nivel alto de producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización de la secuencia narrativa logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al de las alumnas del grupo de control, que les permite ofrecer al lector una secuencia narrativa con todos los elementos estructurales (actor estable, proceso y moralidad), obedece a la ejecución adecuada de las operaciones de contenido y retóricas de las habilidades de transformación del actor durante la secuencia, sucesión de acciones alterada por un hecho inesperado y orientada hacia un final, y moralidad de la narración, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 5) El nivel alto de producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia narrativa logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al del grupo de control, obedece a la ejecución adecuada de las operaciones retóricas de las habilidades de cohesión de las proposiciones narrativas, progresión temática y estructuración gramatical, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 6) Los cambios en la planificación de la secuencia narrativa producida por los alumnos del grupo experimental obedecen al desarrollo de las habilidades de planificación y de las

habilidades lingüístico-comunicativas impulsado por las estrategias innovadoras de planificación.

Los resultados cuantitativos muestran una transformación en la dirección del proceso de planificación que ocurre en el grupo experimental. Las observaciones que ofrecen sugerencias -de naturaleza más subjetiva y especulativa- sobre los cambios cognoscitivos subyacentes en los incrementos cuantitativos son las siguientes:

- 1) Usando metas como criterios para seleccionar ideas. Usando las preguntas de la guía de planificación que introducen en el monólogo el flujo referido al contenido y a los conocimientos retóricos del texto, las alumnas pudieron pronto generar más ideas que ellas incorporaron apropiadamente en el plan de la secuencia textual. Una vez que se presenta el problema de exceso de ideas, las alumnas comienzan a utilizar metas como base para la selección. Magdalena nota que una niña está masticando su lápiz y pensando. Se para junto al banco de la niña y yo la sigo, anecdotario en mano. La niña pregunta: “¿Puedo escribir una sola descripción donde ponga todo?”, Magdalena parece desconcertada y le pide a la alumna que le explique. La niña dice: “Quiero escribir sobre las flores que hice secar y las figuras de cartulina y acetato que hice”

“Todo eso es una sola descripción o son diferentes descripciones”

“Las flores que hice secar son una descripción”, dice la niña. “Esa es la descripción ‘flores prensadas’. “Las figuras de cartulina y acetato es diferente, pero las dos sirven para hacer el colgante de flores.”

“Felicitaciones”, dice Magdalena a la niña. “Acabas de hacer lo que hacen los escritores. Empezaste con un conjunto de cosas y después te preguntaste: ¿Qué acciones describo? ¿Van juntas o no?” Magdalena prosigue diciéndole que ahora tiene una descripción con diferentes etapas y le muestra los recuadros de la guía de planificación donde puede escribir los elementos de cada etapa. Luego, la niña empieza a hacer la descripción de cada acción, momento en que nosotras nos retiramos.

- 2) El plan más maduro. Durante el curso del experimento, las alumnas comenzaron a exhibir un plan con características adultas. Por ejemplo, el enumerado de las ideas en cada episodio de planificación. También, ellas comenzaron a utilizar abreviaturas,

flechas y otros dispositivos gráficos para indicar cómo las ideas necesitaban ser organizadas. Una clase de 20 minutos fue desarrollada sobre cómo hacer las notas. Sin embargo, la mayoría de los dispositivos usados por las alumnas fueron producto de su invención.

Carmen ha terminado el plan de su noticia. ¿“Me lo leerías?” le preguntó la maestra. Inclined hacia ella, Carmen empezó a leer. Era una noticia sobre la operación que se le hizo a una turista. “Esto es todo.” Ordenó las páginas y miró expectante.

Pero la maestra no estaba mirando a Carmen. En cambio, contemplaba el plan. En el margen derecho de la página había 5 letras:

S₁ CR S₂ S₃

“¿Qué es esto?” preguntó. “Te olvidaste de leerlo”. “No, esto no significa nada”, contestó Carmen y sacudiendo su mano hizo un gesto como de desvalorización de las letras.

Más curiosa que antes, la maestra le preguntó nuevamente: “¿Qué quieren decir las letras?”

“Ah, es sólo la regla para hacer la noticia”, le respondió Carmen, señalando las letras, leyó:

S₁ (situación inicial del actor)

C (complicación)

R (reacción)

S₂ (nueva situación del actor)

S₃ (situación final del actor)

Carmen tiene sólo 11 años y ya crea herramientas para su trabajo de autora de noticias. Su maestra la ha ayudado con las estrategias innovadoras de planificación a adquirir técnicas. También ha contribuido a despertar en ella una conciencia de autora.

2.3.4 Las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria en la planificación de la secuencia explicativa.

2.3.4.1 Análisis descriptivo

Las pruebas de entrada y salida de la planificación de la secuencia explicativa han sido analizadas según los criterios listados en la Tabla 2.3.34. En el análisis de las 18 respuestas de las alumnas, la medida utilizada han sido las operaciones o habilidades de la secuencia explicativa, de las cuales se ha valorado su producción. La producción adecuada se ha puntuado con un 3 y su producción inadecuada con un 0.

De acuerdo con el modelo de planificación de la secuencia explicativa, subyacente en la organización de las pruebas, se han agrupado las habilidades producidas por las alumnas entorno a las operaciones de planificación: Generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, de modo que se obtuvieran nuevas puntuaciones: número de habilidades por categoría y habilidad por tipo de pregunta.

Tabla 2.3.34

Criterios de evaluación de la planificación de la secuencia narrativa

No.	Criterios
1.	Plantea un tema complejo que genera un ¿por qué? o ¿cómo?.
2.	Da una respuesta general al ¿por qué? o ¿cómo?, dejando todavía muchas incógnitas.
3.	Explica la respuesta general, aportando la información necesaria y utilizando las estructuras gramaticales básicas y el léxico propio del área para facilitar la comprensión del tema.
4.	Selecciona el objeto problemático para el título de la explicación.
5.	Titula adecuadamente la explicación de modo que el lector advierta el problema y la finalidad demostrativa del texto.
6.	Determina elaborar un texto objetivo y ordenado para explicar el tema problemático.
7.	Determina adoptar un tono neutro para explicar el tema problemático.

No.	Criterios
8.	Identifica al lector
9.	Relaciona la condición del lector respecto al tema y la producción del texto menos o más explicativo.
10.	Identifica las ideas que el lector conoce del tema problemático.
11.	Presenta fuentes fiables (declaraciones, anécdotas o estudios) que apoyan la explicación.
12.	Enumera los elementos del tema problemático de modo que aporta la información necesaria para la comprensión.
13.	Presenta ejemplos que apoyan la explicación.
14.	Utiliza conectores lógicos u otro tipo de locuciones con valor relacionante, como las formadas por preposición y elemento anafórico: causales, finales y modales para relacionar los enunciados de la explicación.
15.	Identifica la relación lógica que establecen los conectores utilizados en la cohesión de los enunciados explicativos.
16.	Selecciona las estructuras gramaticales de la secuencia explicativa que se desarrollan mediante proposiciones causales, finales y modales que se encargan de demostrar y concretar lo que se afirma. S + es + atributo (síntesis); o S.+ tiene + complemento (análisis)
17.	Selecciona el tiempo presente indicativo de los verbos utilizados en la explicación.
18.	Selecciona el tiempo pasado de los verbos utilizados en las declaraciones, las anécdotas o las referencias de estudios, que apoyan la explicación.

A continuación se presenta el análisis descriptivo inicial de los resultados obtenidos por los grupos experimental y de control en la planificación de la secuencia explicativa.

- *Resultados en la prueba de entrada:* los resultados que se pueden destacar de la Tabla 2.3.35 son los siguientes: a) en el grupo experimental, al igual que en el grupo de control, el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas es bajo, en el que el 95% de las calificaciones del primer y segundo grupo caen dentro de los rangos 1.40 – 8.80 y 1.96 – 7.28, mostrados en los Gráficos 2.3.31 y 2.3.32; y b) los operadores o preguntas de la prueba son ayudas que facilitan a las alumnas de ambos grupos actualizar las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas sobre otros tipos de estrategia.

Tabla 2.3.35

Resultados de los grupos experimental y de control en la prueba de entrada

Medidas	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	5.10	4.62
Desviación estándar	1.85	1.33

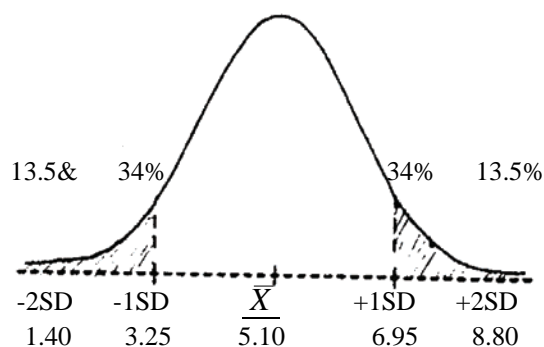


Gráfico 2.3.31. Porcentaje de calificaciones del grupo experimental que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media

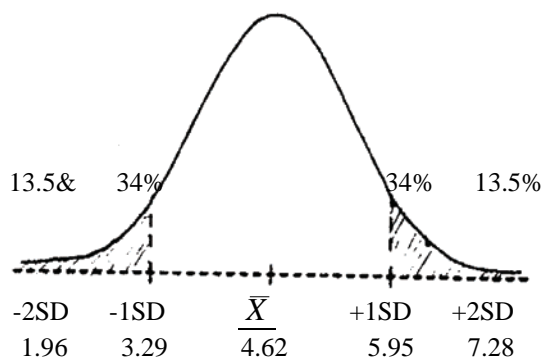


Gráfico 2.3.32. Porcentaje de calificaciones del grupo de control que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media

- *Resultados en la prueba de salida:* Los resultados de la Tabla 2.3.36 indican que a) el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas es alto

en el grupo experimental. En cambio, es bajo en el grupo de control, según el 95% de las calificaciones que caen dentro de los rangos 5.41 - 10 y 1.56 – 8.64, mostrados en los Gráficos 2.3.33 y 2.3.34; b) el tratamiento experimental, que consiste en el empleo de las estrategias innovadoras de planificación de la composición de textos, hace que el nivel de producción de las habilidades de planificación y lingüístico-comunicativas del grupo experimental sea superior al logrado por el grupo de control.

Tabla 2.3.36
Resultados de los grupos experimental y de control en la prueba de salida

Medidas	Grupo Experimental	Grupo Control
Media	8.65	5.10
Desviación estándar	1.62	1.77

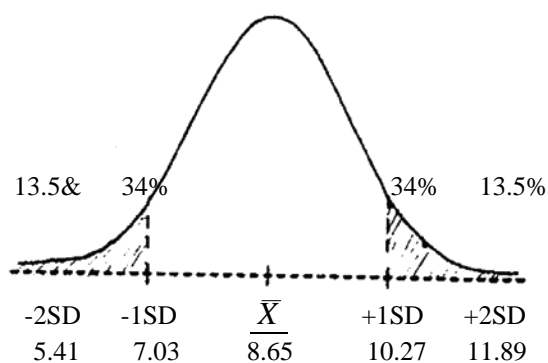


Gráfico 2.3.33. Porcentaje de calificaciones del grupo experimental que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media

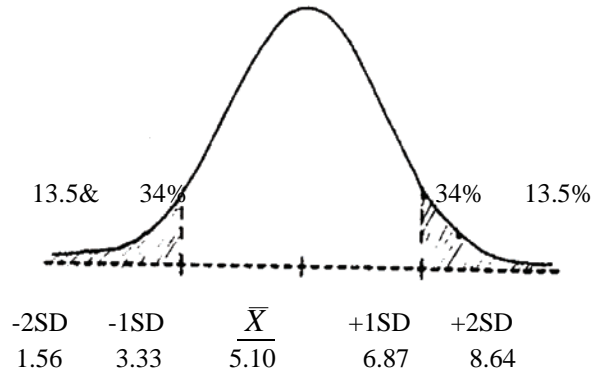


Gráfico 2.3.34. Porcentaje de calificaciones del grupo de control que caen dentro de 1 y 2 desviaciones estándar de la media

2.3.4.2 Análisis estadístico

2.3.4.2.1 Diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia explicativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria en las pruebas de entrada y salida.

Hipótesis 1

“No existirán diferencias en la planificación de la secuencia explicativa producida por el grupo experimental y por el grupo de control considerando los promedios globales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico- comunicativas en la prueba de entrada”

En una escala de 10 puntos, el contraste de los promedios 5.10 y 4.62 del grupo experimental y del grupo de control en la variable dependiente, planificación de la secuencia explicativa, aplicando la prueba Z, muestra que a) la diferencia en la prueba de entrada no es estadísticamente significativa ($Z = 1.20$) en el nivel .05 (Tabla 2.3.37), y b) los grupos experimental y de control son muestras iguales.

Tabla 2.3.37

Nivel de significación de la diferencia de los promedios globales entre los grupos experimental y control en la planificación de la secuencia explicativa en la prueba de entrada

Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Promedio global	5.1	4.62
Desviación estándar (SD)	1.85	1.33
Diferencia de promedios (d)	0.48	
Valor probatorio (VP)	0.40	
Razón crítica (RC)	1.2	
Nivel de significancia	No Significativo	

Hipótesis 2

“Existirán diferencias en la planificación de la secuencia explicativa producida por el grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras de planificación y por el grupo de control que emplea la estrategia tradicional considerando los promedios globales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida.”

En una escala de 10 puntos, el contraste de los promedios globales 8.65 y 5.10 del grupo experimental y del grupo de control en la variable dependiente, planificación de la secuencia explicativa, aplicando la prueba Z, muestra que a) las estrategias innovadoras de planificación favorecen el nivel alto de producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental. En cambio, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel bajo de producción de tales habilidades de las alumnas del grupo de control; b) la diferencia en la prueba de salida es altamente significativa ($Z = 8.51$) en el nivel .05 (Tabla 2.3.38); y c) los grupos experimental y de control son muestras diferentes.

Tabla 2.3.38

Nivel de significación de la diferencia de los promedios globales en la planificación de la secuencia explicativa entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en la prueba de salida

Indicadores	Grupo experimental	Grupo control
Promedio global	8.65	5.10
Desviación estándar (SD)	1.62	1.77
Diferencia de promedios (d)	3.55	
Valor probatorio (VP)	0.42	
Razón crítica (RC)	8.51	
Nivel de significancia	Altamente significativo	

2.3.4.2.2 Diferencia de los promedios parciales en la planificación de la secuencia explicativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria después del tratamiento experimental.

Hipótesis 3

“Existirán diferencias en la planificación de la secuencia explicativa producida por el grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras de planificación y por el grupo de control que emplea la estrategia tradicional considerando los promedios parciales derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas en la prueba de salida”

En la planificación de la secuencia explicativa, los análisis estadísticos muestran la influencia del tipo de estrategias de planificación sobre las medidas de la variable dependiente, en el sentido que mientras que las estrategias innovadoras de planificación facilitan la producción adecuada de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel de producción inadecuado de tales habilidades de las alumnas del grupo de control.

En cuanto a las 4 habilidades de planificación, en la Tabla 2.3.39 y Gráfico 2.3.35, los análisis estadísticos muestran que, en primer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “generación de contenido y organización” es altamente significativa ($Z= 6.65$), de modo que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *planteamiento y explicación del tema problemático*, y *demostración* para ofrecer al lector el conocimiento de un tema problemático; las alumnas del grupo de control ejecutan escasamente tales habilidades y las mantienen rezagadas. En segundo lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “colocación de metas” es significativa ($Z= 2.55$), de modo que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *determina elaborar un texto objetivo y adopta un tono neutro para facilitar al lector el conocimiento del tema*; las alumnas del grupo de control ejecutan escasamente tales habilidades. En tercer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “consideración del lector” es significativa ($Z= 1.48$), de manera que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *identifica al lector y los conocimientos compartidos sobre el tema para configurar la secuencia explicativa*; las alumnas del grupo de control ejecutan mayormente la habilidad *identifica al lector* y dejan postergadas las otras habilidades. En cuarto lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “planteamiento de problemas de exposición” es altamente significativa ($Z= 7.87$), de manera que mientras que las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las habilidades *cohesión de los enunciados de la explicación, progresión temática y estructuración de las proposiciones explicativas*; las alumnas del grupo de control ejecutan escasamente tales habilidades y mantienen muy rezagada la habilidad de estructuración gramatical.

Tabla 2.3.39

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en las habilidades de planificación de la secuencia explicativa

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Generación de contenido y organización	4.44	3.8	1.3	1.85	1.06	1.95	0.29	6.65	A. S.
Colocación de metas	1.11	0.95	0.38	0.72	0.35	0.23	0.09	2.55	S
Consideración del lector	1.67	1.49	0.26	1.37	0.39	0.12	0.08	1.48	S
Planteamiento de problemas de exposición	2.78	2.4	0.63	1.17	0.64	1.23	0.16	7.87	A. S.
Total:	10.00	8.65	1.62	5.1	1.77	3.55	0.42	8.51	A. S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

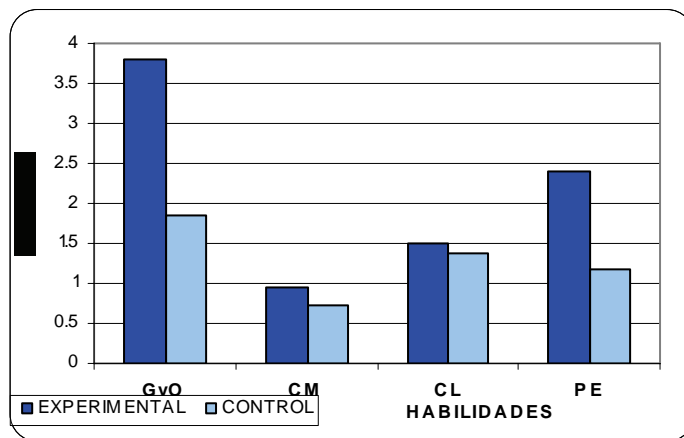


Gráfico 2.3.35 Promedios de acuerdo a las habilidades de planificación de la secuencia explicativa y los grupos experimental y de control.

Respecto a las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización, en la Tabla 2.3.40 y Gráfico 2.3.36, las diferencias altamente significativas a

favor del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad “planteamiento y explicación del tema problemático” ($Z= 5.59$), estas alumnas ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de modo que plantean un tema complejo, que suscita un ¿por qué? o un ¿cómo?, al que contestan con una respuesta general, que genera la explicación, aportando la información necesaria y utilizando las estructuras gramaticales básicas de la secuencia explicativa y el léxico propio del área para facilitar la comprensión del tema. En cambio, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de modo que plantean el tema complejo y dejan rezagadas las otras operaciones. En segundo lugar, en la habilidad “demostración” ($Z= 6.94$), las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones de contenido y retóricas de modo que presentan los elementos del tema, las fuentes fiables y los ejemplos para apoyar la función demostrativa de la explicación. En cambio, las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones de contenido y retóricas de esta habilidad de modo que la mantienen postergada.

Tabla 2.3.40

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia explicativa

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Planteamiento y explicación del tema problemático	1.66	1.4	0.58	0.7	0.42	0.70	0.13	5.59	A.S.
Demostración	2.78	2.4	0.75	1.15	0.71	1.25	0.18	6.94	A.S.
Total:	4.44	3.8	1.3	1.85	1.06	1.95	0.29	6.65	A. S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

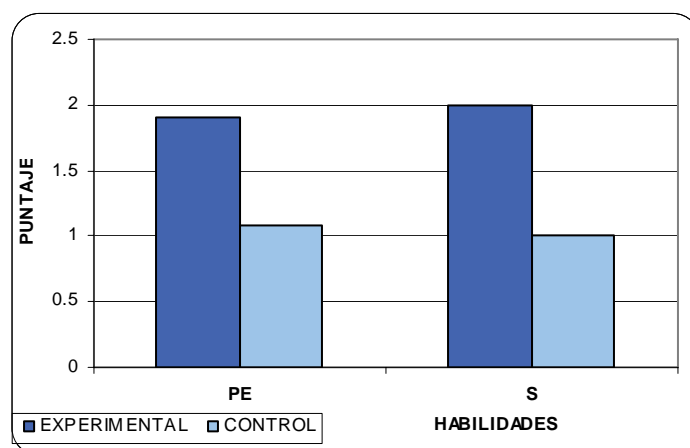


Gráfico 2.3.36 Promedios de acuerdo a las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia explicativa y los grupos experimental y de control.

Con relación a las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición, en la Tabla 2.3.41 y Gráfico 2.3.37, las diferencias de promedios altamente significativas en la habilidad cohesión textual ($Z= 3.91$) y en la habilidad estructuración gramatical ($Z= 8.09$) entre los grupos experimental y de control son claras. Mientras que las alumnas del primer grupo ejecutan adecuadamente las operaciones retóricas de manera que resuelven la cohesión de los enunciados de la explicación, empleando los conectores lógicos causales, finales y modales, y la progresión temática, empleando el modelo lineal o el modelo de tema derivado; las alumnas del otro grupo ejecutan algunas operaciones retóricas de dicha habilidad de modo que la mantienen rezagada. En tanto las alumnas del grupo experimental ejecutan adecuadamente las operaciones retóricas de manera que resuelven la estructuración gramatical de los enunciados explicativos, utilizando los verbos *ser* y *tener*, en el tiempo presente indicativo, y los complementos causales, finales y modales que se encargan de demostrar y concretar lo que se afirma; las alumnas del grupo de control ejecutan algunas operaciones retóricas de tal habilidad de modo que la mantienen rezagada.

Tabla 2.3.41

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre el grupo que emplea las estrategias innovadoras de planificación y el grupo que emplea la estrategia tradicional en la habilidad planteamiento de problemas de exposición de la secuencia explicativa

Habilidades	PE	Experimental		Control		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Cohesión textual	1.11	0.99	0.26	0.71	0.32	0.28	0.07	3.91	A.S.
Estructuración gramatical	1.67	1.41	0.45	0.62	0.33	0.79	0.10	8.09	A.S.
Total:	2.78	2.4	0.63	1.17	0.64	1.23	0.16	7.87	A. S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

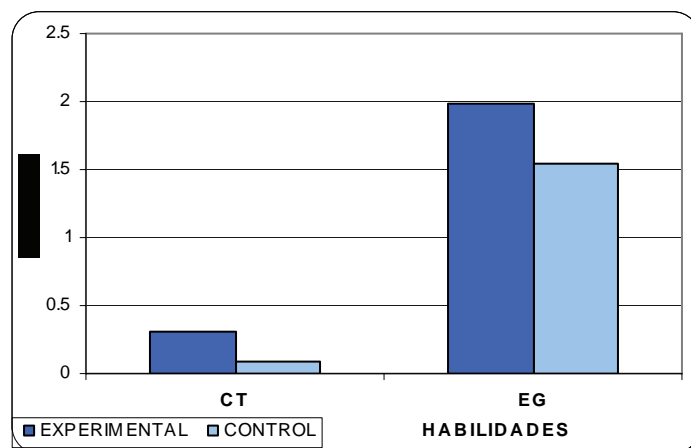


Gráfico 2.3.37 Promedios de acuerdo a las habilidades de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia explicativa y los grupos experimental y de control.

Las secuencias explicativas de la Figura 2.3.4 muestran a) el nivel alto de producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de las alumnas del grupo experimental y b) el nivel bajo de producción de tales habilidades de las alumnas del grupo de control.

Figura 2.3.4

a)

Los laboratorios de ciencia de la
IEP 70005 no sirven para enseñar

Los laboratorios de ciencias no sirven para enseñar. Esto informó la asociación de padres de familia que observaron el trabajo de la escuela el primer bimestre. El laboratorio de ciencia y ambiente tiene pocos equipos. La sala de cómputo tiene equipos antiguos. El laboratorio de ciencias tiene pocos recipientes con medidas, pocas láminas para colocar el material y pocas cuantas lupas. La sala de cómputo tiene computadores antiguos, no tienen lector de CD y los teclados están malogrados. Las niñas se aburren y hacen bulla.

Autora: Maribel Mendora

b)

Falta de espacio recreativo en la escuela 70005

La falta de espacio recreativo es un problema, mientras unas niñas juegan otras comen y quieren pasar al otro patio pero las que están jugando no lo permiten porque les dan un pelotazo en la cabeza y ocurre un accidente pero pueden ocurrir peores accidentes por eso necesitamos espacio en los patios

Autora: Zaida Yamet H.

2.3.4.2.3 Diferencia de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia explicativa

Hipótesis4

“Existirán diferencias entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental que emplea las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia explicativa considerando los promedios derivados del análisis de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas”

Los contrastes de promedios de los distintos momentos de medida del grupo experimental muestran la eficacia de las estrategias innovadoras en el desarrollo de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia explicativa.

En cuanto a las 4 habilidades de planificación, en la Tabla 2.3.42 y Gráfico 2.3.38, los análisis estadísticos muestran que la diferencia de los promedios de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental es altamente significativa ($Z= 8.17$) en el nivel .05, de manera que las alumnas van del nivel bajo al nivel alto de ejecución del proceso de planificación de la secuencia explicativa. También muestran que, en primer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “generación de contenido y organización” es altamente significativa ($Z= 6.64$) de forma que las alumnas desarrollan las habilidades planteamiento y explicación del tema problemático, y demostración, en las que hay ciertas operaciones de contenido y retóricas pendientes de producción. En segundo lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “colocación de metas” es significativa ($Z= 1.81$), de modo que las alumnas desarrollan las habilidades determina elaborar un texto objetivo y adopta un tono neutro para facilitar al lector el conocimiento del tema, en las cuales hay un mínimo de operaciones pendientes de producción. En tercer lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “consideración del lector” es altamente significativa ($Z= 4.84$),

de forma tal que las alumnas desarrollan las habilidades identifica al lector y los conocimientos compartidos sobre el tema para configurar la secuencia explicativa. En cuarto lugar, la diferencia de promedios en la habilidad “planteamiento de problemas de exposición” es altamente significativa ($Z= 6.61$), de tal manera que las alumnas desarrollan las habilidades cohesión de los enunciados de la explicación, progresión temática y estructuración de las proposiciones explicativas, en las que hay escasas operaciones retóricas pendientes de producción.

Tabla 2.3.42

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en las habilidades de planificación de la secuencia explicativa

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Generación de contenido y organización	4.44	1.91	0.95	3.8	1.3	1.89	0.28	6.64	A.S.
Colocación de metas	1.11	0.78	0.37	0.95	0.38	0.17	0.09	1.81	S.
Consideración del lector	1.67	1.06	0.43	1.49	0.26	0.43	0.09	4.84	A.S.
Planteamiento de problemas de exposición	2.78	1.35	0.64	2.4	0.63	1.05	0.16	6.61	A.S.
Total:	10.00	5.1	1.85	8.65	1.62	3.55	0.43	8.17	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

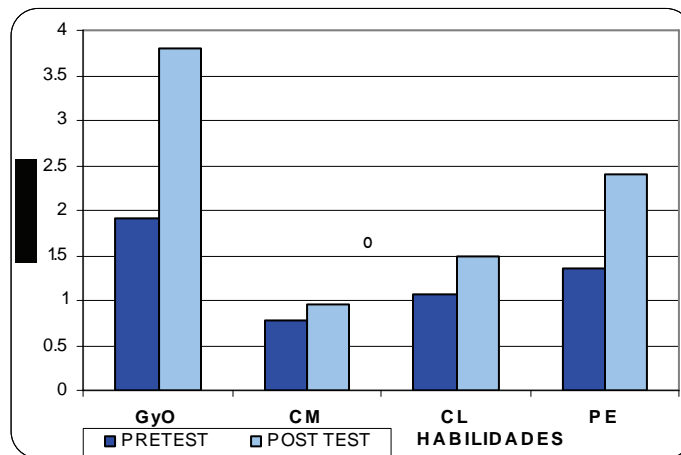


Gráfico 2.3.38 Promedios de acuerdo a las habilidades de planificación de la secuencia explicativa y los dos momentos de medida del grupo experimental.

Respecto a las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización, en la Tabla 2.3.43 y Gráfico 2.3.39, las diferencias de promedios altamente significativas de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad “planteamiento y explicación del tema problemático” ($Z= 5.86$), las alumnas mejoran las operaciones de contenido y retóricas de modo que plantean un tema complejo, que suscita un ¿por qué? o un ¿cómo?, al que contestan con una respuesta general, que genera la explicación, aportando la información necesaria y utilizando las estructuras gramaticales básicas de la secuencia explicativa. En segundo lugar, en la habilidad “demostración” ($Z= 6.31$), las alumnas del grupo experimental mejoran las operaciones de contenido y retóricas de modo que establecen los elementos del tema, las fuentes fiables y los ejemplos para apoyar la función demostrativa de la explicación.

Tabla 2.3.43

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, posttest) del grupo experimental en las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia explicativa

Habilidades	PE	Pretest		Post test		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Planteamiento y explicación del tema problemático	1.67	0.64	0.45	1.4	0.58	0.76	0.13	5.86	A.S.
Demostración	2.78	1.27	0.68	2.4	0.75	1.13	0.18	6.31	A.S.
Total:	4.44	1.91	0.95	3.8	1.3	1.89	0.28	6.64	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

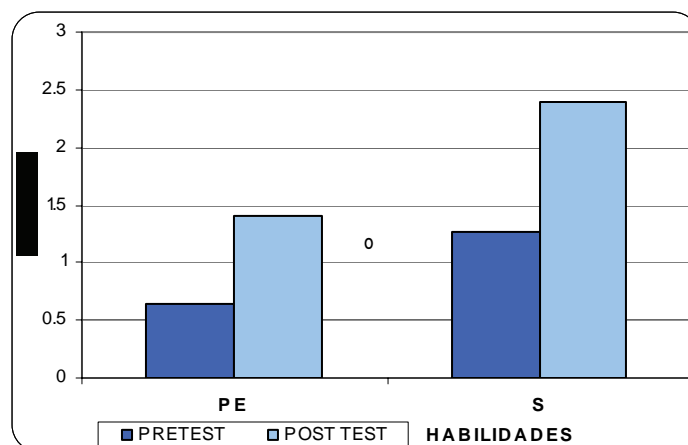


Gráfico 3.39 Promedios de acuerdo a las habilidades de generación de contenido y organización de la secuencia explicativa y los dos momentos de medida del grupo experimental.

Con relación a las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición, en la Tabla 2.3.44 y Gráfico 2.3.40, las diferencias de promedios altamente

significativas de las pruebas de entrada y salida del grupo experimental muestran que, en primer lugar, en la habilidad cohesión textual ($Z= 2.91$), las alumnas del grupo experimental mejoran la ejecución de las operaciones retóricas de manera que resuelven la cohesión de los enunciados de la explicación, empleando los conectores lógicos causales, finales y modales, y la progresión temática, empleando el modelo lineal o el modelo de tema derivado. En segundo lugar, en la habilidad estructuración gramatical ($Z= 7.68$), las alumnas mejoran la ejecución de las operaciones retóricas de modo que resuelven la estructuración gramatical de las proposiciones explicativas, utilizando los verbos *ser*, y *tener*, en el tiempo presente indicativo, y los complementos causales, finales y modales que se encargan de demostrar y concretar lo que se afirma, y mantienen escasas operaciones pendientes de producción.

Tabla 2.3.44

Niveles de significación de las diferencias de promedios entre los distintos momentos de medida (pretest, postest) del grupo experimental en la habilidad planteamiento de problemas de exposición de la secuencia explicativa

Habilidades	PE	Pretest		Postest		D	VP	RC	N. S.
		X1	DS	X2	DS				
Cohesión Textual	1.11	0.74	0.41	0.99	0.26	0.25	0.09	2.91	A.S.
Estructuración gramatical	1.67	0.61	0.38	1.41	0.45	0.80	0.10	7.68	A.S.
Total:	2.78	1.35	0.64	2.4	0.63	1.05	0.16	6.61	A.S.

PE: Promedio esperado

Nivel de Significancia: S=Significativo; NS= No significativo; AS= Altamente significativo

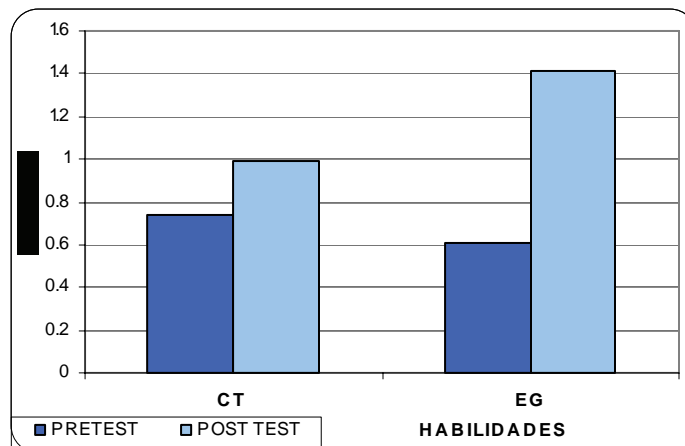


Gráfico 2.3.40 Promedios de acuerdo a las habilidades de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia explicativa y los dos momentos de medida del grupo experimental.

2.3.4.3 Discusión

Esta parte del trabajo aporta datos relevantes sobre los efectos que producen las estrategias innovadoras y la estrategia tradicional en la planificación de la secuencia explicativa producida por los alumnos del sexto grado de primaria, y sobre los cambios que producen las estrategias innovadoras en la planificación de la secuencia explicativa producida por las alumnas del grupo experimental.

A continuación, se presenta los aportes más importantes que se derivan de esta parte del trabajo:

- 1) El proceso de planificación de la secuencia explicativa está presente en las alumnas del sexto grado de educación primaria, en un nivel simple. Antes del experimento, las alumnas recuperaron el contenido que saben sobre el tema y la secuencia explicativa. Después del experimento, se ha observado un progreso importante en este proceso, las alumnas del grupo experimental resuelven tanto los problemas de recuperación del contenido sobre el tema y la secuencia explicativa como los problemas de producción de esta secuencia, empleando las estrategias innovadoras de planificación. Por lo tanto, se puede decir que los alumnos del sexto grado de educación primaria son capaces de ejecutar el proceso de planificación de la secuencia explicativa.

- 2) El tipo de estrategias de planificación (innovadora/tradicional) ha demostrado influir sobre la planificación de la secuencia explicativa producida por las alumnas del sexto grado de primaria. En el sentido de que las estrategias innovadoras de planificación facilitan y mejoran la producción de las habilidades de planificación y de las habilidades lingüístico-comunicativas de la secuencia explicativa por las alumnas del grupo experimental. En cambio, la estrategia tradicional tiende a mantener el nivel bajo de producción de tales habilidades por las alumnas del grupo de control.
- 3) El nivel alto de producción de las habilidades de planificación de la secuencia explicativa logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al de las alumnas del grupo de control, obedece a la producción adecuada de las habilidades lingüístico-comunicativas comprendidas en los episodios de generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 4) El nivel alto de producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización de la secuencia explicativa logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al de las alumnas del grupo de control, que les permite ofrecer al lector el conocimiento de un tema problemático, obedece a la ejecución adecuada de las operaciones de contenido y retóricas de las habilidades de planteamiento, explicación del tema problemático y demostración, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 5) El nivel alto de producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición de la secuencia explicativa logrado por las alumnas del grupo experimental, con respecto al del grupo de control, obedece a la ejecución adecuada de las operaciones retóricas de las habilidades de cohesión de las proposiciones explicativas, progresión temática y estructuración gramatical, facilitada por las estrategias innovadoras de planificación.
- 6) Los cambios en la planificación de la secuencia explicativa producida por los alumnos del grupo experimental obedecen al desarrollo de las habilidades de planificación y de

las habilidades lingüístico-comunicativas impulsado por las estrategias innovadoras de planificación.

Los resultados cuantitativos muestran un cambio en el proceso de planificación que ocurre en el grupo experimental. Las observaciones que ofrecen sugerencias -de naturaleza más subjetiva y especulativa- sobre los cambios cognoscitivos subyacentes en los incrementos cuantitativos son las siguientes:

- 1) Un uso más reflexivo de las fuentes de información. El comportamiento de las alumnas del grupo experimental durante los días de planificación mostró un movimiento entre los espacios de contenido y retórico representados en las frases heurísticas o preguntas de las guías de planificación. Ellas produjeron un plan inicial, después utilizaron el esquema resumen, realizado por la profesora, en el que se organizan los contenidos estudiados respecto a la configuración de las secuencias textuales y el dossier de textos descriptivos, narrativos y explicativos de la biblioteca del aula para buscar la información que necesitaban, y al final mejoraron o aprobaron su plan a la luz de la nueva información. En contraste, las alumnas del grupo de control produjeron de manera unidireccional. Primero, ellas extrajeron el material de los libros y de otros recursos, y en seguida desarrollaron la composición textual, permitiendo que las fuentes de información dicten el tipo de contenido y la forma general de la secuencia textual.

Judith puso “ejemplos” en la explicación que estaba escribiendo sobre la sala de cómputo de la escuela. “Quiero darle al lector ideas: las máquinas funcionan despacio y las letras del teclado no se ven, así al final comprende el problema”. Y agregó: “En la revista que estoy leyendo, eso es lo que también hace el autor”. Una vez Judith levantó la vista de su lectura y dijo:”Yo soy mejor poniendo títulos que este autor. Es un poco...que llame a esta explicación *La contaminación del lago Titicaca*”.

CONCLUSIONES

En la introducción, se ha destacado la visión que se tiene sobre el doble proceso que en el modelo de enseñanza en que se basa el presente trabajo los alumnos/as y maestro/a realizan en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Por un lado, se encuentra un proceso complejo de composición escrita, actividad con intencionalidad propia, la cual le da sentido. Por otro lado, un proceso de enseñanza y aprendizaje que adquiere significatividad porque se inserta en un desarrollo de producción escrita y se desarrolla en íntima relación con él. La planificación constituye un punto de interrelación entre estos procesos; por cuanto los mecanismos de regulación se comparten entre alumnos/as y el maestro/a o entre compañeros de modo que los contenidos de enseñanza se formulan y se hacen operativos en esta interrelación con ayuda de instrumentos, de la actividad heurística y de la interacción verbal en los episodios de planificación de los textos. En la actividad heurística e intercambios verbales, el procedimiento de planificación reflexiva es intenso y es la base de la regulación de la que se habla.

Así, la presente investigación ha desarrollado un marco teórico que fundamenta la actividad de escribir a cerca de dos líneas que en la actualidad convergen en la investigación y que se juzgan inseparables en el aprendizaje: la consideración de los procesos cognitivos, implicados en la actividad de escribir, y la de los procesos sociales, que se hallan en la base de dicha actividad y sin los cuales no existirían los primeros. La relación entre lo social y lo individual es en dicha actividad dialéctica. En la conclusión se quiere destacar dicha interrelación y no caer en un inmanentismo cognitivo, ni tampoco en un determinismo social que haría desaparecer la creatividad individual en la producción del lenguaje.

La reflexión sobre la evolución de los modelos de enseñanza de la lengua que parte de esta aproximación desde el positivismo y el cognitivismismo a las aproximaciones social-construccionistas da paso a la presentación del modelo de enseñanza del espacio dual de la planificación de textos que fundamenta la presente investigación. En éste se establecen los dos tipos de objetivos y de actividades interrelacionadas de las que se hablaba.

En el apartado 4, dedicado al proceso de planificación de la composición escrita, tema central de la presente investigación, se presenta el enfoque proveniente de orientaciones cognitivas y sociológicas, que identifican planificación con regulación y autorregulación, y se plantea como objetivo que los alumnos/as aprendan a regular sus propios procesos de composición escrita y de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, se formuló la hipótesis de que las estrategias con instrumentos determinados pueden ser útiles para desencadenar situaciones heurísticas e interactivas que permitan a los participantes (profesor/a, alumnos/as) planificar los procesos, que se llevan a cabo. Los instrumentos son útiles para desencadenar estas funciones de regulación interpsicológica. Así, las guías de textos utilizadas, cuyo contenido se ha formulado sobre la base de la descripción de las secuencias textuales, presentada en el apartado 5, se han mostrado como instrumentos desencadenantes de la planificación de ambos procesos mediante la actividad heurística y la interacción verbal que promueven.

El marco teórico expuesto en la primera parte del presente trabajo sirve para fundamentar el trabajo de investigación que se desarrolla en la segunda parte y que finalmente se enfoca al análisis del proceso de planificación textual con el uso de guías.

A pesar de la focalización del trabajo en el acto de planificación, la presente investigación toma en cuenta el desarrollo global de las secuencias didácticas en las cuales los aprendices escriben sus textos. El proceso de planificación que se lleva a cabo en la composición escrita sólo tiene sentido en relación con los objetivos, discursivos y de aprendizaje, que se plantean y con los contenidos que se desarrollan a lo largo de la secuencia didáctica.

La presente investigación incursiona en un camino novedoso dirigido hacia el estudio de los procesos de regulación en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Tanto el planteamiento de la investigación, que relaciona la totalidad de las secuencias didácticas con las situaciones de planificación textual, como las categorías de análisis establecidas y los procedimientos para llevarlo a cabo que se han diseñado constituyen aportaciones nuevas para la investigación en didáctica de la lengua. Se cree que la investigación en didáctica de la lengua exige la interrelación entre unos y otros y por lo tanto hace necesario el conocimiento de lo que ocurre en el proceso, teniendo en cuenta que este proceso es una

compleja actividad o interrelación de actividades intencionales, con sus propios fines y objetivos, que inciden en cada una de las acciones que se llevan a cabo durante su desarrollo.

Por estos motivos, en la presente investigación, ha tenido gran importancia el desarrollo de las secuencias didácticas, denominadas talleres de escritura, en el aula en que se ha llevado a cabo la experiencia. En este aspecto cabe destacar que el trabajo efectuado puede constituir también una aportación a la capacitación permanente del profesorado. La colaboración establecida entre la investigadora y la profesora de aula no se ha limitado a los contactos necesarios para llevar a cabo la experiencia sino que la profesora ha formado parte del equipo que de forma continuada ha diseñado la investigación, la ha seguido y elaborado en su fase de desarrollo. La profesora ha participado como investigadora de su propio trabajo mediante las reuniones que se han hecho durante la experiencia.

En cuanto al estudio de la planificación de la composición escrita se destacan las aportaciones siguientes:

1. la planificación de los contenidos, que permiten desarrollar las capacidades indicadas en el objetivo general referido a la composición escrita del área Comunicación Integral. La novedad fundamental de estos contenidos es que presentan los conceptos, procedimientos y actitudes integrados dentro de cada una de las capacidades correspondientes a las secuencias descriptiva de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa. Esta propuesta de contenidos ha sido formulada sobre la base de la descripción de las características de funcionamiento, de las características lingüísticas y de las concreciones de las referidas secuencias, que se presenta en el apartado 5 del presente trabajo;
2. el diseño de una actividad de planificación reflexiva, que permite establecer y reformular metas textuales en la interacción entre los conocimientos previos del espacio de contenido y los conocimientos del espacio retórico llevada a cabo mediante la actividad heurística y la interacción verbal. Una de las conjeturas que nos condujo a diseñar este procedimiento era que si bien los niños tenían disponible el mecanismo regulador de la planificación, ellos no podían utilizarlo porque no

eran capaces de emprender y completar la tarea, es decir, ponerlo en sus procedimientos ejecutivos existentes;

3. el diseño de las guías de planificación, que ofrecen un sistema finito de operaciones de contenido y retóricas de las secuencias descriptiva de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa. Estas operaciones seleccionadas dan ayuda externa por medio de los sistemas de alternativas en tarjetas;
4. la interrelación entre los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje y la planificación textual inserta en una actividad discursiva y el análisis de unos y otra;
5. el establecimiento de categorías de análisis, que permiten detectar el uso de la lengua en las estructuras gramaticales propias de cada texto y en los diferentes episodios de la planificación (generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición) de cada texto o secuencia descriptiva de persona, descriptiva de proceso, narrativa y explicativa;
6. los criterios de evaluación de las operaciones o habilidades de cada secuencia textual, que permiten juzgar la eficacia de la estrategia actual y dan la oportunidad de ser entrenado en determinadas operaciones.

Conclusiones del análisis de los resultados

El análisis sobre el proceso de planificación de la composición escrita, teniendo en cuenta las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas, presentado en el apartado 3 de la segunda parte de este trabajo, ha permitido apuntar ya, de forma parcial, una serie de conclusiones respecto a la pregunta que motivó la presente investigación ¿cuáles son los efectos de las estrategias innovadoras en la planificación de los textos descriptivo, narrativo y explicativo considerando las habilidades de planificación y las habilidades lingüístico-comunicativas de los alumnos del sexto grado de educación primaria? Conclusiones que son resumidas y relacionadas a continuación.

En primer lugar, el grupo experimental va del nivel bajo al nivel alto en la ejecución de la planificación reflexiva –es decir, establece y reformula metas textuales en la interacción entre los conocimientos previos del espacio de contenido y los conocimientos del espacio retórico- facilitada por las guías de textos, de tal manera que genera el sistema de

habilidades de planificación y de habilidades lingüístico-comunicativas específicas de cada secuencia textual. En la secuencia descriptiva de persona, va de 5.90 a 9.25 de promedio; en la secuencia descriptiva de proceso, va de 4.64 a 8.64 de promedio; en la secuencia narrativa, va de 5.04 a 8.68 de promedio; y en la secuencia explicativa, va de 5.1 a 8.65 de promedio. Estos resultados hacen ver cómo las herramientas utilizadas –las guías de textos– tienen incidencia en desencadenar el acto de planificación reflexiva en los escritores inmaduros, que según Flower y Hayes, (1980:) no se desarrolla espontáneamente, necesita de una intervención didáctica específica y contextualizada y cuando se logra incorporar en el sistema del comportamiento cognoscitivo, éste genera la información que puede conducir a los cambios estratégicos. Esta capacidad de planificar reflexivamente del grupo experimental sin duda tiene un importante valor educativo en tanto que los alumnos dan un paso esencial en el movimiento hacia la transformación del conocimiento en la composición escrita.

En segundo lugar, el grupo experimental va del nivel bajo al nivel alto en la producción de las habilidades de planificación de manera que lleva a cabo los episodios de generación de contenido y organización, colocación de metas, consideración del lector y planteamiento de problemas de exposición para ofrecer al lector el plan escrito de las secuencias textuales. En la secuencia descriptiva de persona, la diferencia de promedios entre el pretest y postest ($Z= 15.95$) es altamente significativa en el nivel .05; en la secuencia descriptiva de proceso, la diferencia de promedios entre el pretest y postest ($Z= 13.00$) es altamente significativa en el nivel .05; en la secuencia narrativa, la diferencia de promedios entre el pretest y postest ($Z= 10.65$) es altamente significativa en el nivel .05; y en la secuencia explicativa, la diferencia de promedios entre el pretest y postest ($Z= 8.17$) es altamente significativa en el nivel .05. Estos resultados reducen la distancia entre los escritores expertos y novatos, puesto que los novatos sólo siguen un procedimiento lineal de generación de contenido sobre lo que saben del tema y los expertos llevan a acabo las diferentes operaciones de planificación que les permiten lograr un plan formal distinto de la composición (Scardamalia y Bereiter, 1987: 191-214). También, de estos resultados se desprende una conclusión interesante para la Didáctica de la lengua: las habilidades de planificación están relacionadas con los componentes de los talleres de escritura. El diseño de los talleres tiene

dos ejes que se interrelacionan: una actividad de redacción inserta en un contexto discursivo que da origen a actividades reales de escritura dirigida a determinados lectores y una actividad de enseñanza y aprendizaje enraizada en el proceso de composición textual en la cual se destacan los contenidos referidos a los episodios de planificación del texto que se trabaja. Un aspecto y otro se presentan en las habilidades de planificación producidas. Esto permite constatar que son las características del diseño de los talleres y de su desarrollo las que facilitan la producción de las habilidades de planificación y condicionan dicha actividad.

En tercer lugar, el grupo experimental va del nivel bajo al nivel alto en la producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de generación de contenido y organización de modo que lleva a cabo las operaciones principales de cada secuencia textual. En las operaciones de la secuencia descriptiva de persona (anclaje, aspectualización y puesta en relación), la diferencia de promedios entre el pretest y posttest ($Z= 12.22$) es altamente significativa en el nivel .05; en las operaciones de la secuencia descriptiva de proceso (anclaje y secuenciación de acciones), la diferencia de promedios entre el pretest y posttest ($Z= 9.95$) es altamente significativa en el nivel .05; en las operaciones de la secuencia narrativa (transformación del actor durante la secuencia, sucesión de acciones alterada por un hecho inesperado y orientada hacia un final, y moralidad de la narración), la diferencia de promedios entre el pretest y posttest ($Z= 4.89$) es altamente significativa en el nivel .05; y en las operaciones de la secuencia explicativa (planteamiento, explicación del tema problemático y demostración), la diferencia de promedios entre el pretest y posttest ($Z= 6.64$) es altamente significativa en el nivel .05. A partir de estos resultados, se desprende otra conclusión para la Didáctica de la lengua: las habilidades de generación de contenido y organización están estrechamente relacionadas con los componentes de los talleres de escritura: una actividad de redacción inserta en un contexto discursivo que da origen a actividades reales de escritura que se interrelaciona con la actividad de enseñanza y aprendizaje enraizada en el proceso de composición textual en la cual se trabajan los contenidos sobre las operaciones textuales establecidas en la guía del texto que se trabaja. Un aspecto y otro se presentan en las habilidades de generación de contenido y organización. Esto permite constatar que son las características del diseño de los talleres y

de su desarrollo las que facilitan la producción de las habilidades de generación de contenido y organización y condicionan dicha actividad.

En cuarto lugar, el grupo experimental va del nivel bajo al nivel alto en la producción de las habilidades lingüístico-comunicativas de planteamiento de problemas de exposición de manera que resuelve la cohesión y coherencia textuales mediante determinadas operaciones y resuelve la estructuración de las proposiciones de cada secuencia textual. En la secuencia descriptiva de persona, la diferencia de promedios entre el pretest y postest ($Z= 8.27$) es altamente significativa en el nivel .05; en la secuencia descriptiva de proceso, la diferencia de promedios entre el pretest y postest ($Z= 3.54$) es altamente significativa en el nivel .05; en la secuencia narrativa, la diferencia de promedios entre el pretest y postest ($Z= 5.86$) es altamente significativa en el nivel .05; y en la secuencia explicativa, la diferencia de promedios entre el pretest y postest ($Z= 6.61$) es altamente significativa en el nivel .05. A partir de estos resultados, se desprende otra conclusión para la Didáctica de la lengua: las habilidades de planteamiento de problemas de exposición están relacionadas con los componentes de los talleres de escritura: una actividad de redacción inserta en un contexto discursivo explícito que se interrelaciona con la actividad de enseñanza y aprendizaje en la cual se trabajan los contenidos sobre la cohesión y coherencia textual y las estructura gramatical del texto que se trabaja con apoyo de la guía correspondiente. Un aspecto y otro se presentan en las habilidades de planteamiento de problemas de exposición. Esto también permite constatar que son las características del diseño de los talleres y de su desarrollo las que facilitan la producción de las habilidades de planteamiento de problemas de exposición y condicionan dicha actividad.

En quinto lugar, se resaltan las observaciones que están destinadas a ofrecer sugerencias sobre los cambios cognoscitivos subyacentes en los incrementos cuantitativos: las alumnas disfrutaban realizar los monólogos de planificación reflexiva delante de sus compañeras, siguiendo las frases de la guía del texto. De esta manera, la maestra aprende cosas de las niñas y sobre su escritura, y esas aproximaciones a las alumnas le suministran las bases para ayudarlas a reflexionar cada vez más y a tener un mayor dominio de su proceso de planificación. También, puede percibir mejor qué estrategias funcionan en las alumnas y cuáles no. Así, la maestra se ocupa en algo más que mirar y escuchar, hace sugerencias,

algunas veces, sagaces, oportunas y personalizadas. En otros momentos, son simples sugerencias, cuya finalidad es simplemente acompañar a las escritoras en su trabajo y hacerlas avanzar hacia nuevos desafíos. Así mismo, las alumnas son cada vez más cuidadosas en la supervisión del pensamiento y comienzan a notar discrepancias entre las metas y el plan que producen. Ellas identifican los episodios de planificación en la guía y comprenden la función de cada una de ellas. Usan las preguntas de la guía para generar ideas y una vez que se presenta el problema de exceso de ideas, comienzan a utilizar metas como base de selección.

En la línea de describir y explicar las diferencias entre las alumnas, se apuntan hipótesis interesantes que se basan en una interpretación social y cultural del aprendizaje. Las diferencias en los comportamientos de las alumnas durante los procesos de planificación y de enseñanza y aprendizaje y las diferencias en los planes no son únicamente reflejo del mayor o menor nivel de aprendizaje. Los valores sociales asociados a la escritura, las creencias y los valores culturales propios de los entornos socioculturales en que cada una de las niñas vive inciden no sólo en la forma de tratar los temas de los textos, sino también en la misma actitud ante los contenidos de aprendizaje y, por tanto, muy posiblemente, en los mismos resultados de dicho aprendizaje.

Finalmente, se hace referencia al marco expuesto sobre los talleres de escritura en el apartado 2 de la segunda parte de este trabajo, que ha sido la base del presente trabajo de experimentación. Dichos talleres son marcos didácticos que permiten que se desarrollen los procesos analizados y que dejan un espacio central para la planificación reflexiva como proceso de gestión y regulación. En los talleres tal como se han caracterizado, hay una gran participación del alumno y una gran participación del maestro. Maestro y alumnos ponen lo mejor de sus capacidades, saberes y energías en la planificación de textos, empleando las guías correspondientes.

Se había dicho que este trabajo se insertaba en una línea de investigación que se propone contribuir a la construcción de un modelo de enseñanza y aprendizaje de la planificación de la composición escrita que integre los dos polos siguientes: las situaciones sociales en que se usa la lengua y los conocimientos específicos necesarios para escribir; es decir, que combine a la vez la utilización de la lengua como requisito imprescindible para

su aprendizaje y el trabajo de reflexión sistemática sobre los distintos contenidos lingüísticos y discursivos. Se concluye que los resultados y las reflexiones aportadas contribuyen a ello, y, por lo tanto, se confirma la primera afirmación.

ANEXOS

Guía de planificación del texto descripción de una persona

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____



Generación del contenido y organización

1. ¿A qué persona describo?

2. Para el título, utilizo un sustantivo:

- *propio*
- *común*
- *propio y común*

3. ¿Dónde escribo el anclaje?

- *Al inicio*
- *Al final*



Colocación de metas

4. Mi propósito al describir es dar una imagen:

- *agradable*
- *despreciable*
- *prestigiosa*

5. Mi propósito al escribir es:

- *hacer un retrato preciso*
- *hacer un retrato para recordar unos sentimientos*



Consideración del lector

6. ¿Para quién escribo esta descripción?

--

7. ¿Qué conocerá el lector de la persona a quien describiré?

8. ¿Qué esperará conocer el lector de la persona a quien describiré?



Generación del contenido y organización

9. ¿Qué características físicas de la persona describo o pinto?

10. ¿Qué partes de la persona describo o pinto?

11. ¿Qué características de su modo de ser puedo describir?

12. ¿Qué objetos o pertenencias dicen algo de la persona?

13. ¿Qué características de su modo de vestir dicen algo de la persona?

14. ¿Qué aficiones dicen algo de la persona?

15. ¿Cuál es su oficio u ocupación?

16. ¿Cómo es el lugar donde vive?

17. ¿Cómo es el lugar donde trabaja?



Planteamiento de problemas de exposición

<p>18. ¿Qué palabras utilizo para encadenar los subtemas de la descripción?</p> <p><i>El tío Lucas es más feo que el cuco. _____ tiene cerca de cuarenta años.</i> <i>Llama la atención una mancha muy definida bajo la nariz. _____ es de color café.</i></p>	
<p>19. ¿Qué verbos utilizo para introducir las propiedades?</p> <p><i>El tío Lucas _____ muy moreno.</i> <i>Él _____ contento con sus alumnos.</i></p>	
<p>20. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados para introducir las propiedades?</p> <p><i>Verbo: _____ Tiempo: _____</i> <i>Verbo: _____ Tiempo: _____</i></p>	
<p>21. ¿Qué verbo utilizo para enumerar las partes de la persona?</p> <p><i>El tío Lucas _____ una boca regular.</i> <i>Él _____ dientes perfectos.</i></p>	
<p>22. ¿En qué tiempo está el verbo utilizado para enumerar las partes de la persona?</p> <p><i>Verbo: _____ Tiempo: _____</i> <i>Verbo: _____ Tiempo: _____</i></p>	
<p>23. ¿Qué verbos utilizo para describir las acciones de la persona?</p> <p><i>El tío Lucas _____ en la escuela.</i> <i>Él _____ al campo en su bicicleta.</i></p>	
<p>24. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados para describir las acciones de la persona?</p> <p><i>Verbo: _____ Tiempo: _____</i> <i>Verbo: _____ Tiempo: _____</i></p>	
<p>25. ¿Cómo utilizo los verbos en sentido negativo para decir la misma propiedad?</p> <p><i>El tío Lucas es feo. _____</i></p>	

Guía de planificación del texto descripción de proceso

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____



Generación del contenido y organización

1. ¿Qué acciones describo?
 - *De una situación*
 - *De un proceso*
2. Para el título, utilizo un sustantivo:
 - *propio*
 - *común*
 - *propio y común*
3. ¿En qué parte escribo el anclaje?
 - *Al inicio*
 - *Al final*



Colocación de metas

4. Mi propósito es caracterizar:
 - *Una situación describiendo las acciones de diferentes actores.*
 - *Un proceso describiendo las diferentes acciones que lo integran.*



Consideración del lector:

5. ¿Para quién escribo esta descripción?

6. ¿Cuáles acciones conocerá el lector del proceso que describiré?

7. ¿Cuáles acciones esperará conocer el lector del proceso que describiré?



Generación del contenido y organización

8. ¿Cuál es la secuencia de las acciones o etapas del proceso que describiré?			
8.1	1° Acción	8.2	2° acción
9. ¿Qué elementos se utilizaron en esta acción?		13. ¿Qué elementos se utilizaron en esta acción?	
10. ¿Qué equipos o utensilios se utilizaron en esta acción?		14. ¿Qué equipos o utensilios se utilizaron en esta acción?	
11. ¿Qué método (s) se sigue en esta acción?		15. ¿Qué método (s) se sigue en esta acción?	

12. ¿Qué cambio ocurre al término de esta acción? _____ _____	16. ¿Qué cambio ocurre al término de esta acción? _____ _____
---	---

8.3 3° Acción	8.4 4° Acción
_____ _____ _____	_____ _____ _____
17. ¿Qué elementos se utilizaron en esta acción? _____ _____	21. ¿Qué elementos se utilizaron en esta acción? _____ _____
18. ¿Qué equipos o utensilios se utilizaron en esta acción? _____ _____	22. ¿Qué equipos o utensilios se utilizaron en esta acción? _____ _____
19. ¿Qué método (s) se sigue en esta acción? _____ _____	23. ¿Qué método (s) se sigue en esta acción? _____ _____
20. ¿Qué cambio ocurre al término de esta acción? _____ _____	24. ¿Qué cambio ocurre al término de esta acción? _____ _____



Planteamiento de problemas de exposición

25. ¿Qué palabras utilizo para encadenar los subtemas o acciones del proceso?

_____, se pone medio litro de agua con 100 gramos de azúcar y 6 ramas de apio partidas.

_____, se deja hervir 5 minutos. _____, se cuele y se le añade el zumo de 1 limón.

26. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados para describir las acciones del proceso?

Verbo: Tiempo:

Verbo: Tiempo:

Guía de planificación del texto narrativo

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____



Generación del contenido y organización

1. ¿Quién será el actor a lo largo de mi narración? (noticia)

- *persona* - *ser antropomórfico*
- *individual* - *colectivo*
- *agente* - *paciente*

--

En la situación inicial

2. ¿Cómo es el actor?

3. ¿Qué tiene o no tiene?

4. ¿Qué hace?

En la situación final

5. ¿Cómo es el actor?

6. ¿Qué tiene o no tiene?

7. ¿Qué hace?

8. En el título de mi narración presento:

- *La situación final*
- *La complicación*
- *La situación inicial*



Colocación de metas

9. Mi propósito es conseguir todo el interés del lector de modo que diga:

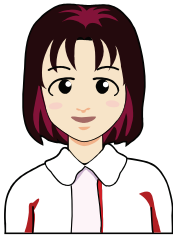
- *¿De verdad?*
- *¿Entonces qué pasó?*
- *¿Y qué más?*

10. Para conseguir el interés máximo del receptor:

- *Recurso a un conflicto*
- *Recurso a una nueva situación*

11. Como narrador me situaré:

- *Dentro de la historia, como el protagonista y narraré en primera persona.*
- *Dentro de la historia, como un personaje y narraré en tercera persona.*
- *Fuera de la historia. No seré personaje y narraré en tercera persona.*



Consideración del lector

12. ¿Para quién escribo mi narración?

13. ¿Qué conocerá el lector de mi narración?

14. ¿Qué esperará encontrar el lector en mi narración?

Generación del contenido y organización

15. ¿Cuál será la moralidad o mensaje que dé sentido a mi historia?

16. ¿Cuáles son las características del personaje, las propiedades del tiempo y del lugar en la situación inicial?

17. ¿Con qué complicación modifico la situación inicial y desencadeno el relato?

18. ¿Cuál es la reacción mental o accional del que de una u otra forma ha sido afectado por la complicación?

19. ¿Cuál es la resolución o la nueva situación del actor?

20. ¿Cuál es la situación final, en la que estableceré un estado nuevo y diferente del primero?

21. En mi narración, el orden lógico-temporal de los hechos:

- *Lo mantengo*

- *Lo altero*

--



Planteamiento de problemas de exposición escrita

Cohesión textual

22. ¿Qué palabras utilizó para encadenar las situaciones de mi narración?

Una joven de 19 años, quien tomaba fotos a los lugares más hermosos de Sandía, murió ayer. _____ permaneció 7 días en la posta a consecuencia de una picadura de serpiente en el pie. _____ falleció por una falta de oxigenación del cerebro provocada por una reacción alérgica al veneno de la serpiente. _____ ingresó en la posta de salud de Sandía el pasado domingo por causa de un paro respiratorio que le causó importantes daños neurológicos.

--

Estructuras gramaticales

23. ¿Cómo es la estructura gramatical básica de la narración?

S + ser (en tiempo durativo) + Propiedad

S + hacer (pasado) + CCL + CCT

24. ¿Qué verbos utilizo en las situaciones que desencadenan la narración?

- De estado

- De acción

25. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados en las situaciones que desencadenan la narración?

- Pasado indefinido

- Pasado imperfecto

26. En el título de la noticia, el verbo está en el tiempo:

- Indefinido

- Presente

27. En la noticia, las circunstancias de tiempo son:

- Ayer, el pasado domingo, en estos momentos...

- Hace ya muchos años, érase una vez,...

28. En la noticia, las circunstancias de lugar son:

- En un pequeño reino, en un país que no se encuentra en el mapa,...

- En Puno, en el Cusco, en Sandia,...

Guía de planificación del texto explicativo

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____



Generación del contenido y organización

1. Después de observar mi escuela, ¿Cuál es el tema complejo que hace preguntar ¿por qué o cómo?
(objeto complejo)

2. La respuesta general al ¿por qué? o ¿cómo? es:
(objeto problemático)

3. La explicación de la respuesta general es:
(objeto explicado)

Título

4. En el título de mi explicación presento:
- El objeto complejo

- El objeto problemático

- El objeto explicado

--

5. El título de mi explicación es:



Colocación de metas

6. Para explicar el tema problemático voy a elaborar un texto:

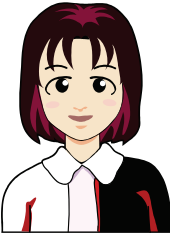
- *Objetivo y ordenado*
- *De opinión*

--

7. Para explicar el tema problemático voy a adoptar:

- *Un tono neutro*
- *Un tono personal y coloquial*

--



Consideración del lector

8. ¿Para quién escribo mi explicación?

--

9. Si el lector es “menos experto” en el tema:

- Mi texto es “menos explicativo”*
- Mi texto es “más explicativo”*

--

10. ¿Qué conocerá el lector del tema problemático?

Generación del contenido y organización

11. ¿Qué declaraciones, anécdotas o estudios apoyan la explicación?

12. ¿Qué elementos enumero del tema problemático?

13. ¿Qué ejemplos apoyan mi explicación?



Planteamiento de problemas de exposición

Cohesión textual

14. ¿Qué palabras utilizo para encadenar los enunciados de la explicación?

Las vitaminas son compuestos orgánicos necesarios _____ nuestro cuerpo desarrolle las funciones vitales de nuestro cuerpo. Estos compuestos orgánicos se deben consumir en los alimentos _____ nuestro cuerpo es incapaz de producirlos. A las vitaminas podemos dividirlos en dos grupos: hidrosolubles y liposolubles.

15. ¿Qué tipo de relaciones establecen los conectores utilizados en el texto?

- causales – finales

- finales – causales

- causales – ilativas

Estructuras gramaticales

16. ¿Cómo son las estructuras gramaticales básicas de la explicación?

S + es + atributo (síntesis); o sujeto + tiene + complemento (análisis)

S + hacer (pasado) + CCL + CCT

S + ser + propiedad

17. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados en la explicación?

Pasado indefinido

Presente indicativo

18. En las declaraciones, las anécdotas o referencia de estudios, los verbos están en el tiempo:

Pasado

Presente

Prueba del texto descripción de una persona

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____



Generación del contenido y organización

1. ¿A qué persona describo?

2. Para el título, utilizo un sustantivo:

3. ¿Dónde escribo el anclaje?



Colocar metas

5. Mi propósito al describir es dar una imagen:

5. Mi propósito al escribir es:

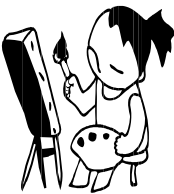


Consideración del lector

6. ¿Para quién escribo esta descripción?

7. ¿Qué conocerá el lector de la persona a quien describiré?

8. ¿Qué esperará conocer el lector de la persona a quien describiré?



Generación del contenido y organización

9. ¿Qué características físicas de la persona describo o pinto?

10. ¿Qué partes de la persona describo o pinto?

11. ¿Qué características de su modo de ser puedo describir?

12. ¿Qué objetos o pertenencias dicen algo de la persona?

13. ¿Qué características de su modo de vestir dicen algo de la persona?

14. ¿Qué aficiones dicen algo de la persona?

15. ¿Cuál es su oficio u ocupación?

16. ¿Cómo es el lugar donde vive?

17. ¿Cómo es el lugar donde trabaja?



Planteamiento de problemas de exposición

18. ¿Qué palabras utilizo para encadenar los subtemas de la descripción?	
20. ¿Qué verbos utilizo para introducir las propiedades?	
22. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados para introducir las propiedades?	
23. ¿Qué verbo utilizo para enumerar las partes de la persona?	
24. ¿En qué tiempo está el verbo utilizado para enumerar las partes de la persona?	
25. ¿Qué verbos utilizo para describir las acciones de la persona?	
27. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados para describir las acciones de la persona?	
29. ¿Cómo utilizo los verbos en sentido negativo para decir la misma propiedad?	

Prueba del texto descripción de proceso

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____



Generación del contenido y organización

1. ¿Qué acciones describo?
2. Para el título, utilizo un sustantivo:
3. ¿En qué parte escribo el anclaje?



Colocación de metas

4. Mi propósito es caracterizar:



Consideración del lector:

5. ¿Para quién escribo esta descripción?
6. ¿Cuáles acciones conocerá el lector del proceso que describiré?
7. ¿Cuáles acciones esperará conocer el lector del proceso que describiré?



Generación del contenido y organización

8. ¿Cuál es la secuencia de las acciones o etapas del proceso que describiré?

8.1	Acción	8.2	Acción
	<i>¿Qué elementos se utilizarán en esta acción?</i>		<i>¿Qué elementos se utilizarán en esta acción?</i>
	<i>¿Qué equipos o utensilios se utilizaron en esta acción?</i>		<i>¿Qué equipos o utensilios se utilizaron en esta acción?</i>
	<i>¿Qué método (s) se sigue en esta acción?</i>		<i>¿Qué método (s) se sigue en esta acción?</i>
	<i>¿Qué cambio ocurre al término de esta acción?</i>		<i>¿Qué cambio ocurre al término de esta acción?</i>



Planteamiento de problemas de exposición

11. ¿Qué palabras utilizo para encadenar los subtemas o acciones del proceso?

12. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados para describir las acciones del proceso?

Verbo	Tiempo

Prueba del texto narrativo

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____



Generación del contenido y organización

1. ¿Quién será el actor a lo largo de mi narración? (noticia)

--

En la situación inicial

2. ¿Cómo es el actor?

3. ¿Qué tiene o no tiene?

4. ¿Qué hace?

En la situación final

5. ¿Cómo es el actor?

6. ¿Qué tiene o no tiene?

7. ¿Qué hace?

Título:

8. En el título de mi noticia, presento la situación:

--



Mi propósito

9. Mi propósito es conseguir todo el interés del lector de modo que diga:

- ¿De verdad?
- ¿Entonces qué pasó?

- ¿Y qué más?

--

10. Para conseguir el interés máximo del receptor:

- *Recurso a un conflicto*

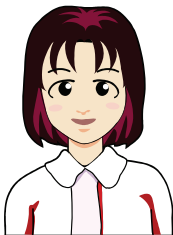
- *Recurso a una nueva situación*

--

11. Como narrador de la situación me situaré:

- *Dentro de la historia, como el protagonista y narraré en primera persona.*
- *Dentro de la historia, como un personaje y narraré en tercera persona.*
- *Fuera de la historia. No seré personaje y narraré en tercera persona.*

--



Consideración del lector

12. ¿Para quién escribo mi narración?

13. ¿Qué conocerá el lector de mi narración?

14. ¿Qué esperará encontrar el lector en mi narración?

Generación del contenido y organización

15. ¿Cuál será la moralidad o mensaje que dé sentido a mi historia?

16. ¿Cuáles son las características del personaje, las propiedades del tiempo y del lugar en la situación inicial?

17. ¿Con qué complicación modifico la situación inicial y desencadeno el relato?

18. ¿Cuál es la reacción mental o accional del que de una u otra forma ha sido afectado por la complicación?

19. ¿Cuál es la resolución o la nueva situación del actor?

20. ¿Cuál es la situación final, en la que estableceré un estado nuevo y diferente del primero?

21. En mi narración, el orden lógico-temporal de los hechos:

- *Lo mantengo*

- *Lo altero*

--



Planteamiento de problemas de exposición escrita

Cohesión textual

22. ¿Qué palabras utilizó para encadenar las situaciones de mi noticia?

Estructuras gramaticales

23. ¿Cómo es la estructura gramatical básica de la narración?

S + ser (en tiempo durativo) + Propiedad

S + hacer (pasado) + CCL + CCT

--

24. ¿Qué clases de verbos utilizo en las situaciones que desencadenan la narración?

--

25. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados en las situaciones que desencadenan la narración?

--

26. En el título de la noticia, el verbo está en el tiempo:

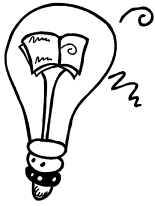
27. En la noticia, las circunstancias de tiempo son:

28. En la noticia, las circunstancias de lugar son:

Prueba del texto explicativo

Apellidos y nombres: _____

Grado: _____ Sección: _____ Fecha: _____



Generación de contenido y organización

1. Después de observar mi escuela, ¿Cuál es el objeto complejo de mi explicación?
(Hace preguntar ¿por qué o cómo?)

2. ¿Cuál es el objeto problemático de mi explicación?

3. ¿Cuál es el objeto explicado?
Porque:

Título

4. En el título de mi explicación presento, el objeto:
- *El objeto complejo*
- *El objeto problemático*
- *El objeto explicado*

--

5. El título de mi explicación es:



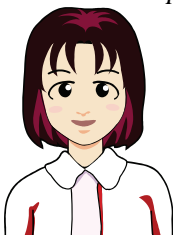
Colocación de metas

6. Para explicar el tema problemático voy a elaborar:

- *Un texto objetivo y ordenado*
- *Un texto de opinión*

7. Para explicar el tema problemático voy a adoptar:

- *Un tono neutro*
- *Un tono personal y coloquial*



Consideración del lector

8. ¿Para quién escribo mi explicación?

9. Si el lector es “menos experto” en el tema, mi texto es...

10. ¿Qué conocerá el lector del tema problemático?

Generación de contenido y organización

11. ¿Qué declaraciones, anécdotas o estudios apoyan la explicación?

12. ¿Qué elementos enumero del tema problemático?

13. ¿Qué ejemplos apoyan mi explicación?



Planteamiento de problemas de exposición

Cohesión textual

14. ¿Qué palabras utilizo para encadenar los enunciados de la explicación?

Las vitaminas son compuestos orgánicos necesarios _____ nuestro cuerpo desarrolle las funciones vitales de nuestro cuerpo. Estos compuestos orgánicos se deben consumir en los alimentos _____ nuestro cuerpo es incapaz de producirlos. A las vitaminas podemos dividirlos en dos grupos: hidrosolubles y liposolubles.

15. ¿Qué tipo de relaciones establecen los conectores utilizados en el texto?

Estructuras gramaticales

16. ¿Cómo son las estructuras gramaticales básicas de la explicación?

S + es + atributo (síntesis); o sujeto + tiene + complemento (análisis)

S + hacer (pasado) + CCL + CCT

S + ser + propiedad

17. ¿En qué tiempo están los verbos utilizados en la explicación?

Pasado indefinido

Presente indicativo

18. En las declaraciones, las anécdotas o referencia de estudios, los verbos están en el tiempo:

Pasado

Presente

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- _____ (1991): « Une typologie d'inspiration bakhtinienne : penser l'hétérogénéité textuelle », en *E. L. A.*, núm. 83.
- _____ (1989) : « Une approche unifiée des plans d'organisation textuelle? », en Rubatiel, C., (ed.) *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, Berna : Peter Lang.
- _____ (1987): « Types de séquences textuelles élémentaires », en *Pratiques*, núm. 56.
- _____ (1985) : « Quel types de textes? » en *Le français dans le monde*, 192.
- Bachean, L. (1990): “Habilidad lingüística comunicativa”, en M. Llobera (Coord.) *Competencia Comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- Bakhtin, M. M. (1982), “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*, México, Ed. Siglo XXI.
- _____ (1978): *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Barthes, R. (1982) : *Análisis estructural del relato*, Barcelona: Buenos Aires.
- Benoit, J. ; Fayol, M. (1989) : « Le développement de la catégorisation des types de textes », en *Pratiques*, núm. 62.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987): *Psychology of written composition*, New Jersey, Hillsdale Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Bremond, C. (1973): *Logique du récit*. París : Le Seuil.
- Bronckart, Jean-Paul (1985): *Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?*, París. UNESCO.
- _____ (1985): *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- Canale, M. (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera (Coord.) *Competencia Comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa.
- Castella, J.M. (1994): *De la frase al text*. Barcelona, Empúries.
- Colomer, T. Ribas, T. y Utset, M. (1993): “La escritura por proyectos: Tú eres el auto”, *Aula*, 14.
- Coll, C. y Onrubia (1995): “Activitat conjunta, activitat discursiva i construcció del coneixment a l’aula”, *Articles*, núm. 6.
- Collins, A. M. y Gentner, D. (1980): “A framework for a cognitive theory of writing”, en L. W. Gregg y E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Combettes, B. (1987): “Types de textes et faits de langue”, en *Pratiques*, núm. 56.
- _____ (1986) : « Le texte explicatif : aspects linguistiques », en *Pratiques*, núm. 51.
- Connolly, J. F. (1991): *Constituent order en funcional grammar: Synchronic and Diachronic perspectives*, Berlín, Nueva York. Foris Publications.
- Cooper, Ch. R. y Matsuhashi, A. (1983): “A theory of the writing process”, en M. Martlew (ed.): *The Psychology of written language*, Nueva York, John Wiley y Sons.
- De Beaugrande, R. (1980): *Text, discourse and process*, London: Longman.
- Dolz, J. (1995): “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 26.
- Emig, J. (1971): *The composing processes of twelfth graders*, Champaign, IL: National Council of Teachers of English..
- Fernández-Villanueva, M. (1991): “Tipologies textuales”, en *COM*, suplemento 8.
- Fleisher Feldman, C. (1995): trad.cast.: “Metalenguaje oral” en D.R. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.

- Flower, L. (1985): *Problem-solving strategies for writing* (4^a ed. 1993), New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1981): “The pregnant pause: An inquiry into the nature of planning”, en *Research in the teaching of English*, 15.
- _____ (1980): “The dynamics composing. Making plans and juggling constraints” en L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.): *Cognitive processes in writing. Interdisciplinary symposium on cognitive processes in writing*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Association Publishers.
- Fowler, R. (1986): *Linguistic criticism*, Oxford: Oxford University Press.
- Freedman, S. W. y Katz, A. M. (1987): “Pedagogical interaction during the composing process: the writing conference”, en A. Matsuhashi, *Writing in real time. Modelling production process*, Norwood, NJ, Ablex.
- Greimas, A. J. (1973): *En torno al sentido. Ensayos semióticos*, Madrid: Fragua.
- Gil, G. y Santana, B. (1984): “Los modelos del proceso de la escritura” en *Estudios de Psicología*, 19-20.
- Gombert, J.F. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- Gomis (1989) : *Teoría dels gèneres periodístics*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Graves, D. H. (1983) : *Writing : Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Grize, J. B. (1990): *Logique et langage*, Paris : Ophrys.
- Halliday, M. A. K. (1996): « Literacy and linguistics : a functional perspective » en R. Hassan y G. Williams (ed.), *Literacy and Society*, New York/London, Longman.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1993): *Cohesion in English*. 12.^a ed., Londres, Nueva York: Longman.
- Halte, Jean-François (1988): “Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs”, en *Pratiques*, núm. 58.

- Hawkins, David (1974): *The informed vision*. New York: Agathon Press.
- Hayes, J. R. y Flower, I. (1980): Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes-Roth, B. y Hayes-Roth, F. (1979): A cognitive model of planning. *Cognitive Science*, 3.
- Hörmann, Hans (1982): “Querer decir y entender” en *Fundamentos para una semántica psicológica*, Madrid, Gredos.
- Hymes, Dell H. (1972): “Acerca de la competencia comunicativa”, en M. Llobera (Coord.) *Competencia Comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa.
- Jakobson, R. (1981): *Lingüística y Poética*. Madrid: Cátedra.
- Labov, W. (1978): *Le parler ordinaire*, París : Minuit.
- Leclaire-Halté, A. (1988) : « Elémentaire mon cher Watson ! » : Explicatif et narratif dans le roman policier », en *Pratiques*, núm. 58.
- Leech, G. (1983): *Principles of pragmatics*, Londres, Longman.
- Legros, D. (1987): “Structures, fonctions et traitement du texte descriptif,” en *Classes de textes/textes en classe*, Le français aujourd’hui 79.
- Llobera, M. (Coord.) (1995): *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa.
- Lomas, C.-Osorio, A.-Tusón, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- López Chávez, Juan y Marina Arjona Iglesias (2001): *Sobre la enseñanza del español como lengua materna*, México, Edere.
- Luria, A. R. (1984): *Conciencia y Lenguaje*, Madrid, Visor.

- Milian, M. (1996): "Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos", *Cultura y Educación*, núm 2.
- _____ (1993): "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas", *Aula de Innovación Educativa*.
- Nystrand, M. Y otros (1993): "Where did compositions studies come from?", *Written Communication*, núm.10 (3), págs. 267-333
- Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, New York, Cambridge University Press.
- Paris, P. (1980): *Discourse schemata as knowledge and as regulators of text production*. Unpublished master's thesis, York University, Downsview, Canada.
- Piaget, J. (1962): *Play, dreams and initiation in childhood*. New York: W.W. Norton and Company.
- _____ (1980): "The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance" en M. Piatelli-Palmarini (Ed.), *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Petitjean, A. (1989), "Les typologies textuelles", en *Pratiques*, núm. 62.
- Real Academia Española (1992): *Diccionario de la Lengua Española (21 ed.)*. Madrid.
- Revaz, F. (1987): « Du descriptif au narratif et à l'injonctif », en *Pratiques*, núm 56.
- Ricœur, P. (1987) : *Tiempo y narración*. Madrid: Cristiandad.
- Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (1994): "Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 2.
- Rose, M. (1981): "Sophisticated, ineffective books –The dismantling of process" en *Composition texts*, *College Composition and Communication*, 32.
- Roulet, E. (1989): *Modèles du discours*. Berna : Peter Lang.
- Salvador, F. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga, Ediciones Aljibe.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985): "Development of dialectical processes in composition", en D. R. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M. y Bracewell, R. J. (1979): *Local planning in children's writing*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Schnedecker, C. (1990): "Un genre descriptif: le portrait", en *Pratiques*, núm. 66.
- Schneuwly, B. (1988): *La langue écrite chez l'enfant*, Neuchatel, Delachaux et Niestle.
- Schneuwly, B. (1985): "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant" en B. Schneuwly y J. P. Bronckart, *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Simon, I. (2001) : *La langue écrite de l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Simpson, P. (1993) : *Language, ideology and point of view*. Nueva York: Routledge and Kegan Paul.
- Stubbs, Michael (1987): "Análisis del discurso" en *Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza Editorial.
- Todorov, T. (1981) :. *Le principe dialogique*, París, Seuil.
- _____ (1973) : *Poétique de la prose*, París : Le Seuil.
- Tusón Valls, Amparo (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso: Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo" en *SIGNOS*, nº 2.
- Van Dijk, T. (1983): *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.
- Werlich, E. (1975): *Typologie du texte*. Heidelberg, Quelle y Meyer.

- Widdowson, H. G. (1983) : “New starts and different kinds of failure”, en A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (Eds.), *Learning to write: First language, second language*, New York: Longman Inc.
- Young, R. E., Becker, A. L. y Pike, K. E. (1970): *Rhetoric: Discovery and change*. New York. Harcourt, Brace & World.
- Zamel, V. (1987): “Recent research on writing pedagogy” en *Tesol Quartely*, 21 (4).
- Zayas Hernando, Felipe (1997): “Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua” en J. Serrano y J. E. Martínez (coords.), *Didáctica de la lengua y literatura*, España, Editorial Oikos Tau.
- _____ (1997): “Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm 11, España.
- _____ (1994): “El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua”, en AA.VV.: *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura (Lengua)*. 7. ICE de la Universidad de Zaragoza, Educación Abierta.