

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Katedra za hispanistiku

Vještina pisanja na satu španjolskog kao stranog jezika: prijedlog za rad na satu

Studentica: Lea Ban

Mentorica: prof. dr. sc. Mirjana Polić - Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, siječanj 2018.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Lengua y literatura española

La destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera: propuesta para el trabajo en
la clase

Estudiante: Lea Ban

Mentora: Dra. Mirjana Polić - Bobić

Comentora: Dra. Andrea - Beata Jelić

Zagreb, enero de 2018

La destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera:

PROPUESTA PARA EL TRABAJO EN LA CLASE

Sažetak

Ovaj je diplomski rad za svoj cilj imao istražiti s kojim vrstama pismenih radova će učenici s osnovnom ili srednjom razinom znanja španjolskog jezika, postići najbolje rezultate u poznavanju nedavnog naučenog gradiva na satu španjolskog kao stranog jezika. Isto tako, istraživala se motivacija koju učenici imaju za pisanje određenom vrstom pismenog rada i prepreke koje im onemogućavaju razvoj vještine pisanja u stranom jeziku. Koristeći rezultate ovog istraživanja i mnogobrojnih drugih istraživanja koja su proveli renomirani lingvisti, stvoren je okvir prijedloga za razvoj vještine pisanja na satima španjolskog kao stranog jezika, koji može biti koristan, kako profesorima, tako i učenicima i studentima španjolskog kao stranog jezika.

Ključne riječi: vještina pisanja, motivacija, razvoj jezičnih vještina

Resumen

Está tesis ha tenido como objetivo investigar qué tipo de escritura los alumnos con el conocimiento básico o intermedio del español, dará los mejores resultados en cuanto al conocimiento recientemente aprendido en la clase de español como lengua extranjera. Incluso, se han investigado su motivación de escribir en determinado tipo de texto y los obstáculos que impiden el desarrollo de la destreza escrita en la lengua extranjera. Usando los resultados de esta investigación y muchas otras conducidas por investigadores lingüísticos renombrados, se ha creado un marco de propuesta del desarrollo de la destreza escrita en las clases de español como lengua extranjera, que podría ser útil tanto a los profesores, como a los alumnos y a los estudiantes del español como lengua extranjera.

Palabras claves: destreza escrita, motivación, desarrollo de las destrezas de lengua

Índice

Sažetak	3
Resumen	3
1. Introducción	6
2. Aspectos y características de la escritura	7
2.1. Otras características de la escritura	15
2.2. Tipos de textos escritos y sus características formales.....	16
2.3. Diferencias entre la destreza escrita en la lengua materna y la lengua extranjera.....	19
2.4. Destreza escrita en el MCER.....	22
3. Destreza escrita desde el punto de vista didáctico	29
3.1. La cualidad de los textos	29
3.2. Proceso de la composición de los textos	30
3.3. Contexto sociocultural de la escritura	31
3.4. Aspecto glotodidáctico de la destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera	32
4. Destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera	35
4.1. Metodología.....	35
4.2. Objetivos de la investigación.....	36
4.3. Encuestados	37
4.4. Instrumentos y etapas de la investigación	40
5. Resultados	42
5.1. La evaluación del conocimiento	44
5.1.1. La correlación de los tipos de la escritura con la adquisición del vocabulario ..	48
5.2. La motivación para escribir diferentes tipos de texto.....	48
5.2.1. Actitudes de los alumnos sobre los diferentes tipos de la escritura	52
5.3. Frecuencia de escribir en diferentes tipos de texto.....	53
5.4. El uso de los determinados tipos de texto en otras asignaturas	56

5.5. Frecuencia con que los alumnos se expresan por escrito	61
5.6. Tipos de la escritura que usan los alumnos	63
5.7. Las dificultades de la destreza escrita.....	64
6. Análisis de resultados	67
6.1. La evaluación del conocimiento	67
6.2. La motivación para escribir en diferentes tipos de texto	68
6.3. La frecuencia de escribir en determinado tipo de texto.....	69
6.4. El desarrollo de la destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera	70
6.4.1. Diálogo.....	70
6.4.2. La redacción.....	70
6.4.3. El poema	71
6.4.4. El reportaje.....	71
6.5. Los obstáculos para el desarrollo de la destreza escrita en la clase.....	72
7. Conclusión	73
8. Propuesta para el trabajo en la clase	75
9. Bibliografía	78
10. Anexos	83

1. Introducción

En esta tesis vamos a tratar el tema de la destreza escrita en la clase del español como lengua extranjera. Desde la introducción, en la cual veremos la parte teórica de la escritura en general y la escritura en el proceso didáctico, hasta los resultados en los cuales intentaremos observar la motivación que los alumnos tienen al escribir diferentes tipos de texto con las mismas palabras claves y el desarrollo del conocimiento de español como lengua extranjera con el desarrollo de la destreza escrita. Finalmente, teniendo en cuenta los resultados y aplicando la teoría de la primera parte de esta tesis, se creará la propuesta para el trabajo en las clases para el desarrollo de la destreza escrita que se puede usar en las clases de español como lengua extranjera.

2. Aspectos y características de la escritura

La escritura está alrededor de nosotros. Vemos palabras escritas cada día, aunque no las leemos siempre. Cada día escribimos algo, desde una lista de la compra hasta un ensayo académico. Pienso que todos sabemos qué es la escritura, pero ¿podríamos definirla precisamente?

Aun a Steven Roger Fischer, el autor del libro *La historia de la escritura (A History of Writing, Fischer, 2001)*, uno de los libros más extensos sobre la escritura, le costaba trabajo definir la escritura. Según él la escritura es el sistema que tiene que cumplir tres requisitos:

- Debe servir para comunicarse.
- Debe consistir de los grafemas artificiales, es decir los símbolos gráficos en una superficie durable o electrónica.
- Debe usar los signos que corresponden convencionalmente al habla articulada o el programa electrónico, de esa manera que la comunicación esté cumplida.

La escritura antes incluyó solo escrito por la mano, después aparecieron las prensas y máquinas de escribir, y hoy en día la mayoría de lo escrito que vemos, fue electrónicamente escrito.

Aunque parece que escribir es algo fácil, casi automático, el acto, es decir, la destreza escrita incluye varias subdestrezas. Algunas subdestrezas como la puntuación, la ortografía, el uso de mayúsculas o la gramática se enseñan muy temprano en la formación, en la escuela primaria. Incluso se estudian los términos como “nombre”, “verbo”, “pronombre”, “preposición”, etc. La mayoría de ellas son muy básicas, pero durante la formación y la vida, especialmente académica, con el uso de nuevas expresiones y nuevo vocabulario, esas subdestrezas se perfeccionan, adicionan o eliminan del conocimiento.

Algunas subdestrezas no tan básicas, que son normalmente adquiridas en la fase más tarde de la formación, son generalmente de la naturaleza de la organización. Esas subdestrezas son, por ejemplo, la construcción de las frases y de los párrafos o el uso correcto de las conjunciones. Aun más tarde en la formación se estudian las subdestrezas de escribir que se refieren a la organización de las informaciones en el texto, el nivel de la formalidad y las estructuras correspondientes, el estilo y registro, el plan del texto. Todo lo arriba mencionado, lo adquirimos tras una formación institucional (Anderson et al., 2015).

También hay otras visiones sobre las subdestrezas o microdestrezas que propone Brown (2001). A continuación vamos a enumerar todas y estudiar cada de ellas detalladamente:

1. Reproducir grafemas y adoptar convenciones ortográficas apropiadas.

Para escribir, y para escribir correctamente, es necesario adquirir ciertas normas y convenciones gráficas para que lo escrito tenga el sentido deseado y que se pueda leer en la manera apropiada. Muchas veces la lectura y escritura se presentan como dos partes del mismo proceso aunque en su teoría son los procesos completamente opuestos. Mientras leemos, decodificamos el código y mientras escribimos, lo codificamos. Normalmente, escribimos solo si sabemos que lo que escribimos será leído, donde de verdad podemos ver la conexión entre la lectura y escritura. Lo mismo ocurre en la escuela primaria, cuando aprendemos ambos procesos casi simultáneamente. Por eso es interesante notar que hay personas que son muy buenas escritoras pero tienen ciertos problemas en cuanto a leer lo que han escrito, y las personas que leen sin ningún problema, pero mientras escriben les pasa que no escriben todas las letras de las palabras, cambian el orden de las letras y tienen frecuentes errores ortográficos.

Podemos concluir que la escritura, aunque tiene algunas características en común con la lectura, es un proceso independiente y se debe estudiar así. Podemos decir que la lectura como la define Brown, tiene tres dimensiones básicas: la grafomotricidad, la ortografía y la composición.

- a) Grafomotricidad

La grafomotricidad o desarrollo grafomotoriz según la definición es el proceso que tiene como objetivo “completar y potenciar el desarrollo psicomotor a través de diferentes actividades y prepara a los alumnos para el posterior aprendizaje de la escritura” (Ciudad-Real y Martínez, 2008). La grafomotricidad se aprende en los primeros años de la escolarización, y normalmente se aprende a través de series de actividades y ejercicios. Se comienza con aprender a diseñar las formas sencillas como las líneas curvas, líneas zigzag, etc. Todo eso introduce a los niños las líneas que un día van a usar para escribir las letras.

b) Ortografía

La Real Academia de la Lengua Española define la ortografía como aquella parte de la Gramática que enseña a escribir correctamente “por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura” (RAE, 1970) y añade que la ortografía española se fundamenta en tres principios:

- I. La pronunciación de las letras, sílabas y palabras
- II. La etimología u origen de las voces
- III. El uso de los que mejor han escrito

Como todas las ortografías, y especialmente porque la ortografía española se funda en esos tres principios, eso supone que sus normas y convenciones deben ser aprendidas a través de distintos procesos y habilidades. La mayoría de las palabras en español podrían estar escritas siguiendo las reglas de conversión fonema-grafema, que dicen que el fonema sólo se puede representar gráficamente por una letra. Claro, no es posible aplicar esta regla a todas las palabras en el idioma español. Incluso el primer principio nos dice que en español existe una cantidad de palabras que podrían escribirse de manera diferente sin alterar su sonido: haya, halla, caballo, cabayo, cavallo, etc. Por esta razón, algunas veces para escribir correctamente tenemos que aplicar el esfuerzo de memoria visual. Lo mismo pasa con la letra “h”, que existe sólo en la representación gráfica y no en la representación fonética. Tampoco esta regla se puede aplicar en la situación de tener la palabra con el fonema /k/. En español gráficamente este fonema puede estar representado por tres grafemas: *k*, *c* y *q*, por eso aquí también tenemos que esforzar nuestra memoria visual. Basado en mencionadas maneras de escribir en español, podemos decir que existen tres tipos de ortografías en español (RAE, 2002):

- 1) Ortografía fonética/natural: en la que podemos usar las reglas de conversión fonema-grafema en todos los casos, y en la que todos los fonemas siempre corresponden al mismo grafema (y viceversa).
- 2) Ortografía arbitraria: en la que tenemos que esforzar nuestra memoria visomotriz porque la escritura de las palabras no es transparente.
- 3) Ortografía reglada: en la que tenemos que implicar el conocimiento específico de las reglas tradicionales ortográficas y transferirlas a los términos desconocidos.

Escribir mal puede tener como síntoma dos fenómenos: primero, que no dominamos la regla que se requiere en el caso de escribir cierta palabra, segundo, que la palabra mal escrita no forma parte de nuestro léxico ortográfico.

Seguimos con la lista de Brown (2001).

2. Escribir con la rapidez que exige el objetivo que se persigue.

En la escritura en total, y en la rapidez de la escritura, influye la coordinación visomotora. Esta coordinación nos permite ajustar con precisión el movimiento corporal como respuesta a estímulos visuales y normalmente se desarrolla en los primeros 5 años de vida (Thorne, 2006). Excepto esa coordinación básica, tenemos que conocer el idioma en que escribimos, sus reglas ortográficas y gráficas.

3. Utilizar un vocabulario aceptable así como el adecuado orden de las palabras.

El uso del vocabulario necesario y adecuado en determinada ocasión es de gran importancia. Entre otras cosas, en el vocabulario del hablante van a influir factores externos como el estatus social del hablante y del receptor, la situación en que se encuentran y/o las costumbres sociales. Para asegurar la comprensión de nuestro discurso debemos tomar en cuenta todo lo mencionado y según esto adaptar el vocabulario. En la mayoría de los casos hay que evitar las palabras demasiado complicadas o de naturaleza técnica. Estas palabras técnicas deberíamos utilizarlas solo en los casos cuando sea necesario, es decir, cuando el público son personas especializadas en la terminología que usamos. Incluso tenemos que tener en cuenta que las palabras tienen un gran poder sobre el estado emocional y pueden potenciar o limitar el desempeño de un individuo.

En cuanto al orden de las palabras tenemos que tener en cuenta que en español existe el orden lógico de la frase que es sujeto + verbo + predicado. Sin embargo, para provocar la atención o dar el énfasis a algunas partes de la frase, en algunos casos se puede alterar la estructura recomendada.

4. Emplear las reglas gramaticales de un modo aceptable.

Una de las microdestrezas también consiste en saber emplear las reglas gramaticales. Cada sistema de la lengua tiene un sistema gramatical que todos los hablantes de esa lengua conocen mejor o peor. El uso de la lengua propone gramática y sus reglas se deben aprender para asegurar que lo que hemos escrito o dicho tiene el significado deseado. Muchos alumnos

consideran que el aprendizaje de la gramática es duro, aburrido y no sirve para nada. El problema es que la mayoría de los profesores presenta la gramática de manera errónea, los alumnos se esfuerzan por aprender pero sin resultados y por eso pierden la motivación. Pienso que cada gramática se puede sistematizar y enseñar, para que sea simple y comprensible si existe clara metodología y los objetivos de aprendizaje.

5. Expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales.

Para expresarse correctamente en una lengua, en este caso en español, es de vital importancia conocer todas las reglas y construcciones gramaticales. En español hay muchos ejemplos donde una letra, el lugar de acentuación o tan solo el acento gráfico pueden cambiar el significado de toda la frase (ejemplo: *cambiara* ≠ *cambiará*, *mas* ≠ *más*, *prejuicio* ≠ *perjuicio*) o el uso de ciertas formas gramaticales puede cambiar la connotación de lo escrito; como el uso de los diminutivos puede hacer referencia a la amistad o al afecto (corazoncito, palomita, amorcito, amiguita, etc.)

6. Utilizar los mecanismos cohesivos propios del lenguaje escrito.

En lengua tenemos los mecanismos, los conectores, que juntan el texto en una unidad cohesiva. Con los conectores hacemos un texto más claro y lógico y evitamos los posibles malentendidos del significado. Los conectores según la idea que transmiten se dividen en seis grupos:

- I. *Los aditivos* que expresan la suma de las ideas, la noción de suma, un matiz intensificativo o grado máximo. En los aditivos pertenecen los conectores como: y, además, también, asimismo, igualmente, etc.
- II. En *los positivos* podemos poner los conectores que expresan diferentes relaciones de contraste entre enunciados, concesión, restricción o exclusión. Estos son: *a pesar de todo*, *de cualquier modo*, *al mismo tiempo*, *pero*, *sin embargo*, *por el contrario*, etc.
- III. *Los causativos-consecutivos* son los conectores que expresan las relaciones de causa o consecuencia entre los enunciados. Estos conectores son: *por tanto*, *de ahí que*, *por lo tanto*, *por eso*, *por esta razón*, *entonces*, *de manera que*, *porque*, *pues*, *puesto que*, etc.

- IV. *Los conectores comparativos* subrayan algún tipo de semejanza entre los enunciados y éstos pueden ser los siguientes: *del mismo modo, igualmente, análogamente*, etc.
- V. *Los reformulativos* son los que indican que un enunciado posterior reproduce lo expresado en uno o más enunciados anteriores. Los conectores reformulativos más usados son de explicación (*es decir, o sea, en otras palabras*), de recapitulación (*de resumen, total, en suma*), ejemplificación (*por ejemplo, así, específicamente*) y de corrección (*mejor dicho, o sea*).
- VI. Los conectores que señalan las diferentes partes del texto son *los conectores ordenadores*. Estos conectores pueden comenzar el discurso, cerrarlo, pueden destacar la transición de una parte del texto a otro, la digresión e indicar las partes del texto con el significativo del tiempo o del espacio. Los conectores ordenadores son: primero, segundo, por último, finalmente, para resumir, por otro lado, por otra parte, después, a propósito, luego, desde, a partir de, antes de, a continuación, al lado, arriba, abajo, etc.

7. Usar las formas retóricas y convenciones del lenguaje escrito.

Las formas retóricas, en primer lugar las preguntas retóricas, son incluso una señal de que adquirimos la destreza escrita completamente y adecuadamente. Las convenciones gramaticales incluyen nociones como: saber identificar las partes de las frases verbales (sujeto, predicado, etc.), usar correctamente los pronombres y adjetivos, saber identificar los tiempos verbales y usarlos correctamente, saber las situaciones en las cuales usar comas o puntos, letras mayúsculas o minúsculas, qué formas se pueden contraer y en qué situaciones (*a + el = al, de + el = del*).

8. Realizar de manera adecuada las funciones comunicativas de los textos escritos atendiendo a la forma y al fin que se persigue.

Cada forma escrita tiene su valor comunicativo, una de las microdestrezas es saber cuáles de las formas gramaticales, verbales, etc., son apropiadas para conseguir el objetivo final de la comunicación. Incluso es necesario saber el público al cual dirigimos lo que escribimos para poder adoptar completamente el estilo y el lenguaje usado.

9. Establecer vínculos y conexiones entre los distintos eventos, asignando a tales relaciones las denominaciones de idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.

Las formas textuales como el ensayo, el texto argumentativo o la redacción, entre otros, deben tener la estructura que dará al lector (pero al escritor, también) la perspectiva más clara de lo que está expuesto en esa estructura textual. Hablamos sobre una introducción, la presentación de los argumentos, diferentes aspectos, ejemplos y, para finalizar, la conclusión. Todo esto contribuye a que el lector acepte o rechace la idea presentada, y esas partes de textos deberían estar bien vinculadas, organizadas y expresadas. Uno de los métodos para lograr lo mencionado es ordenar el texto en los párrafos según el tema o el fin comunicativo. Si las ideas están bien presentadas y los párrafos bien ordenados, es posible fácilmente poner el título o descubrir las palabras claves del párrafo, que es, con frecuencia, la herramienta que los profesores de lenguas extranjeras usan en las clases de expresión escrita para presentar a los alumnos las formas textuales arriba mencionadas y su organización.

10. Distinguir entre significado literal e implícito del texto en cuestión.

No es sorprendente, especialmente en los textos literarios, encontrar las frases implícitas, los refranes y sintagmas con los significados diferentes de lo que está escrito literalmente. Los escritores escriben tales frases para dar el valor adicional al texto. En muchos casos estas frases implícitas representan una imagen visual cuyo significado implícito puede contribuir al mejor entendimiento del texto. Aquí se puede tratar de los refranes más populares como: “En casa de herrero, cuchara de palo.”, “En boca cerrada no entran moscas.”, “En tierra de ciegos, el tuerto es rey.”, “La cama guarda la fama.”, “Mucho ruido y pocas nueces.”, “Ojo por ojo, diente por diente.”; o de las comparaciones estereotipadas para cuyo uso deberíamos conocer el ámbito de lo que estas comparaciones provienen y por qué (como: tener menos cuello que un muñeco de nieve, ser más largo que la bufanda de una jirafa, no estar católico, como agua de mayo, estar como pez en el agua, llevarse como el perro y el gato, ser como un libro abierto, etc.).

11. Expresar, desde el punto de vista cultural, referencias específicas que aparecen en el contexto del documento escrito.

Para entender una lengua no es solo necesario conocer las formas gramaticales y el vocabulario porque una lengua es mucho más que eso. Por esa razón los estudios de una

lengua extranjera son incluso estudios de la cultura, historia o civilización del país (o los países) donde se habla dicha lengua, con el fin, entre otros, de entender completamente el contexto cultural de lo escrito. Aquí nos podemos referir a algún evento histórico que ha influido mucho en la vida de los españoles, como por ejemplo el descubrimiento del Nuevo Mundo, la Inquisición o el Régimen Franquista, y es de sorprender encontrar numerosos textos en español sobre esos temas que no podríamos entender sin conocer el contexto cultural y los conocimientos históricos de España.

12. Desarrollar y usar una serie de estrategias de escritura para asegurarse de que el lector interprete el texto correctamente, usar recursos de preescritura, escribir con fluidez los primeros borradores, utilizar paráfrasis y sinónimos, pedir ayuda a los compañeros y al profesor, y utilizar los comentarios para revisar y editar el texto.

2.1. Otras características de la escritura

Además de las microdestrezas arriba descritas, la escritura tiene otras características que vamos a estudiar en el capítulo siguiente.

Para Domínguez González (2008) la destreza escrita tiene mayor prestigio que la lengua hablada porque la letra impresa fue la que contribuyó al progreso y desarrollo de nuestra civilización más que la lengua hablada. En clase, esa destreza es la que ocupa más tiempo que otras, y se sabe bien que el horario en la clase es limitado. Algunas veces los profesores mismos son los que desatienden la importancia que tiene la destreza escrita y dan más importancia a la producción oral, aunque la escritura en la lengua extranjera, y en la enseñanza de las lenguas en general, puede ofrecer más informaciones y comentarios inmediatos sobre el conocimiento del alumno. Desde el punto de vista del nivel de dificultad, la escritura puede parecer más difícil que otras porque no es espontánea y requiere mayor precisión en el uso de la lengua.

Otro aspecto de la escritura es que, es también distante (Brown, 2001). Frecuentemente (si no siempre) escribimos para comunicarnos con alguien. Normalmente, la persona con la que nos comunicamos no está en la misma habitación que nosotros por eso podemos decir que los mensajes escritos están expresados, no solo por el tiempo, sino incluso en el espacio. Así podemos escribir a alguien que está a nuestro lado, de la misma manera como escribir a alguien que está en el otro lado del mundo.

Para escribir, es importante planear (OUP, 2015). Una de las características importantes de la escritura es que es planeada. Más o menos cada intención de escribir es con un propósito u objetivo, y está dirigida a algo o alguien. Mientras escribimos podemos planear porque el proceso mismo de escribir manualmente o electrónicamente es lento y nos da tiempo para pensar, corregir o cambiar hasta que no estemos satisfechos con lo escrito. Se trate de una lista de compras o un ensayo, no se puede escribir sin planear previamente.

Es importante destacar que la escritura no existiría sin leer. Si leemos un texto en español, lo leemos de la parte izquierda de la página hacia la derecha, una palabra por otra. Por eso decimos que la escritura es lineal (Gillet et al, 2010), y español es, como todas las lenguas románicas, una lengua S-V-O, es decir sujeto-verbo-objeto. Colocamos las informaciones para que el sentido del texto se desarrolle, exponemos la causa de algo e intentamos aclarar las consecuencias – y aunque cambiemos el orden, el sentido se va a

desarrollar. Si leemos los textos y nos centramos solo en el producto final de la escritura, raramente pensamos sobre la escritura como un proceso. Sin embargo, si una parte de este proceso falta, si se hace un error en la escritura, nos va a llamar la atención.

Con todo que está incluido en la escritura: planear, corregir, colocar, pensar, añadir, cambiar, revisar etc., podemos concluir que ella es un proceso que tiene su inicio, desarrollo y fin, y que algunas veces puede ser cíclico (Flower, Heyes, 1981). Este proceso, puede ser cíclico como puede ser complejo e incluir mucha reflexión y esfuerzo de atención que puede desanimar al estudiante, que también va a ser uno de los objetivos principales de esta investigación.

2.2. Tipos de textos escritos y sus características formales

El número y la variedad de textos escritos son incalculables y pueden variar desde una simple lista de compras o apunte en un diario, hasta una biografía, ensayo o la tesis doctoral.

Una de las clasificaciones de los textos que se usan en las clases nos la da la profesora española Teresa Bordón (2002) la cual propone distribuir los tipos de textos en seis grupos diferentes. El primer grupo serían las cartas de cualquier tipo - personales, profesionales, de opinión (en periódicos u otros medios de comunicación), notas breves, avisos en tablones de anuncios, aun los correos electrónicos como las cartas modernas que han sustituido las cartas en papel. El segundo grupo serían los textos periodísticos en los cuales incluiríamos noticias, editoriales, artículos de opinión, crónicas de temas específicos (deportes, toros, cine, teatro, etc.), reportajes, pronóstico del tiempo, carteleras de espectáculos, esquelas, chistes, etc. El tercer grupo serían los así llamados *textos de referencia* en los que podemos incluir diccionarios, guías, horarios, señales, mapas, tablas de precios, etc. El siguiente grupo, muy similar al anterior, serían los textos técnicos o especializados en las que nombramos libros de texto, informes, reseñas, trabajos literarios, etc. Como penúltimo grupo de textos Bordón (2002) nos propone el grupo más común es decir, los textos literarios, en los cuales incluiríamos todos los textos desde novelas, cuentos, poemas, obras de teatro, ensayos, hasta diálogos. Y el sexto grupo serían los textos que no pertenecen a ninguno de los grupos mencionados. Se trata de los textos misceláneos, es decir, que pueden ser desde, cartas y menús de restaurantes, entradas (de diferentes espectáculos), anuncios (periódicos, revistas, vallas publicitarias), recetas de cocina, y hasta folletos de instrucciones.

Desde esa variedad de tipos de textos es evidente que cada texto en que empleamos nuestra destreza escrita tiene que respetar algunas normas, es decir, debe contener los rasgos según el tipo de texto. Podemos decir que hay dos principales tipos de rasgos que cada texto debería tener: lingüísticos y retóricos. En los lingüísticos, los que más simplemente llamaríamos gramaticales, incluimos las características que están sometidas a las normas léxicas, morfológicas o sintácticas. Por otra parte, los rasgos retóricos serían los que están relacionados con la forma en que se construye el texto de acuerdo con la situación comunicativa o contexto de situación. Es importante mencionar el registro, porque ese varía según los usuarios, dependiendo de su origen geográfico y social.

En resumen, el texto escrito según Domínguez González (2008) deber ser correcto gramaticalmente, adecuado desde el punto de vista de la variedad y del registro, coherente; las distintas partes en que se compone deben guardar relación entre sí, y cohesivo; la relación entre las distintas partes se produce mediante procedimientos tales como la anáfora, la elipsis, la sustitución, los marcadores textuales, etc.

Sin embargo, como en esa tesis hablamos sobre los textos literarios en la clase de la lengua extranjera, estaría bien preguntarnos cuántas de las características nombradas tiene un texto escrito por un estudiante de español como lengua extranjera y lo difícil que es lograr que un alumno alcance el nivel para que pueda incorporar todas estas características en el texto.

El mismo autor nos ofrece otra lista de los tipos de texto, pero atendiendo a las funciones del lenguaje, y describe las funciones de los textos refiriéndose a los dos grandes grupos de textos: los literarios y los no literarios.

En los géneros literarios hay tres funciones básicas: descriptiva, expresiva e imperativa que se relacionan con tres géneros literarios: poesía, drama y novela.

En los géneros no literarios, la función del texto en la mayoría de los casos es la referencial o descriptiva, pero en algunos textos periódicos y humanísticos como el ensayo, el texto puede tener la función expresiva e imperativa. Los géneros jurídico-administrativos, que también pertenecen en los no literarios, se caracterizan de ser formularios, claros, correctos y elegantes, y pueden aparecer las expresiones latinas y arcaísmos. Los géneros científico-técnicos son textos expositivos, descriptivos o argumentativos, con sintaxis sencilla y el vocabulario técnico. Y como el último de los textos no literarios, estaría bien mencionar los

tipos de textos que se han desarrollado en las últimas décadas, es decir los géneros electrónicos.

Desde el punto de vista del profesor de lengua extranjera, talvez esa manera de distribuir los textos literarios – en los géneros literarios y no literarios - no es suficientemente distintiva y para desarrollar la destreza escrita, sería mejor usar la división de Teresa Bordón que nos da una lista más detallada y amplia, y que se puede también usar como punto de referencia en el desarrollo de la destreza escrita.

2.3. Diferencias entre la destreza escrita en la lengua materna y la lengua extranjera

Teniendo la noción de los rasgos y tipos de textos que se refieren a la escritura completa, podríamos tener la impresión errónea de que la naturaleza de escribir en la lengua materna y en la lengua extranjera es la misma.

Según la investigación de Silva (1993), sobre la comprensión de la naturaleza de la escritura de la lengua extranjera, los resultados han mostrado que hay diferencias destacadas entre la escritura de la lengua materna y de la lengua extranjera. Esas diferencias no están sólo en el proceso de la composición (es decir sus subprocesos de planificación, transcripción y corrección) sino también en las características del texto escrito; como fluidez, exactitud, cualidad y estructura; es decir en el plano discursivo, morfosintáctico y lexicosemántico. A primera vista, sí, los que escriben en la lengua materna y en la lengua extranjera usan los mismos procesos de composición. Para desarrollar sus ideas y para encontrar maneras apropiadas para expresarse, ambos grupos de usuarios de la lengua (los de L1 y de L2) planearían, escribirían y corregirían. Sin duda, parece muy similar, pero esa investigación ha probado cuánto y en qué se diferencia la escritura de la lengua extranjera en la escritura de la lengua materna.

Silva (1993) para su investigación ha usado los textos escritos por los usuarios de inglés como lengua materna y los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los textos fueron releídos, revisados, analizados y comparados. Se ha concentrado especialmente en observar y notar las características como el tamaño del texto, las características de los examinados (su lengua materna, edad, nivel de formación, nivel de inglés, habilidad de escribir), las tareas escritas que tenían que cumplir (el número de las tareas, género, el tiempo necesario para cumplir las tareas, el contexto de escribir). En resumen, en la investigación han incluido más de 4000 muestras del texto, los examinados tenían 27 lenguas maternas diferentes (árabe, chino, japonés y español fueron dominantes), con la edad predominante entre 19 y 22 años.

Sus resultados fueron los siguientes:

En cuanto al proceso de composición. Los patrones (el orden del comportamiento de escribir) fueron similares en los usuarios de L1 y L2. Sin embargo, es obvio que componer el texto en la lengua extranjera fue más difícil y menos eficaz que componer el texto en la

lengua materna. Para comprender por qué fue así, el autor de la investigación se ha enfocado más en los subprocesos de la composición antes mencionados: planificación, transcripción y corrección. Los encuestados que usaban inglés como lengua extranjera planeaban menos pero daban más atención al producir el texto. Aunque necesitaban más tiempo para comprender el tema, han creado menos material útil, y muchas de sus ideas nunca han salido en el papel. Para ellos, incluso fue más difícil organizar el texto, es decir el material producido, en una estructura razonable. Escribir el mismo texto, en los examinados de la lengua extranjera ha sido más duro, menos fluido y productivo. Han pasado más tiempo consultando el diccionario, han tenido más preocupaciones con el vocabulario y más pausas durante la escritura. Asimismo, los examinados de la lengua extranjera escribían más lento que los examinados de lengua materna y tenían menos palabras escritas en el texto. En relación con la revisión del texto se ha notado que los patrones generales, sistemas y estrategias usadas en la revisión han sido los mismos en los examinados que escribían en su lengua materna y los que escribían en la lengua extranjera. Una cosa que ha sido diferente es que los de la lengua extranjera usaban esas estrategias mucho menos que los de la lengua materna y así revisaban menos sus textos, causando más errores ortográficos.

En cuanto a las características del texto escrito, Silva (1993) ha probado que escribir en la lengua extranjera es un poco menos fluido que escribir en lengua materna. Los textos de los encuestados que escribían en la lengua extranjera han sido más cortos, han tenido más errores morfosintácticos con los tiempos verbales, preposiciones y nombres. Incluso la calidad de los textos (según el juicio de los nativos hablantes de inglés) ha sido menor.

Otras investigaciones han descubierto también que la escritura en la lengua materna se diferencia de la escritura de la lengua extranjera. Por ejemplo Harris (1983), que ha investigado cómo los hablantes de lenguas extranjeras escriben textos en cómics, ha concluido que ellos más frecuentemente empiezan a escribir en la mitad de la historia y tienen menos puntos narrativos. Sus textos por eso eran menos comprensibles y tenían menos detalles de historia. Otra investigadora lingüística, Indrasuta (1987, 1988), ha notado que los que escriben en la lengua extranjera tienden a escribir más en la primera persona de singular y escribían más sobre los estados mentales de los personajes, a diferencia de las personas que escribían en su lengua materna, las cuales escribían más sobre las actividades del mismo personaje. Incluso, la misma investigadora ha probado que la escritura de las personas que escriben en lengua extranjera contiene más pronombres personales, especialmente el pronombre “yo”, lo cual se usa en los lugares en que no es necesario. Otras características que diferencian la

escritura de la lengua extranjera y de la lengua materna lo ha presentado Hirokawa (1986) y ha informado que las que escriben en la lengua extranjera eran menos capaces de parafrasear, tenían más dificultades en identificar el tema de una pregunta en los exámenes y sus textos estaban llenos de detalles innecesarios o irrelevantes con la repetición más frecuente de los puntos ya escritos en el mismo texto.

En cuanto a las características morfosintácticas y estilísticas las diferencias en la escritura de los que escriben en lengua materna y la lengua extranjera se destacan especialmente Park (1988) y Yu (1988) en sus investigaciones. Mencionan que los estudiantes de L2 escriben de manera menos compleja, menos madura y estilísticamente inapropiada. Son más directos y explícitos que los que escriben en L1, se nota el tono autoritario, usan más advertencias y órdenes. Por otro lado, los que escriben en su lengua materna tienen más comparaciones personales y el estilo más suave y menos autoritario.

2.4. Destreza escrita en el MCER

Las destrezas y las habilidades en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002) se presentan como algo esencial que se deriva de los conocimientos interiorizados (como son la actitud relajada o la tensión a la hora de hablar o realizar una tarea). Con todo eso se destaca, también, la importancia de destrezas, las cuales, con la repetición llegan a ser algo semiautomático. Las destrezas que necesitamos en la vida cotidiana: como conducir el coche o pintar la pared profesionalmente, no es suficiente tener las ganas de hacerlo, sino que con la práctica perfeccionamos las destrezas. De esa manera podemos reflejar el mismo comportamiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras: cuando repetimos algo y lo usamos mucho, como por ejemplo la gramática, nos parece natural, nos da confianza mientras hablamos y nuestro fin de comunicar se cumple más fácilmente.

La capacidad de aprender, la cual en el MCER definen como “predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente” (Alcaraz Varó, 2004) supone combinaciones variadas de aspectos de las destrezas y de las habilidades. Eso significaría que si tenemos la capacidad de aprender más fácil desarrollamos destrezas como: facilidad para usar un diccionario o ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación o saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje.

Como el MCER tiene como tarea describir lo que los estudiantes de lengua extranjera tienen que aprender para comunicarse, por eso la destreza escrita está bien presente y descrita en él. No sólo la destreza escrita, sino todas las destrezas y conocimientos que uno tiene que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Con todo eso, en el MCER se presentan los niveles que pueden comprobar en cada momento el progreso del estudiante y su conocimiento de una lengua extranjera.

Estos niveles arriba mencionados son el esquema vertical (opuesto de la dimensión horizontal compuesta de parámetros de actividad comunicativa y de competencia comunicativa) y de ese modo se descubre el perfil del espacio de aprendizaje. Esquematizar así las dimensiones puede ser útil por varias razones:

- Tener las definiciones de nivel de conocimiento y del dominio que alumno tiene que tener puede resultar en saber qué en cada momento del progreso del alumno en el aprendizaje de la lengua extranjera se espera de él.

- Con los niveles bien descritos, las expectativas que el docente debería tener del alumno en un momento determinado de su aprendizaje de la lengua extranjera, serían más transparentes y realistas.
- Es más fácil organizar el aprendizaje en unidades y así seguir el progreso del alumno.
- Es más fácil relacionar el contenido de los manuales y así actualizar el conocimiento del alumno.
- Con las especificaciones como son las del MCER es más claro cómo evaluar los esfuerzos de aprendizaje del alumno respecto a su aprovechamiento del dominio de la lengua.
- Incluso, es más claro comparar los objetivos, niveles, materiales, pruebas y grados de uso en determinados sistemas y situaciones.
- Un marco así, puede ayudar a saber si los alumnos están trabajando en el nivel adecuado a su pre-conocimiento.
- Teniendo un esquema con niveles y categorías le permite a los docentes establecer las metas para un futuro inmediato y a largo plazo.
- La existencia de un conjunto común como es el MCER, permite a las varias instituciones de lenguas extranjeras, sectores de las academias o escuelas primarias y secundarias a colaborar en cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras para contribuir al bienestar de sus alumnos y su éxito personal

Al consultar y tener como referencia el MCER (de 2002) tenemos que tener en cuenta que el proceso de aprendizaje de todas las materias, no solo de las lenguas extranjeras, es constante y diferente respecto a cada individuo. Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, van a aprender del mismo modo y con la misma rapidez porque cada uno de ellos ha desarrollado las competencias de diferentes formas.

Teniendo en cuenta que esta tesis tiene como su tema la destreza escrita, vamos a fijarnos en el dominio que el MCER nos ofrece sobre este tema y ver que cada uno de los niveles presentados significaría en la práctica.

EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL	
C2	Escribe textos complejos con claridad y fluidez, y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayudan al lector a encontrar las ideas significativas.
C1	Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.
B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.

Tabla 1: Las descripciones de los niveles del MCER en cuanto a la expresión escrita en general (Consejo de Europa, 2002, pág. 64)

El primer esquema vertical sobre la expresión escrita nos ofrece el resumen de los niveles del MCER en cuanto a la expresión escrita en general (véase la tabla 1).

Expresarse por escrito, en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras se refiere, por ejemplo, a: escribir redacciones sobre un tema particular, tomar notas durante la clase, rellenar distintos formularios y cuestionarios, escribir artículos, boletines informativos, reportajes verdaderos o imaginarios, escribir informes, memorandos, cartas personales o de negocio, y escribir durante un dictado.

Un alumno que posee el nivel A1 en expresión escrita “escribe frases y oraciones sencillas y aisladas”, las frases que contienen nada más que el sujeto, predicado y objeto. El predicado podría ser en tiempo verbal que se aprende en el principio, presente de indicativo, y puede ser de un verbo más común, como “ser”, “tener” o “ir” y en las personas más comunes como primera y tercera persona del singular. Las frases no tienen los conectores, es decir, puede ser que los significados de una frase y la frase siguiente no están relacionados.

En el próximo nivel, A2, el primer progreso notable es el uso de los conectores simples. Aun se trata de las frases cortas y con los tiempos verbales no complejos, pero en este nivel el alumno relaciona algunas frases escritas con los conectores, juntándolas en una totalidad que tiene más sentido en global.

En el nivel B1, el alumno ya es capaz de escribir un texto corto, con el tema de su interés, que puede ser música, películas, deporte, etc. El texto en global está completamente relacionado, con la introducción y la conclusión claras. Usa los conectores más complejos como “aunque” o “aun” y elementos breves como adverbios y locuciones adverbiales.

En el nivel B2, las informaciones sobre lo que escribe todavía están relacionadas con sus campos de interés personal pero los puede evaluar y buscar argumentos en diferentes fuentes, como libros de temas similares pero diferentes autores, Internet o varias revistas y periódicos que traten de este tema. Conoce todos los tiempos verbales, aunque a veces no esté seguro de cuando usar los tiempos verbales más complejos (especialmente el subjuntivo).

En el nivel C1 los alumnos pueden escribir un ensayo argumentativo defendiendo sus puntos de vista y ejemplos adecuados. Todos los tiempos verbales están incluidos en sus textos y los usan correctamente. Conectores de todos los tipos están presentes en los textos

En el nivel C2 - de maestría - los alumnos pueden escribir textos largos y complejos sin ninguna dificultad. Reconocen todos los matices en el estilo de escribir, sabe bien como concluir un texto. El texto final es lógicamente ordenado y los puntos e ideas principales se pueden fácilmente encontrar.

ESCRITURA CREATIVA	
C2	Escribe historias atractivas y descripciones de experiencias con claridad y fluidez, y con un estilo adecuado al género literario elegido.
C1	Escribe descripciones y textos imaginarios de forma clara, detallada y bien estructurada, con un estilo convincente, personal y natural, apropiado para los lectores a los que van dirigidos.
B2	Escribe descripciones claras y detalladas de hechos y experiencias reales o imaginarias en textos claros y estructurados, marcando la relación existente entre las ideas y siguiendo las normas establecidas del género literario elegido.
	Escribe descripciones claras y detalladas sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad. Sabe escribir una reseña de una película, de un libro o de una obra de teatro.
B1	Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.
	Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.
A2	Escribe sobre aspectos cotidianos de su entorno, en oraciones enlazadas; por ejemplo, personas, lugares, una experiencia de estudio o de trabajo. Escribe descripciones muy breves y básicas de hechos, actividades pasadas y experiencias personales.
	Es capaz de escribir una serie de frases y oraciones sencillas sobre su familia, sus condiciones de vida, sus estudios, su trabajo presente o el último que tuvo. Es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas.
A1	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.

*Tabla 2: Los niveles del MCER en cuanto a la escritura creativa
(Consejo de Europa, 2002, pág. 65).*

En cuanto a la escritura creativa, el MCER nos ofrece también un esquema vertical sobre las expectativas que podemos tener de los alumnos en cada nivel (véase la tabla número 2). Lo que es visible de la tabla es que hay dos niveles (A2 y B2) que están divididos en dos partes, lo que no ocurre en otras tablas. Esta ocurrencia puede significar dos cosas. Primero,

que en cuanto a la escritura creativa hay que distinguir detalladamente las personas que poseen más alto nivel de conocimiento, y saber con precisión qué esperar de cada uno de ellos. Segundo, puede significar que para poseer más alto nivel de conocimiento, hay que hacer más esfuerzo y concentrarse en las cosas concretas, descritas en cada nivel, para superar al nivel más alto.

En cuanto a la descripción y a la narración, el MCER nos ofrece el esquema de las expectativas que podemos tener de cada alumno, según el nivel de conocimiento en que está. Así, en los niveles más bajos los alumnos deberían saber las cosas más sencillas, concretamente deberían saber cómo describir donde viven, las personas, su aspecto, origen, trabajo, objetos, mascotas, gustos, preferencias, etc. Lo que aquí podemos ver es que no existen los descriptores para los niveles B2 y C2. De este hecho podemos concluir que a lo largo de un nivel (como el nivel B) se deberían aprender y conocer las mismas cosas, es decir que en los subniveles de B1 y B2 se deberían aprender y conocer las mismas cosas. En el caso de querer superar al nivel más alto (como el nivel C) es necesario aprender y conocer otro tipo de vocabulario, que no se distingue entre los subniveles C1 y C2.

DESCRIPCIÓN Y NARRACIÓN							
A1	A2		B1		B2	C1	C2
- Dónde viven.	- Personas, aspecto.	- Objetos, mascotas, pertenencias.	- Trama de libros o películas.	- Detalles básicos sobre sucesos impredecibles; por ejemplo, un accidente.		- Descripción clara y detallada de temas complejos.	
	- Origen, trabajo.	- Hechos y actividades.	- Experiencias.				
	- Lugares y condiciones de vida.	- Gustos y preferencias.	- Contar una historia.				
		- Planes o citas.	- Sueños, esperanzas, ambiciones.				
		- Costumbres o actividades cotidianas.	- Reacciones a todos estos temas.				
		- Experiencias personales.					

Tabla 3: Las descripciones de los niveles de MCER en cuanto a la descripción y narración (Consejo de Europa, 2002, pág. 215)

La lista completa de todos los descriptores en cada nivel en cuanto a la descripción y narración se puede ver en la tabla 3.

		A1	A2	B1
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
	Expresión escrita	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Tabla 4: Los descriptores de los niveles del MCER sobre los conocimientos que alumno tiene que ser en cada nivel

(Consejo de Europa, 2002, pág. 30 y 31)

En la tabla 4 podemos ver el esquema de los descriptores que detalladamente nos describen qué conocimientos un alumno debe poseer en cada nivel. Podemos decir que la tabla 4 son las tablas número 1, 2 y 3 puestas en práctica. Podemos ver en el ejemplo de la tabla número 1, que para el nivel A1 dice: “Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas” que en la práctica esto sería que la persona es capaz de escribir postales cortas y sencillas, rellenar los formularios con datos personales, la dirección, etc. En el nivel A2, en la tabla número 2 podemos ver que el alumno debe tener los siguientes conocimientos: “Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”.” En la práctica sería que el alumno es capaz de escribir notas y mensajes breves, cartas personales sencillas, etc. En cuanto el B1 “Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.” en la práctica sería que el alumno es capaz de escribir textos sencillos sobre temas que conoce o que son de su interés personal, y las cartas personales, que ahora no son tan sencillas y que describen experiencias e impresiones. “Los textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad” que se mencionan en la descripción de las expectativas del nivel B2, significaría que el alumno escribiría los textos claros sobre una amplia serie de temas de su interés, siendo las redacciones o informes con un punto de vista concreto. Las cartas que escribe destacan la importancia que le da el alumno a los determinados hechos y experiencias descritas en el

texto. En los niveles más altos, C1 y C2, los alumnos son capaces de producir los textos muy bien estructurados, con los estilos y los conectores apropiados para el tema sobre el que escriben. Eso significaría en la práctica que se pueden expresarse sobre los temas complejos, presentar los argumentos con una estructura lógica y eficaz, y que son capaces de escribir los resúmenes y las reseñas de obras.

INFORMES Y REDACCIONES	
C2	<p>Escribe informes, redacciones o artículos complejos con claridad y fluidez que presentan una argumentación o una apreciación crítica de obras literarias y proyectos de investigación.</p> <p>Es capaz de dotar sus textos de una estructura apropiada y una lógica eficaz que ayuda al lector a encontrar ideas significativas.</p>
C1	<p>Escribe exposiciones claras y bien estructuradas sobre temas complejos resaltando las ideas principales.</p> <p>Amplía con cierta extensión y defiende puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados.</p>
B2	<p>Escribe redacciones e informes que desarrollan sistemáticamente un argumento, destacando los aspectos significativos y ofreciendo detalles relevantes que sirvan de apoyo.</p> <p>Sabe evaluar las diferentes ideas o soluciones que se pueden aplicar a un problema.</p>
	<p>Escribe redacciones o informes que desarrollan un argumento, razonando a favor o en contra de un punto de vista concreto y explicando las ventajas y las desventajas de varias opciones.</p> <p>Sabe sintetizar información y argumentos procedentes de varias fuentes.</p>
B1	<p>Escribe redacciones cortas y sencillas sobre temas de interés.</p> <p>Puede resumir, comunicar y ofrecer su opinión con cierta seguridad sobre hechos concretos relativos a asuntos cotidianos, habituales o no, propios de su especialidad.</p>
	<p>Es capaz de escribir informes muy breves en formato convencional con información sobre hechos habituales y los motivos de ciertas acciones.</p>
A2	No hay descriptor disponible.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabla 5: Los descriptores de los niveles del MCER en cuanto a los informes y redacciones (Consejo de Europa, 2002, pág. 65)

En cuanto a los informes y las redacciones, el MCER nos ofrece también un esquema de las expectativas que podemos tener del alumno, es decir las cosas que debería saber y conocer en cada nivel. Es visible que los descriptores para los niveles A1 y A2 no existen, de lo que podemos concluir que los alumnos en los primeros niveles no deberían escribir las formas de texto tan complejas como el informe o la redacción. En el nivel B1 y B2 tenemos divididos sus conocimientos en dos partes, de lo que podemos concluir que su conocimiento y las cosas que deberían saber para escribir informes y redacciones se desarrolla y crece rápidamente especialmente en estos dos niveles.

3. Destreza escrita desde el punto de vista didáctico

El desarrollo de la destreza escrita está vinculado al desarrollo de otras destrezas (escuchar, oír y leer) y su meta es correcta y precisa, la expresión de las ideas, la elección del estilo apropiado, en el fin la recepción y el envío del mensaje deseado. Por la complejidad del aprendizaje de la destreza al escribir, y el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera, desarrollar la destreza escrita se lleva a cabo con el aprendizaje de las ciertas microdestrezas (véase 2.).

Este proceso del aprendizaje de la destreza escrita en la lengua extranjera podemos decir que es un conjunto de tres grandes subprocesos interrelacionados, es decir tres dimensiones del aprendizaje (Cumming, 2001). Estos subprocesos incluyen la calidad del texto que el alumno produce, el proceso de la composición del texto y el contexto sociocultural específico en que el aprendizaje ocurre.

3.1. La calidad de los textos

Su investigación ha mostrado que los estudiantes de la lengua extranjera mejoran la complejidad y la exactitud de la sintaxis y de la morfología en sus textos. Incluso, como el dominio de la lengua extranjera crece tanto como la habilidad de los alumnos para usar el vocabulario más amplio. En un contexto mayor, en el nivel de la estructura del texto, los alumnos se vuelven más expertos en indicar la jerarquía de las ideas que están presentando en el texto y los colocan correctamente en el principio, en la mitad o en el fin del texto (Cumming, 2001). La autora ha notado las muestras así en los tipos de textos específicos como el texto argumentativo y autobiográfico. Generalmente hablando, mientras más conocimiento tenemos de una lengua extranjera, nuestros textos serán más sofisticados, con la sintaxis y la morfología más complejas, con el vocabulario más específico y adecuado al estilo del texto e incluso tendremos el dominio sobre las formas discursivas y sobre las diferentes formas de la cohesión del texto.

Teniendo en cuenta todo lo arriba mencionado podemos concluir que las personas que estudian una lengua extranjera cambian su comportamiento durante este proceso de aprendizaje. Sin embargo para poder comprender mejor cómo y por qué ocurre este cambio es necesario observar otros aspectos del aprendizaje de lenguas como el mero proceso de la composición de los textos y la interacción que puede influir muchísimo en la elección de ciertos temas en los textos.

3.2. Proceso de la composición de los textos

En la didáctica de las lenguas extranjeras es de vital importancia saber cómo nuestros alumnos componen los textos para acercarse de la mejor manera a la enseñanza de la escritura en la lengua extranjera. Por esa razón deberíamos saber cuáles son las habilidades que nuestros alumnos desarrollan durante el proceso de aprendizaje de la escritura. En las investigaciones (Cumming, 2001) que se han llevado a cabo sobre estos procesos se han observado y comparado los alumnos y los procesos que ocurren en su mente mientras escriben en su lengua materna y en la lengua extranjera.

Las conclusiones son las siguientes: los alumnos de la lengua extranjera, mientras escriben, tienen, episodios que se intercambian durante el proceso de escritura. Estos episodios consisten en frecuentes búsquedas de las palabras o expresiones apropiadas y, simultáneamente, mientras deciden qué escribir, están prestando atención a las ideas y las formas lingüísticas. En cuanto a la composición del aspecto más amplio, con el mayor conocimiento de la lengua extranjera los alumnos tienden a planificar más eficazmente antes y durante la composición, incluso tienden a revisar y corregir más sus textos. Uno de los comportamientos que se ha notado solo en los alumnos que escriben en la lengua extranjera es el uso de los recursos de la primera lengua y lengua extranjera juntas, para varios objetivos de la composición. Este comportamiento se menciona como la base de la hipótesis “output” (Swain, 1995.) donde se reflexiona que el contexto de la escritura presenta el mejor contexto en el que se puede aprender a usar las formas de la lengua extranjera y así ofrecer los ejemplos que pueden provocar que los alumnos conviertan sus aptitudes de la lengua extranjera en un desempeño controlado.

Las investigaciones sobre la composición del texto, según Smagorinsky (1994), pueden ser complicadas y delicadas. Eso ocurre porque para llevar una investigación así es necesario que los alumnos describan que piensan o han pensado mientras estaban escribiendo, lo que normalmente no es una tarea fácil para todos los examinados. Precisamente por esta razón y para entender mejor como el proceso de la escritura en la lengua extranjera ocurre naturalmente y se desarrolla, es necesario investigar los contextos socioculturales en los que la composición acontece.

3.3. Contexto sociocultural de la escritura

El proceso de la enseñanza de la lengua extranjera, incluso de aprender a escribir puede ocurrir en varios contextos socioculturales; como, por ejemplo, en la facultad o en una escuela de idiomas, en casa o trabajando en un área específica donde no se usa la lengua materna. De la perspectiva contextual, podemos decir que mientras desarrollamos la destreza escrita en una lengua extranjera aprendemos, simultáneamente, a colaborar y pedir ayuda de varias personas y de varios recursos. El proceso didáctico de la lengua extranjera puede fomentar a los alumnos a adaptarse a nuevas situaciones y reflexionar sobre su conocimiento y las habilidades (Leki, 1995; Riazi 1997) y como el producto final de ese proceso, aprender una lengua extranjera puede provocar que el alumno obtenga y modifique nuevos significados de sí mismo, es decir puede cambiar su comportamiento mientras habla una lengua extranjera (Spack, 1992).

3.4. Aspecto glotodidáctico de la destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera

Según mi experiencia como alumna en la escuela secundaria y todos mis compañeros de clase, desarrollar la destreza escrita en la clase, siempre fue la tarea más agotadora y que, entre todas, nunca nos gustaba cumplir. Y aquí se habla sobre escribir en la lengua materna, algo que debería ser más fácil que escribir en la lengua extranjera, que no conocemos tan bien como nuestra materna. La misma sensación tenía durante mis prácticas en la escuela Gornjogradska cuando la mayoría de los alumnos reaccionaba con insatisfacción al saber que mi investigación se trataba sobre escribir. Por eso era necesario preguntarse, ¿si es tan difícil para los alumnos escribir en su lengua materna, cómo entonces sería en la lengua extranjera, en nuestro caso en español, y como nosotros, los profesores de esta lengua extranjera les podemos ayudar a superar los obstáculos en el desarrollo de su destreza escrita?

La respuesta a la pregunta ¿por qué escribir no es tan favorable entre los alumnos?, está en el hecho de que a lo largo de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la destreza escrita y su desarrollo estaba siempre en el último lugar en la enseñanza, no se le prestaba atención y servía como un ejercicio auxiliar de las otras destrezas (González Sáinz, Artuñedo Guillén, 1995). Se copiaban frases o párrafos cortos, composiciones contraladas siguiendo un modelo y ninguno de ellos valoraba la producción de ideas propias de los alumnos ni la creatividad, ni tan siquiera se les presentaban modelos comunicativos reales. (Ortega Ruiz, Torres Gonzáles, 1994).

Otro obstáculo que puede impedir el desarrollo de la destreza escrita, además de no prestarle demasiada atención porque el habla en la lengua es más importante (Pastor Cesteros, 1994), puede ser algo más grave, y eso sería el miedo o la angustia como lo describe Ann Raimés (1983). Este miedo puede provenir de saber que su escritura estará evaluada (y leída solo) por profesor, que puede resultar que los alumnos formen su opinión alrededor de lo que piensan que le guste al profesor. Además de eso, la noción de ser evaluado y deber ser demasiado ingeniosos y ocurrentes a la hora de producir un texto, puede provocar en los alumnos la sensación de frustración, que de nuevo bloquea la imaginación y crea el miedo ante el papel en blanco (González Sáinz, Artuñedo Guillén, 1995).

Aquí estaría bien mencionar tres obstáculos más, aunque sean más obvios y claros, no son menos importantes. Y esos serían que la escritura exige mayor esfuerzo, tanto por parte

del alumno, como por parte de profesor, y por eso la escritura la podemos denominar como una actividad poco motivadora. Otros dos obstáculos serían que existen escasas propuestas didácticas para el tratamiento de la destreza escrita, y por último, y que desde mi opinión sería lo más importante – los alumnos reciben la mínima gratificación tras la corrección sistemática de todos los errores del texto escrito (Pastor Cesteros, 1994).

Con el desarrollo de la enseñanza de la lengua extranjera, se ha cambiado nuestra postura a través de la escritura en la lengua extranjera. En la actualidad, en la didáctica y en la enseñanza no es la más importante la versión final del escrito sino los procesos durante la creación y la redacción. También, no debería ser tan importante erradicar las faltas de gramática como que el alumno mejore sus hábitos de composición: que supere bloqueos, que gane agilidad, etc., con lo que la corrección supera el marco lingüístico y entra en los campos psicológicos, como la forma de pensar o el estilo cognitivo (Ortega Ruiz, Torres González, 1994). Su estilo de escribir y la forma de pensar se ponen en el segundo plano si los alumnos no saben ni cómo empezar a escribir un texto y si se bloquean completamente en frente el papel en blanco. Para evitar esto, nosotros, los profesores, debemos pensar en no cometer un error que hacemos aún más y más, y es darles a los alumnos demasiada libertad en escribir.

Como el infierno está lleno de buenas intenciones, así nosotros, los profesores, pensamos que con dejar a los alumnos escribir lo que quieran, les hacemos un favor y dejamos su imaginación y la creatividad mostrar lo mejor. En realidad – es completamente opuesto.

La creatividad no es exclusivamente una cualidad innata, sino una capacidad que todos podemos desarrollar. Por eso, a la hora de proponer actividades de expresión escrita el profesor debe tener en cuenta algunos principios básicos para el desarrollo de la creatividad, como por ejemplo la conexión de referencia normalmente inconexas: toda creatividad está basada en la interacción de dos matrices de pensamiento independientes, y todos, en condiciones apropiadas, podemos demostrar tener recursos creativos insospechados (Koestler, 1975). De eso concluimos que dar instrucciones demasiado vagas y enfrentar así al alumno ante la hoja en blanco para que demuestre su competencia lingüística y su creatividad conduce al bloqueo y a la falta de motivación. Por el contrario, dando las instrucciones precisas y obligatorias potenciamos la creatividad de los alumnos con lo que desarrollan la destreza escrita (González Sáinz, Artuñedo Guillén, 1995).

Debido a esto, es importante que las actividades en clase para desarrollar la destreza escrita en el español como lengua extranjera estén basadas en la metodología en la que las tareas se parecen mucho a los conocidos talleres de literatura, aunque los textos que se producen en ellos no tienen por qué ser literarios. (Ortega Ruiz, Torres González, 1994). Usando esa metodología y dando a los alumnos el input necesario, que es normalmente la lectura – el texto o el libro, los alumnos van a desarrollar sus propias estrategias para escribir.

4. Destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera

Para ver cómo funciona el estudio y la enseñanza de la escritura en la lengua extranjera, sobre las características hemos hablado en la introducción, he conducido la investigación. En esta he incluido a los alumnos de la escuela secundaria que estudian español como su lengua extranjera como la parte de su currículo escolar obligatorio. En la encuesta estaban incluidos los alumnos del primer, segundo y tercer año de la escuela secundaria, liceo, es decir los alumnos de 15, 16 y 17 años de edad con el conocimiento inicial del español. Los objetivos principales de esta tesis han sido observar la actitud que los alumnos tienen sobre la escritura en español como lengua extranjera, pero todos otros objetivos de la investigación van a ser detalladamente explicados en el capítulo 4.2.

4.1. Metodología

Esta investigación ha sido pensada como un proyecto en el que se van a analizar los trabajos de los alumnos del español como lengua extranjera del nivel de formación secundaria. Antes de hacer la investigación, ha sido necesario ponerse en contacto con la profesora de español de la escuela y obtener el permiso del director de la misma.

La investigación tuvo dos partes. La primera parte fue la de escribir un tipo de trabajo escrito y otra de rellenar la encuesta sobre el trabajo antes hecho. Para poder incorporar cada encuesta en la clase, había pensado que las preguntas deberían estar relacionadas con la materia hecha en la clase. Había decidido hacer un tipo de encuesta en la que los alumnos tendrían que usar las palabras aprendidas en la clase, y que para cada año de estudio tendría modificadas las encuestas, es decir las partes de encuestas que contenían el vocabulario y las palabras aprendidas en la clase. Consultando a la profesora, había decidido que tendría 5 palabras en español que los alumnos deberían usar en sus trabajos. Para obtener mejores resultados en verificar su conocimiento de esa clase incluso había decidido añadir 5 palabras en croata que los alumnos deberían traducir, es decir saber su significado.

4.2. Objetivos de la investigación

Esta investigación ha tenido como objetivo medir las siguientes características de la escritura en la clase de español como lengua extranjera, con el objetivo final de proponer el trabajo en la clase:

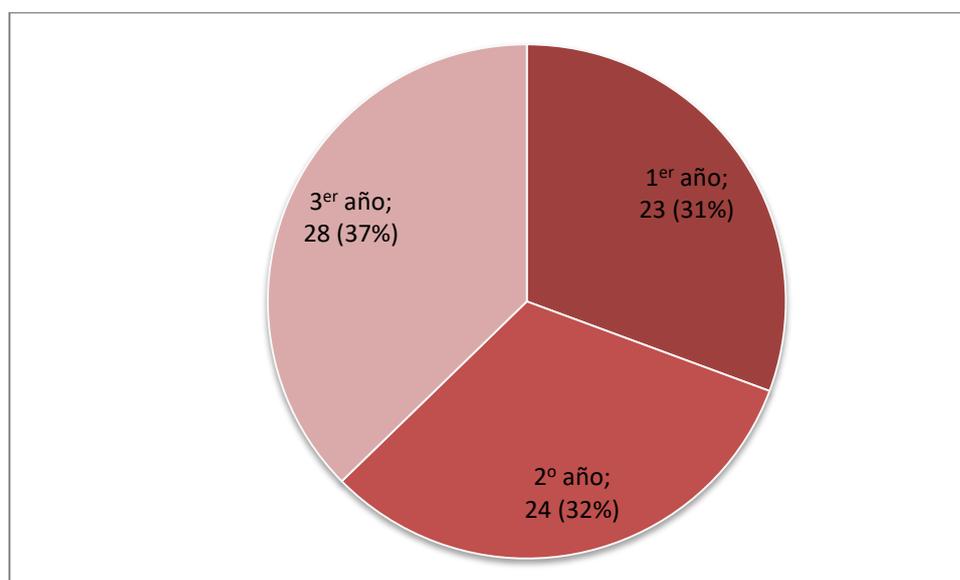
- Medir si el diferente tipo de escritura en la clase de lengua extranjera afecta a su conocimiento de la misma.
- Medir y notar la motivación que los alumnos tienen para escribir en los diferentes tipos de la escritura incluso su motivación según el género o el año de estudio.
- Medir y notar la dificultad o la facilidad en la que escriben los diferentes tipos de escritura según el género o el año de estudio.
- Notar la correlación de los tipos de escritura con la adquisición del vocabulario.
- Describir y observar las aptitudes de los alumnos sobre los diferentes tipos de la escritura.

Todas esas informaciones recogidas y analizadas han servido para cumplir el objetivo final de esa tesis: dar la propuesta para el trabajo de la destreza escrita en clase de español como lengua extranjera que contribuirá en la enseñanza más eficaz de la misma asignatura.

4.3. Encuestados

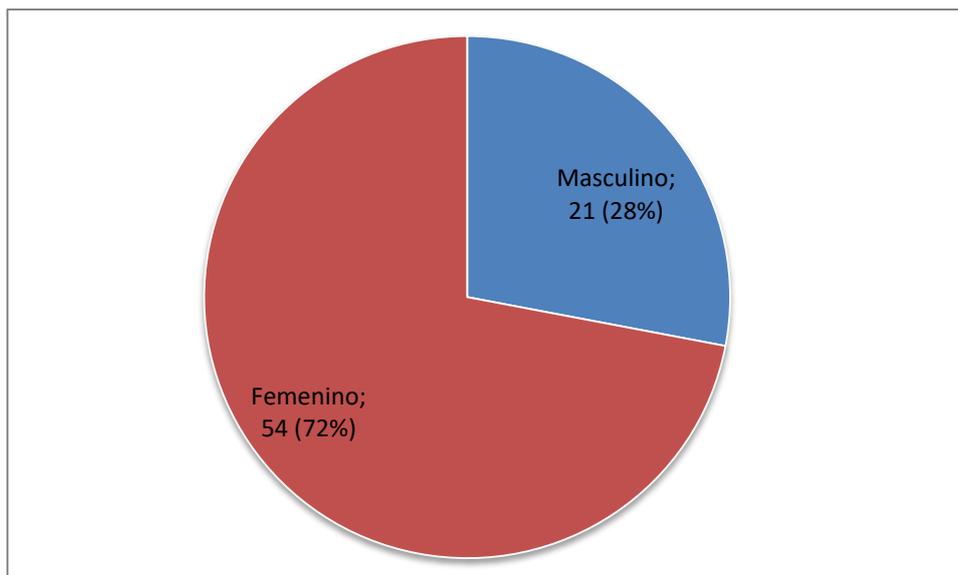
En total la investigación se realizó sobre 75 alumnos en tres secciones, una del primer año, una del segundo y una del tercero que todos eligieron el español como su lengua extranjera de la formación secundaria. Todos los alumnos tienen entre 15 y 17 años de edad que corresponde a su año de estudio.

Del primero al cuarto año todos los alumnos en esa escuela tienen 2 clases de español por semana de 45 minutos. De 75 alumnos, 23 fueron del primer año, 24 del segundo y 28 del tercero. Gráficamente estos números se pueden ver en el gráfico número 1.



El gráfico 1: Número (porcentaje) de los alumnos según el año de estudio

La proporción entre géneros es del 28% de los alumnos varones y el 72% de las alumnas mujeres, y se puede ver en el gráfico número 2.

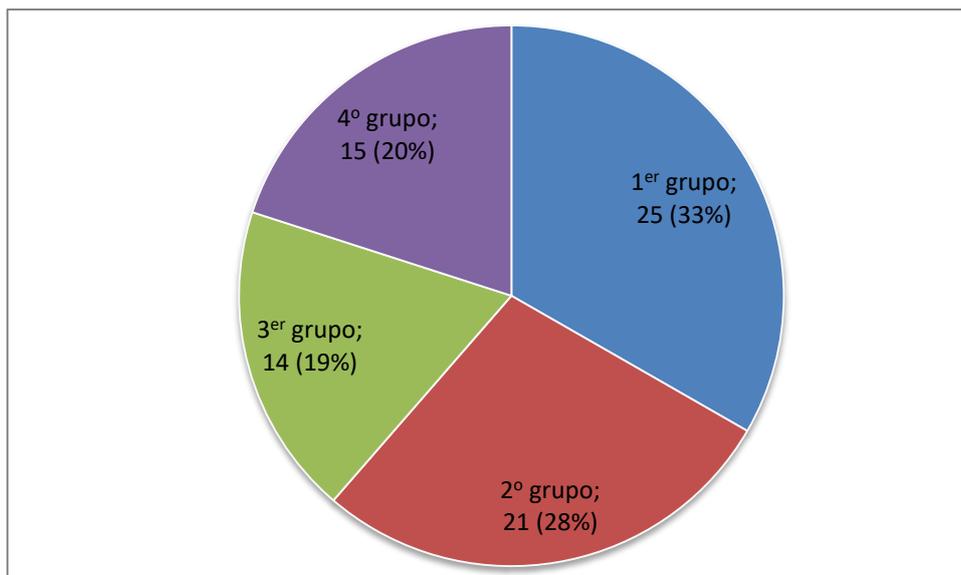


El gráfico número 2: Número (porcentaje) de los alumnos según el género

Los alumnos se dividieron en 4 grupos, con los diferentes trabajos escritos antes mencionados *la redacción, el diálogo, el poema y el reportaje*. Así los grupos fueron los siguientes:

- El grupo número 1: El diálogo
- El grupo número 2: La redacción
- El grupo número 3: El poema
- El grupo número 4: El reportaje

El programa de la investigación fue que todos los grupos tenían el mismo número de alumnos investigados, pero según las preferencias de los alumnos y sus peticiones de cambiar el grupo, tenía que introducir modificaciones al programa inicial. La división entre grupos fue la siguiente: el grupo número 1 – 25 alumnos, el grupo número 2 – 21 alumnos, el grupo número 3 – 14 alumnos, y, finalmente el grupo número 4 – 15 alumnos. En el sentido gráfico, los números se pueden ver en el gráfico número 3.



El gráfico número 3: Número (porcentaje) de los alumnos según el grupo del tipo de la escritura

4.4. Instrumentos y etapas de la investigación

El instrumento que se usó en esa investigación fue la encuesta (véase el anexo número 1), la que, como ya he mencionado, está compuesta de dos partes.

Los alumnos tenían en total 30 minutos para responderla la encuesta. 20 minutos para escribir la primera parte de la encuesta, la de escribir el determinado tipo del trabajo escrito, y 10 min para rellenar la segunda parte de la encuesta, con la serie de las preguntas.

La primera parte, fue un trabajo escrito. Seleccionamos 4 tipos de trabajos escritos, debido a la frecuencia con que se usaban en la clase: *la redacción, el diálogo, el poema y el reportaje*, en total había 4 grupos. Por eso, había que dividir a los alumnos en 4 grupos con el mismo número de alumnos en cada grupo. En esa primera parte del trabajo escrito su tarea fue de usar por lo menos 5 palabras que previamente habían estudiado en clase. Nos habíamos puesto de acuerdo, la profesora y yo, de que necesitaban escribir solo unas frases, para obtener por lo menos la impresión de usar la determinada manera del trabajo escrito.

La segunda parte de la encuesta fueron una serie de preguntas que cada una había sido puesta en la encuesta con otro objetivo, para medir diferentes características de la escritura en la clase de español. Antes de empezar con esta segunda parte los alumnos deberían rellenar los datos demográficos: su género, edad, el año de estudio del español como lengua extranjera, la sección, la escuela y la información si han estudiado español fuera de la escuela secundaria o no.

La primera pregunta fue una serie de las palabras y los huecos; 5 palabras en croata y 5 en español cuyo significado los alumnos habían estudiado en la misma clase. Cada año de estudio ha tenido las palabras modificadas según el vocabulario que habían estudiado recientemente y que había sido seleccionado en colaboración con su profesora. Así, el primer año de estudio ha tenido vocabulario relacionado con el matrimonio y las bodas, el segundo, con el turismo, y el tercero con las elecciones y el sistema político. Esta pregunta ha evaluado el conocimiento de los alumnos, que después se comparará y se analizará según su año de estudio, género y grupo de la escritura que ha escrito.

La segunda pregunta fue si ese tipo de trabajo en clase les había gustado. A todos los alumnos les dimos las instrucciones que deberían rellenar esa pregunta según el grupo, es decir el tipo de la escritura que habían escrito. Esa pregunta tenía una escala de 1 a 5, donde 1 fue “Ni siquiera me ha gustado” y 5 “Me ha gustado mucho”. Esa pregunta ha valorado la motivación con la que los alumnos escribían en las clases en determinado tipo de texto.

Las siguientes dos preguntas fueron una escala de 1 a 5 relacionadas con el tipo de texto que los alumnos tenían que escribir.

Tercera pregunta ha valorizado la frecuencia con la que los alumnos querían estudiar la materia de la asignatura. Precisamente la pregunta fue “¿Con qué frecuencia querrías estudiar la materia de esa manera?” donde el 1 fue “Nunca” y el 5 fue “Siempre”.

La cuarta pregunta “¿Qué difícil, o qué tan fácil fue estudiar la materia de esa manera para ti?” ha valorado la dificultad, o la facilidad con la que los alumnos escribían de la determinada manera.

La pregunta número cinco fue dividida en tres partes, pero ha valorizado solo una cosa: la aplicación de la determinada manera de escribir el texto en otras asignaturas. La primera parte de la quinta pregunta fue la siguiente “¿Usarías esta manera de estudiar en alguna otra asignatura?” Los alumnos tenían dos opciones: “Sí” o “No”. Si han respondido con “Sí”, podrían seguir a la segunda parte de la pregunta que fue una lista de las asignaturas que tienen los alumnos del colegio donde hice mi investigación. Antes de esa lista les di las instrucciones que tenían que tachar las asignaturas donde consideren que este tipo de escritura que hicieron antes le sería útil para estudiar en esa materia. Tenían 18 opciones de “Croata” a “Política y economía” sin el límite de las opciones a tachar. La tercera parte de la pregunta fue un cuadrado donde les dejé el espacio para describir cómo el tipo de escritura les ayudaría en las asignaturas que antes han tachado.

Las últimas tres preguntas se relacionaron con la escritura en general.

La sexta pregunta fue “¿Con qué frecuencia te expresas por escrito en otras asignaturas?”. En esa pregunta a los alumnos les ofrecí también una escala de 1 a 5, donde el 1 fue “Muy raramente” y el 5 “Muy frecuentemente”. Esa pregunta debería valorizar la expresión por escrito general de los alumnos en el sentido académico.

La penúltima pregunta, la pregunta número siete, fue directamente relacionada con la anterior. “¿Qué tipo de la expresión escrita usas con más frecuencia en otras asignaturas?” fue más detalladamente explicada entre paréntesis, donde les escribí, a los alumnos en qué tipo de la expresión pensé. Esa pregunta fue de tipo abierto y los alumnos podrían escribir cualquier cosa que se les ocurriera.

La última pregunta, la pregunta número ocho, tenía dos partes. La primera parte con la pregunta simple de “¿Tienes alguna vez la dificultad en expresarte por escrito?” y la respuesta “Sí” o “No”. Si los alumnos respondieron “Sí”, tenían la opción de explicar su respuesta y escribir las razones de esas dificultades. Esa última parte de la pregunta fue la de tipo abierto.

5. Resultados

Los resultados obtenidos representamos en el capítulo siguiente.

Los resultados fueron procedidos con los métodos estadísticos adecuados los cuales fueron elegidos dependientes de los resultados y las características que se han querido medir. Incluso, el método que ha sido usado en la procesión de los datos recogidos en la encuesta es la desviación estándar. Para conocer con detalle un conjunto de datos, no basta con conocer las medidas de tendencia central, sino que necesitamos conocer también la desviación que presentan los datos en su distribución respecto de la media aritmética de dicha distribución, con objeto de tener una visión de los mismos más acorde con la realidad al momento de describirlos e interpretarlos para la toma de decisiones. Es decir, la desviación estándar nos muestra cuánto en porciento se desvían los elementos de la media aritmética de todos los elementos calculados. El papel clave de la desviación estándar es que en las bases de ella, se forman los intervalos de la confianza. Si el desvío es pequeño, eso nos indica la dispersión pequeña de los miembros de la secuencia numérica de la media aritmética. De eso concluimos que la media aritmética es confiable.

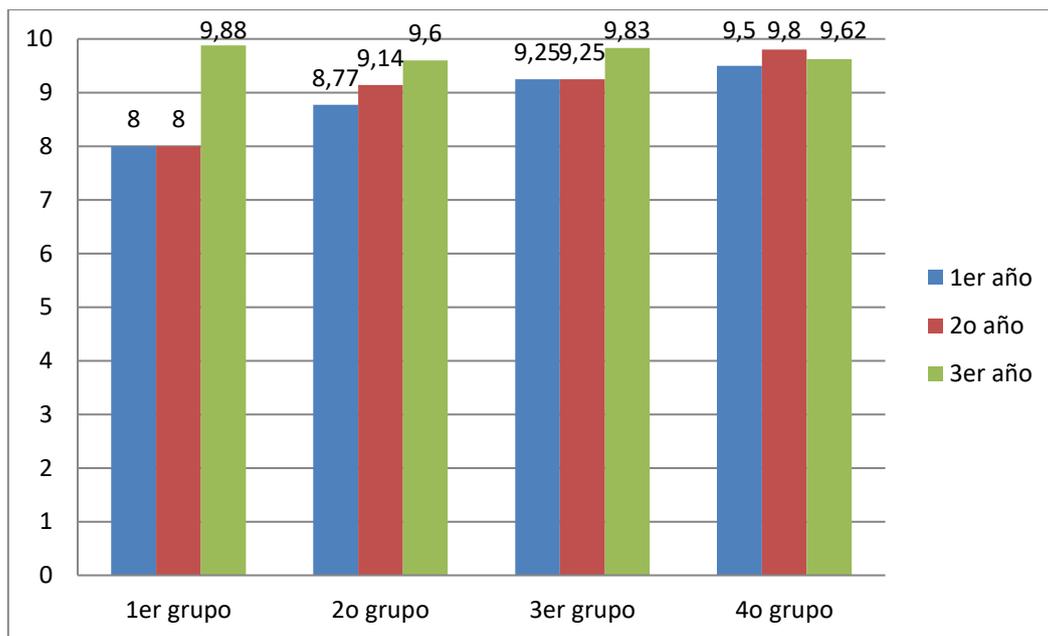
En el caso opuesto, cuando la dispersión es grande, la media aritmética es desconfiable. En la práctica, a menudo se supone que los datos se cogen de la población normalmente distribuida (como campana, llamada también, la campana de Gauss o distribución gaussiana). Si la suposición es justificada, el 68% del valor se encuentra en el intervalo de ± 1 (una) desviación estándar de la media aritmética, el 95% del valor se encuentra en el intervalo de ± 2 (dos) desviaciones estándares, y el 99,7% del valor se encuentra en el intervalo de 3 (tres) desviaciones estándares. Para obtener, durante algún análisis, la distribución normal, algunos de los requisitos deben estar cumplidos:

- Lo medido se puede medir y también se debe distribuir normalmente en las condiciones naturales.
- Hay gran número de resultados – la teoría de la probabilidad.
- Todos los análisis están hechos con la misma metodología, en las condiciones más similares posibles.
- El grupo que es objetivo del análisis debe ser homogéneo en otras características y heterogéneo en la característica sobre que se hace análisis. Por ejemplo, cuando medimos la altura, los investigados deben ser homogéneos en edad, género, y otro, y heterogéneos en la altura.

Es importante destacar que según pequeño número de los investigados, la desviación estándar puede dar las informaciones útiles, pero no tiene que darlas, es decir, cuando tratamos con pequeño número de los investigados, la posibilidad del error es mayor.

5.1. La evaluación del conocimiento

Antes de empezar la investigación la hipótesis fue que el conocimiento de la lengua extranjera de los alumnos crece con cada año del estudio. Lo que queríamos investigar y al final analizar y usar para la sugerencia del trabajo en la clase, si es de verdad así, y ver si el conocimiento de los alumnos crece si con las palabras estudiadas en la clase recientemente aprenden mejor o peor si las usan en diferentes tipos de la escritura. Los resultados fueron los siguientes.



El gráfico 4: La evaluación del conocimiento

Aplicando las diferentes formas de escritura - la redacción, el diálogo, el poema y el reportaje - los alumnos han alcanzado diferentes resultados. Al calcular las palabras correctas que los alumnos han resuelto, hemos llegado a la conclusión de que los alumnos del grupo cuatro, los que usaban las palabras para escribir el reportaje, han tenido el mayor número de palabras correctas; con el número medio de las palabras correctas de 9,64 de 10. El menor número de las palabras correctas lo han tenido los alumnos del primer grupo que las han usado en escribir el diálogo, con el número medio de las palabras correctas de 8,62 de 10. El conocimiento de los alumnos se diferencia escribiendo en diferentes tipos de la escritura, pero en el mismo año del estudio. Así el conocimiento de los alumnos de cada año que escribían el diálogo tenían los resultados más bajos. Por ejemplo, los alumnos del primer año que escribían el diálogo tenían en pro medio 8 respuestas correctas y los que han estudiado las palabras usándolas en el reportaje, que es el tipo de texto más exigente, tenían en pro medio 9,5 respuestas correctas. Gráficamente los resultados se muestran en el gráfico 4.

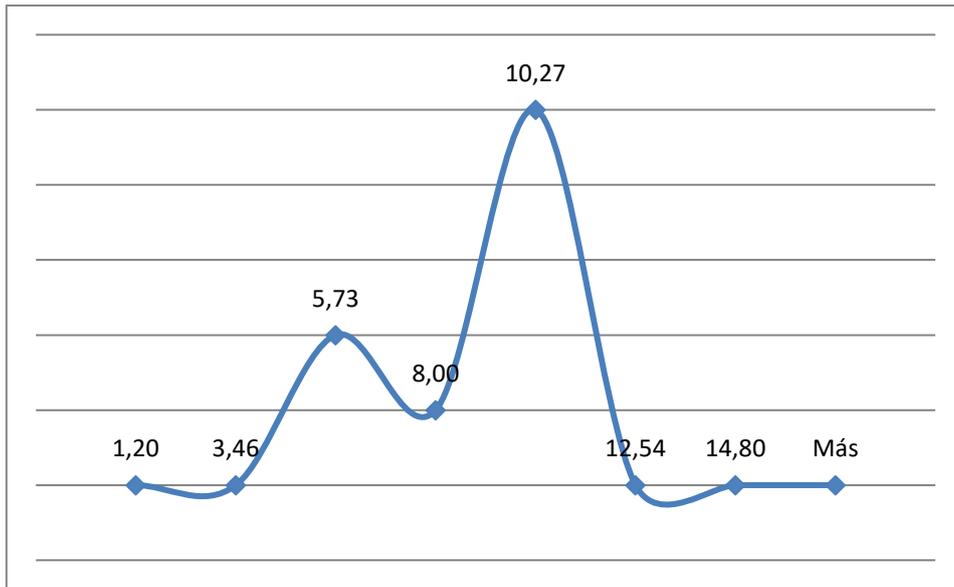
1 ^{er} año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
2,27	1,92	0,5	0,71
2 ^o año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
1,93	1,46	1,5	0,45
3 ^{er} año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
0,33	0,55	0,41	0,52

La tabla número 6: La desviación estándar para los resultados de la evaluación del conocimiento

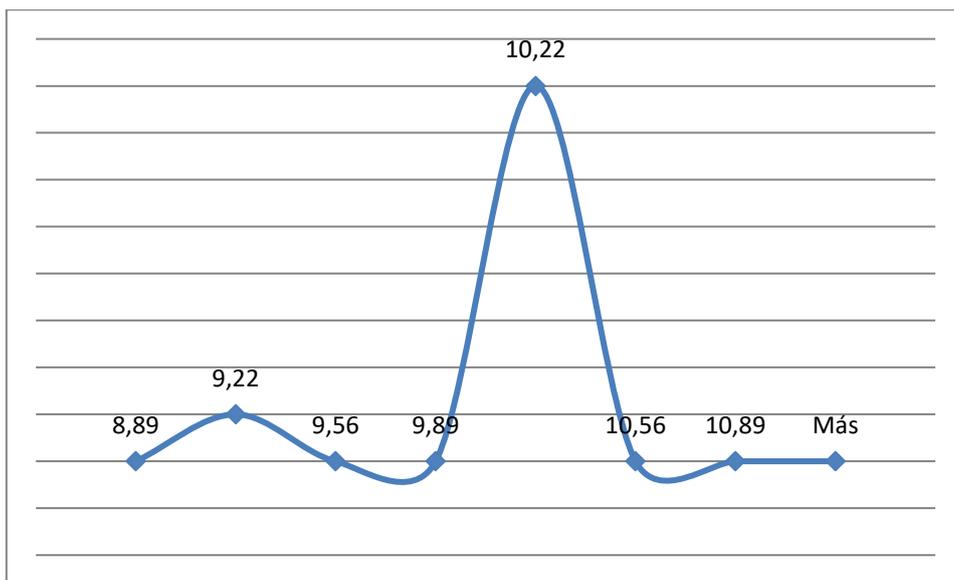
En la tabla número 6 están representados los valores de las desviaciones estándares para los resultados del gráfico número 4.

De los resultados recogidos para la desviación estándar, es visible que desvío de los resultados entre los investigados que estudian español más tiempo es menor, de que concluimos que con más años de estudiar español hay menos dispersiones de los resultados. Si no hablamos la lengua estadística, diríamos que los alumnos que estudian español más años, tienen mayor conocimiento de la lengua y el conocimiento del todo el grupo se nivela y no hay en el grupo algunos estudiantes individuos que tienen conocimiento mayor de la lengua de los otros. Por tener el pequeño número de los investigados en esta investigación, sería bien dar el beneficio de la duda a los resultados y la interpretación.

A continuación van a ser mostradas los histogramas de la desviación estándar para la menor (0,33) y la mayor dispersión (2,27) para gráficamente visualizar la forma de la curva para mis investigados.



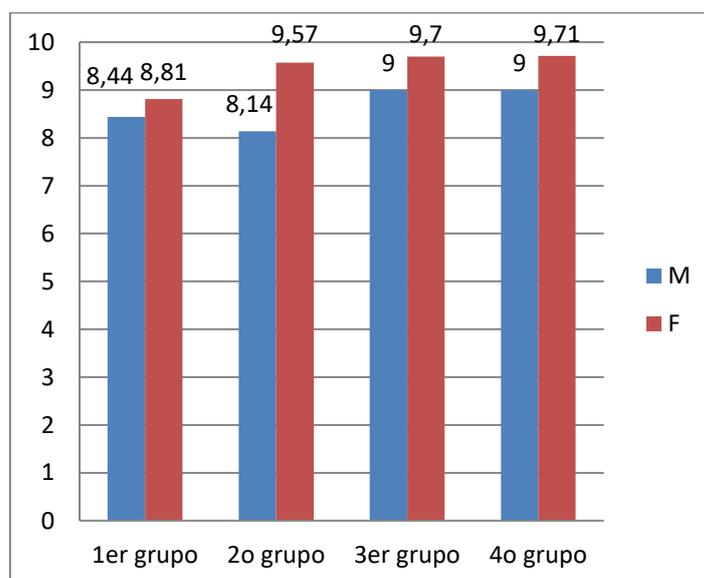
El gráfico número 5: El histograma de la desviación estándar para el primer grupo del primer año de estudio



El grafico número 6: El histograma de la desviación estándar para el primer grupo del primer año de estudio

De ambos histogramas es visible que se trata de la distribución asimétrica así que no podemos hablar de la distribución normal, descrita en la introducción. En el histograma primero tenemos el caso de la distribución extremadamente asimétrica que nos indica que entre los investigados tenemos dos categorías (dos cohortes) que se fundamentalmente distinguen en la característica medida. En la práctica, aquí hablamos que en la clase del primer año de estudio tenemos dos grandes grupos de alumnos – unos que saben mucho más español que

otros. Una vez, hay que mencionar que la causa posible de las distribuciones así, es el pequeño número de los investigados.



El gráfico número 7: La evaluación del conocimiento según el género

He medido incluso el conocimiento de los alumnos según su género. Del gráfico número 7 podemos ver que las alumnas han mostrado mejor conocimiento de la lengua española escribiendo en todos los tipos de la escritura. La mayor proporción en el conocimiento lo han mostrado los alumnos que escribían las redacciones. Las alumnas mujeres han sido mejores que los alumnos varones en promedio teniendo 1,43 más palabras correctas. En escribir los diálogos los alumnos de ambos géneros han mostrado el conocimiento más semejante y en escribir los poemas y los reportajes tenían la misma proporción de palabras correctas.

En continuación podemos ver los valores medios de la desviación estándar para los resultados del gráfico número 7:

1 ^{er} grupo Desviación estándar	
M	2
F	1,83
2 ^o grupo Desviación estándar	
M	2,26
F	0,64

3 ^{er} grupo Desviación estándar	
M	1,41
F	0,48
4 ^o grupo Desviación estándar	
M	-
F	0,46

La tabla número 7: La desviación estándar de los resultados de la evaluación del conocimiento según el género

En el grupo número 4 no hay desviación porque había sólo un investigado masculino.

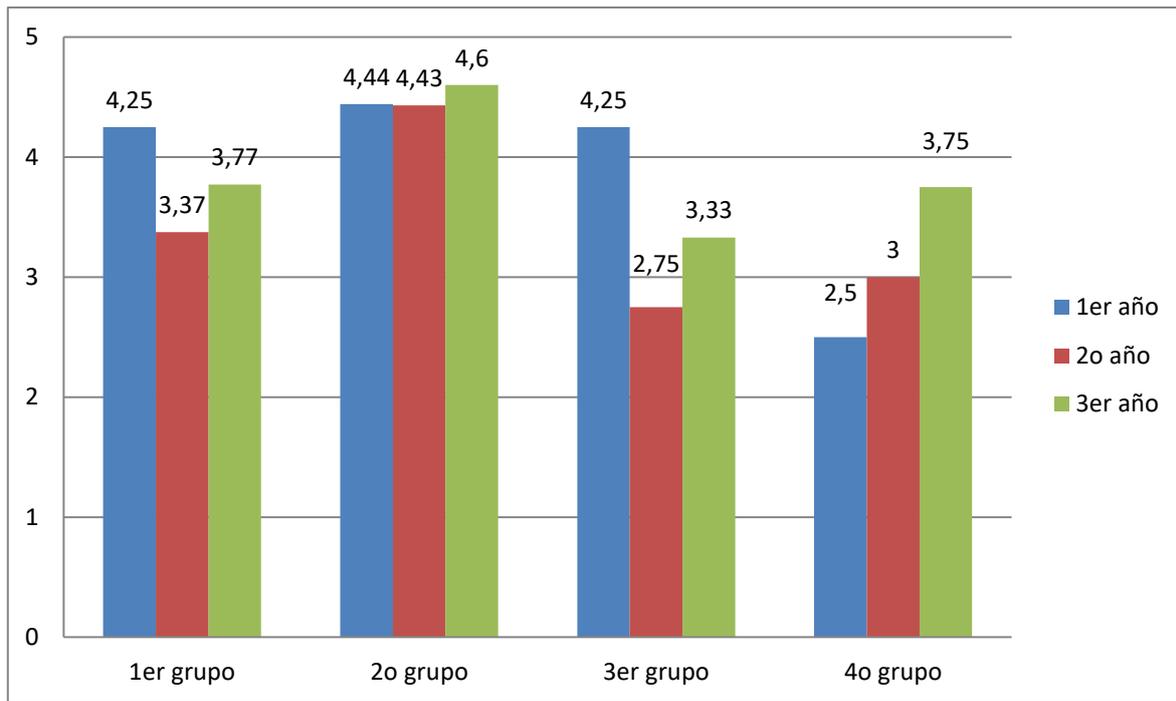
La desviación estándar entre las alumnas de todos los años de estudio es menor, que nos indica que los resultados de las alumnas son más consistentes y que las alumnas en cada año de estudio tienen casi igual nivel del conocimiento como otras alumnas en la clase. Por otro lado, la desviación estándar es mayor para los alumnos que nos indica que entre ellos existen dos grupos que tienen diferentes niveles del conocimiento del español.

5.1.1. La correlación de los tipos de la escritura con la adquisición del vocabulario

De los resultados es visible que los alumnos de todos los años que han escrito la forma escrita más corta – el dialogo, han tenido el menor nivel del conocimiento. Por otro lado, los que han escrito la forma más larga, el ensayo, han tenido los mejores resultados, es decir el mejor nivel de la adquisición del vocabulario. La razón para eso parece muy lógica – cuantas más palabras usamos y repetimos mientras escribimos, las vamos a memorizar mejor y de este modo adquirir su significado y el uso.

5.2. La motivación para escribir diferentes tipos de texto

Después de escribir el texto, cada grupo en su tipo de escritura, los alumnos debieron evaluar cuánto les gusta escribir en este tipo de escritura. Evaluaron su tipo de escritura con las notas de 1 a 5. Los resultados fueron los siguientes.



El gráfico número 8: La motivación para escribir de determinada manera la escritura

Del gráfico número 8 podemos ver que la motivación para escribir en diferentes tipos de escritura varía según los grupos y según los años de estudio. Así, los alumnos del primer año de estudio tienen la misma motivación de escribir los diálogos y los poemas (a ese tipo de escritura han dado la nota media de 4,25), no les gusta escribir reportajes pero sí que les gusta escribir redacciones. Las causas de esas notas las podemos ver en el hecho de que esos alumnos no poseen gran conocimiento de la lengua y escribir el reportaje les resulta difícil. Lo que sorprende es que les gusta más escribir las redacciones que los diálogos, aunque éstos deberían ser menos complicados y exigir menos esfuerzo. Los alumnos del segundo año han dado en global las notas más bajas de todos los alumnos. A ellos, como a los del primer año, les gusta más escribir las redacciones, pero sorprendentemente les gusta menos escribir los poemas. Los estudiantes del cuarto año dieron la nota máxima a la escritura de las redacciones como ambos de los grupos anteriores, e incluso dieron las notas altas (de 4,25 pro medio) a la escritura de los diálogos y los poemas. Las causas de esas notas de los alumnos del cuarto año podemos ver que para ellos esos tipos de escritura son muy simples, ya que ellos poseen el conocimiento de la lengua que les permite escribir los diálogos y los poemas con facilidad.

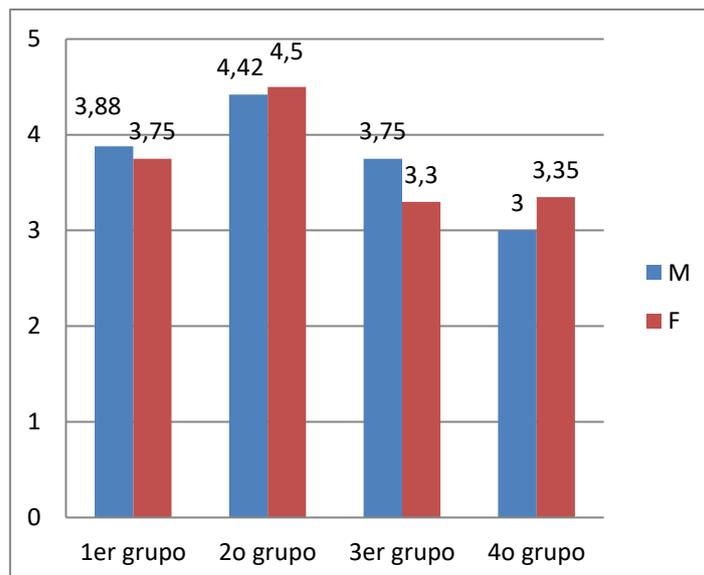
A continuación podemos ver los valores medios de la desviación estándar para los resultados del gráfico número 8:

1 ^{er} año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
0,89	0,53	0,96	0,71
2 ^o año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
1,06	0,79	1,71	0
3 ^{er} año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
0,97	0,55	1,37	0,71

La tabla número 8: La desviación estándar de los resultados de la motivación para escribir de determinada manera la escritura

La desviación estándar de la motivación para escribir con diferentes tipos de texto es mayor en el tercer grupo, es decir en el grupo que ha escrito el poema. Lo que es también interesante es la ausencia de la desviación entre los alumnos del segundo año que ha escrito el reportaje, que nos indica que todos los alumnos del segundo año (no) tienen la motivación para expresarse con el reportaje, es decir con un tipo de escritura que les limita de algún modo.

La motivación había sido medida incluso según los géneros y los resultados se pueden ver en el gráfico número 9.



El gráfico número 9: La motivación para escribir de determinada manera la escritura según los géneros

Tanto según los años de estudio, la motivación para escribir en diferentes tipos de escritura varía como según los géneros. Así las alumnas tienen más motivación para escribir la redacción y el reportaje, los tipos de texto que suelen ser más elaborados, y a los alumnos les gusta escribir más los tipos de la escritura más corta y menos exigente como los diálogos y los poemas. A los alumnos de ambos géneros les gusta más escribir las redacciones, y menos los reportajes, lo que, también, he concluido midiendo su motivación según sus años de estudio.

A continuación podemos ver los valores medios de la desviación estándar para los resultados del gráfico número 9:

1 ^{er} grupo Desviación estándar	
M	1,05
F	1
2 ^o grupo Desviación estándar	
M	0,53
F	0,65
3 ^{er} grupo Desviación estándar	
M	0,95
F	1,56

4º grupo Desviación estándar	
M	-
F	0,74

La tabla número 9: La desviación estándar de los resultados para la motivación para escribir de determinada manera la escritura según los géneros

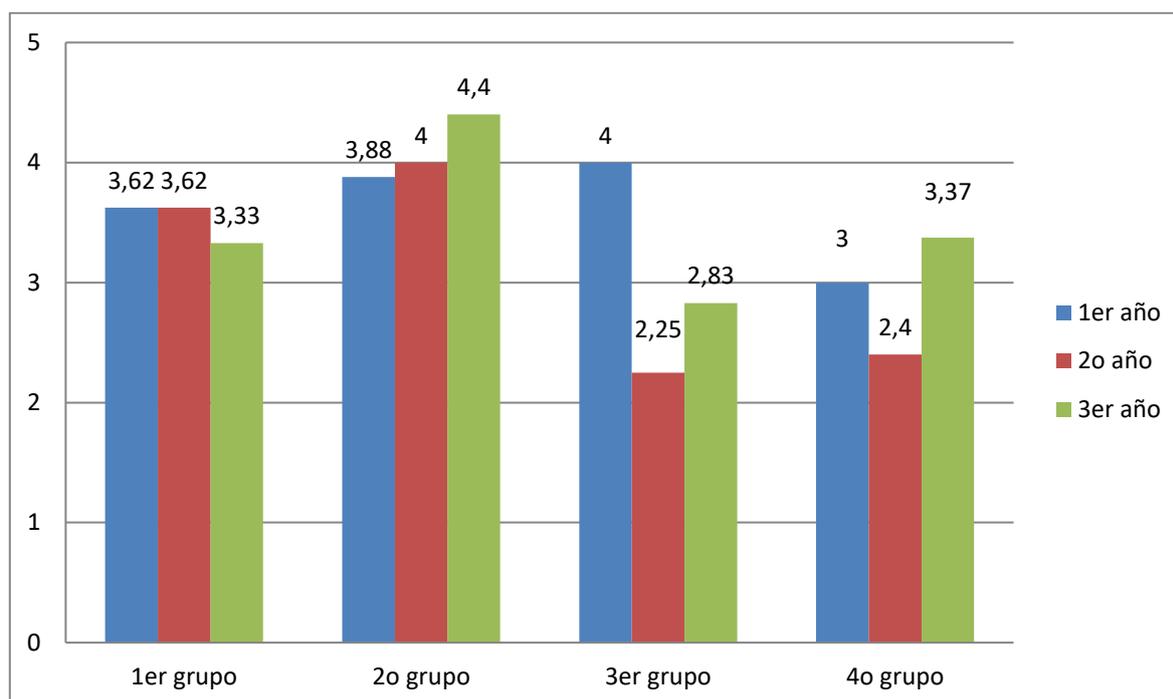
Como los valores de ambos géneros y el grupo de estudio no son suficientemente consistentes, y por el pequeño número de los investigados, de esa desviación estándar no se puede dar ninguna conclusión empírica.

En el grupo número 4 no hay desviación porque había sólo un investigado masculino.

5.2.1. Actitudes de los alumnos sobre los diferentes tipos de la escritura

La actitud se puede concluir del comportamiento de los alumnos, las reacciones que los alumnos han demostrado en cuanto a les distribuía y explicaba la tarea me decían mucho. Generalmente la actitud de los alumnos fue negativa y se quejaban que debían que escribir. Los que se quejaban más, fueron los que tenían que escribir el poema diciendo que ellos no son los poetas y que los poemas no eran fácil de escribir. Otro grupo que también tenía quejas, fue el último grupo que tenía que escribir el reportaje. Ambos grupos de alumnos que se quejaban, debían de escribir el tipo de la escritura que les limitaba de alguna manera. Los alumnos que generalmente no se quejaban, fueron los alumnos del grupo que tenía que escribir la redacción, porque tenían la libertad de escribir de cualquier cosa de cualquier manera.

5.3. Frecuencia de escribir en diferentes tipos de texto



El gráfico número 10: La frecuencia para escribir de determinada manera la escritura según los años de estudio

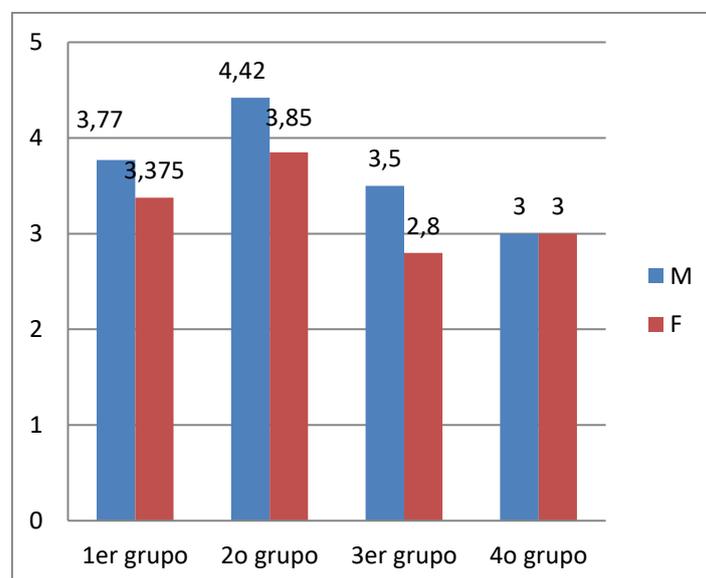
El gráfico número 10 que presenta la frecuencia con la que los alumnos escribían en determinado tipo de texto, lo podemos relacionar con el gráfico número 8 que representa la motivación. Aunque haya supuesto que los resultados de ambos gráficos deberían ser muy similares, hay algunas sorpresas. En general la conclusión es que a los alumnos les gusta escribir con el determinado tipo del texto, pero con menor frecuencia. Hemos notado la mayor discrepancia en las respuestas de los alumnos del primer año. A ellos le gusta más escribir los diálogos pero no tan frecuentemente. En el gráfico número 11 se puede ver la frecuencia pero según los géneros. Analizando los resultados de la frecuencia de escribir según los géneros he encontrado los resultados completamente opuestos a los de la motivación. A las alumnas les gusta más determinados tipos de escritura pero los alumnos escribirían más frecuentemente en esos mismos tipos de escritura.

En continuación podemos ver los valores medios de la desviación estándar de los resultados del gráfico 10:

1 ^{er} año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
0,74	0,6	0,82	1,41
2 ^o año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
1,3	1	1,26	1,14
3 ^{er} año Desviación estándar			
1 ^{er} grupo	2 ^o grupo	3 ^{er} grupo	4 ^o grupo
1,41	0,55	1,47	0,74

La tabla número 10: La desviación estándar de los resultados de la frecuencia para escribir de determinada manera la escritura según los años de estudio

En continuación podemos ver los valores medios de la desviación estándar de los resultados del gráfico número 11:



El gráfico número 11: La frecuencia de escribir de determinada manera la escritura según los géneros

La mayor desviación, como en otros resultados fue entre los alumnos del grupo tres, que tenían que escribir el poema. Como en caso de la motivación, existen dos grupos de los

alumnos, los que no tienen menor motivación para escribir el poema, también lo escriben menos frecuentemente.

1 ^{er} grupo Desviación estándar	
M	1,2
F	1,14
2 ^o grupo Desviación estándar	
M	0,53
F	0,77
3 ^{er} grupo Desviación estándar	
M	1,29
F	1,39
4 ^o grupo Desviación estándar	
M	-
F	1,03

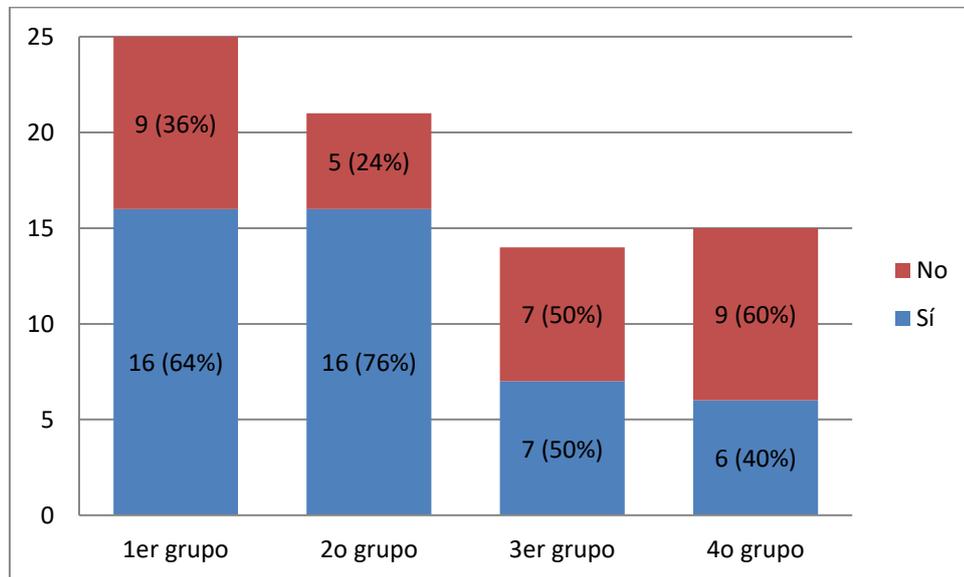
Tabla número 11: La desviación estándar de la frecuencia de escribir de determinada manera la escritura según los géneros.

Como los valores de ambos géneros y el grupo de estudio no son suficientemente consistentes, y por el pequeño número de los investigados, de esa desviación estándar no se puede dar ninguna conclusión empírica.

En el grupo número 4 no hay desviación porque había sólo un investigado masculino.

5.4. El uso de los determinados tipos de texto en otras asignaturas

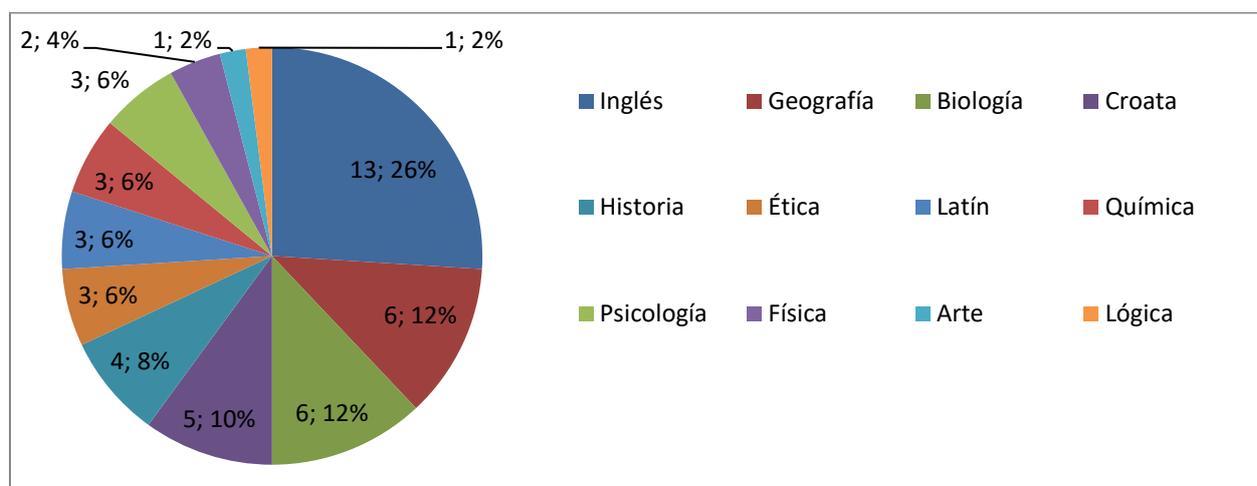
Esta investigación, también, tiene como su objetivo de investigar si los determinados tipos de escritura pueden estar aplicados y usados en otras asignaturas, menos la de la lengua española.



El gráfico número 12: Número (porcentaje) de los alumnos que usarían determinado tipo del texto en otras asignaturas

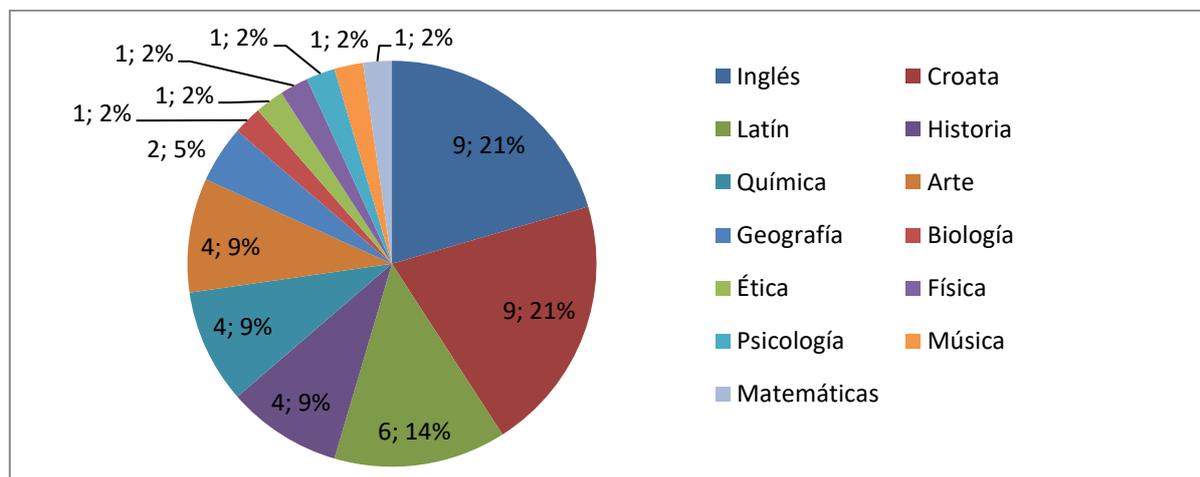
Los alumnos, después de usar los cuatro tipos de texto, el diálogo, la redacción, el poema y el reportaje, deberían determinar si el tipo de texto que han escrito, les ayudaría en alguna otra asignatura. En cuanto al grupo número uno, los que aprendían las palabras usándolas en el diálogo, la mayoría de dieciséis alumnos (64%) han respondido que usarían este tipo de texto en estudiar otras asignaturas y nueve alumnos (36%) han respondido que no usarían el dialogo en aprender otras asignaturas. También dieciséis alumnos (76%) que escribían la redacción han respondido que ese tipo de texto les ayudaría a estudiar otras asignaturas y sólo cinco (24%) han respondido que no usarían la redacción para estudiar otras asignaturas. En cuanto al poema, la mitad (siete alumnos) de los alumnos han respondido que no lo usarían en otras asignaturas y la mitad ha respondido que sí. El único tipo de texto que la mayoría de los alumnos no usaría en otras asignaturas es el reportaje, donde el 60% (nueve alumnos) no ve la manera de usar el reportaje en las clases de otras asignaturas y el 40% (seis alumnos) piensa que sería útil.

Los alumnos, tenían las opciones de elegir en cuales de las asignaturas que tienen en el currículo del colegio usarían determinados tipos del texto.



El gráfico número 13: Número (porcentaje) de las asignaturas en las cuales los alumnos consideran que usarían el diálogo

En cuanto al diálogo, los alumnos consideran que ese tipo de texto sería útil en el estudio de doce otras asignaturas. Es interesante que, como en la asignatura del inglés, los alumnos piensan que el diálogo podría ser usado en las asignaturas de las ciencias naturales como geografía o biología. Otras asignaturas que para los alumnos serían útiles usar el diálogo se pueden ver en el gráfico número 13.

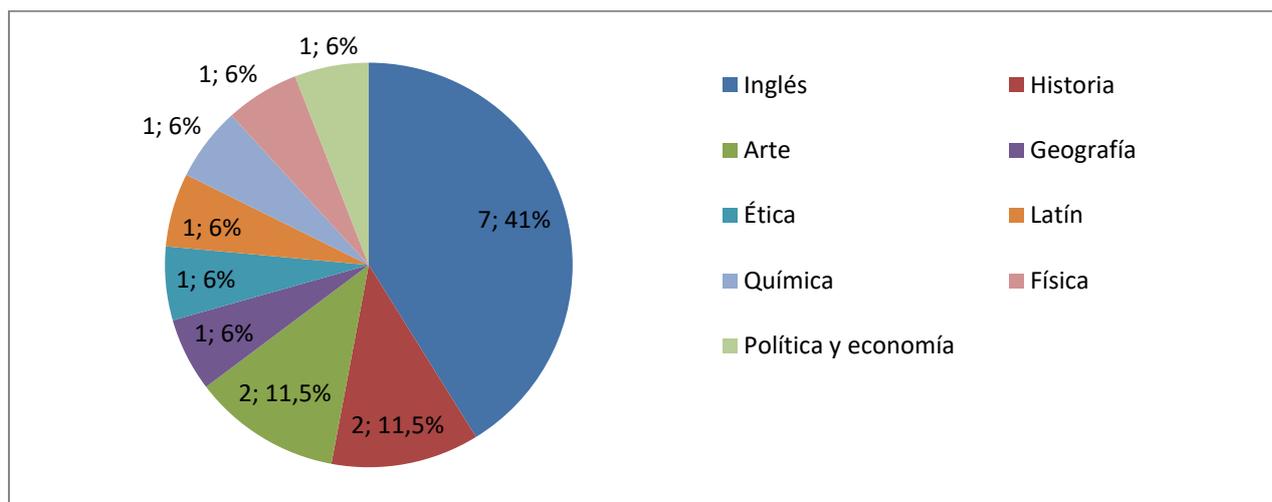


El gráfico número 14: Número (porcentaje) de las asignaturas en las cuales los alumnos consideran que usarían la redacción

En cuanto a los alumnos que escribían la redacción, ellos la usarían en estudiar trece diferentes asignaturas. Como para el diálogo, el mayor número de los alumnos ha respondido

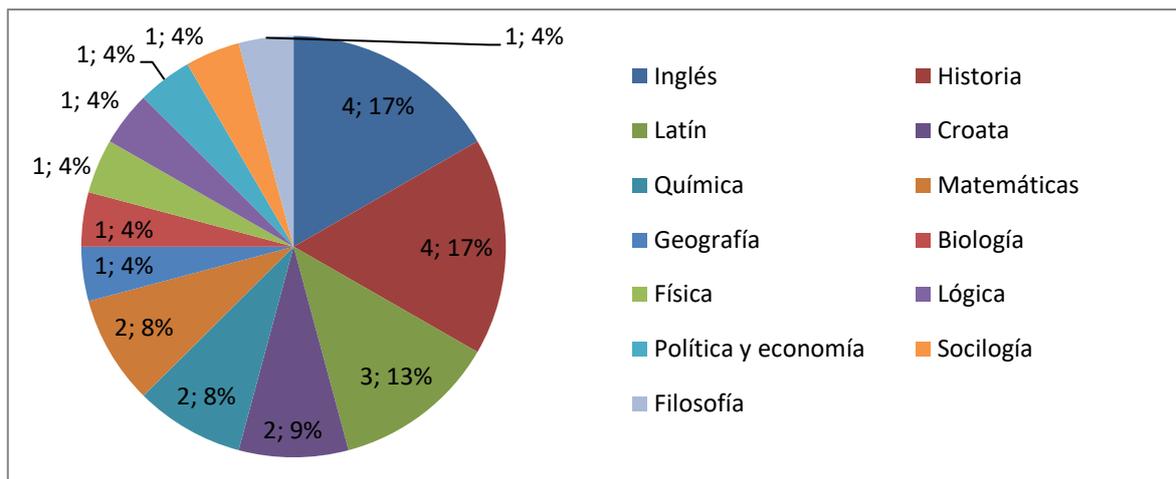
que usaría la redacción para estudiar otra lengua extranjera – inglés. En segundo lugar, con el mismo número de respuestas es la utilización de la redacción en el estudio de la lengua latina.

Supongo que los alumnos están acostumbrados a usar la redacción en el estudio de las lenguas y ahí encuentro la razón de poner las lenguas en los primeros lugares. Lo que sorprende de nuevo, pero esta vez menos que en el caso del diálogo, es que los alumnos consideran la redacción útil en el estudio de las asignaturas de las ciencias naturales, en este caso de la química y geografía. El resto de las respuestas de los alumnos están disponibles en el gráfico número 14.



El gráfico número 15: Número (porcentaje) de las asignaturas en las cuales los alumnos consideran que usarían el poema

El 41% por ciento de los alumnos que escribían el poema han respondido que lo usarían en el estudio de inglés, otra lengua extranjera. El mismo número de los alumnos incluso consideran que el poema sería útil en el estudio de la asignatura de Historia del Arte y de Ética. Muy sorprendentemente ninguno de los alumnos ha elegido el croata como la asignatura donde usarían el poema, aunque los primeros poemas que han estudiado en la vida, han sido en las clases de la lengua materna. Otros detalles de las respuestas de los alumnos están gráficamente demostrados en el gráfico número 15.



El gráfico número 16: Número (porcentaje) de las asignaturas en las cuales los alumnos consideran que usarían el reportaje.

El último grupo, el que ha escrito el reportaje, piensa que el reportaje sería útil para estudiar trece diferentes asignaturas. Como en todos otros grupos los alumnos piensan que este tipo de escritura lo usarían en el estudio del inglés, es decir la lengua extranjera. Incluso, consideran, lógicamente, en el mismo número, que el reportaje sería útil en el estudio de la historia. Otra vez, como en todos otros grupos, vemos que los alumnos piensan que el reportaje lo usarían en los estudios de las ciencias naturales, de nuevo química y geografía. Otras nueve asignaturas en que los alumnos usarían el reportaje para estudiarlas están gráficamente representadas en el gráfico número 16.

En la última parte de esta pregunta, los alumnos tenían la posibilidad de describir con sus propias palabras de qué manera este tipo de escritura le ayudaría en el estudio de otras asignaturas.

9 de 16 alumnos del primer grupo que ha respondido que usaría el diálogo en otras asignaturas ha explicado de qué manera le ayudaría. De todas las respuestas predomina las palabras “divertido” y “más fácil” es decir, los alumnos piensan que a través del diálogo aprenderían más, las materias de las asignaturas serían mejor organizadas, que memorizarían las palabras más rápidamente, que es más divertido aprender de esa manera, que si usan las palabras en diálogos reales es más fácil aprender el vocabulario. Lo que también destacan los alumnos como la ventaja del diálogo es que se puede practicar con los compañeros de la clase, que les puedan ayudar en el caso de no saber alguna palabra y así aprenden aún más.

Los del segundo grupo, que fueron también dieciséis y también han dado 9 respuestas sobre como la redacción les ayudaría en el estudio de otras asignaturas, piensan en mayoría que este tipo de escritura sería más interesante si la usaran en otras asignaturas. Piensan que

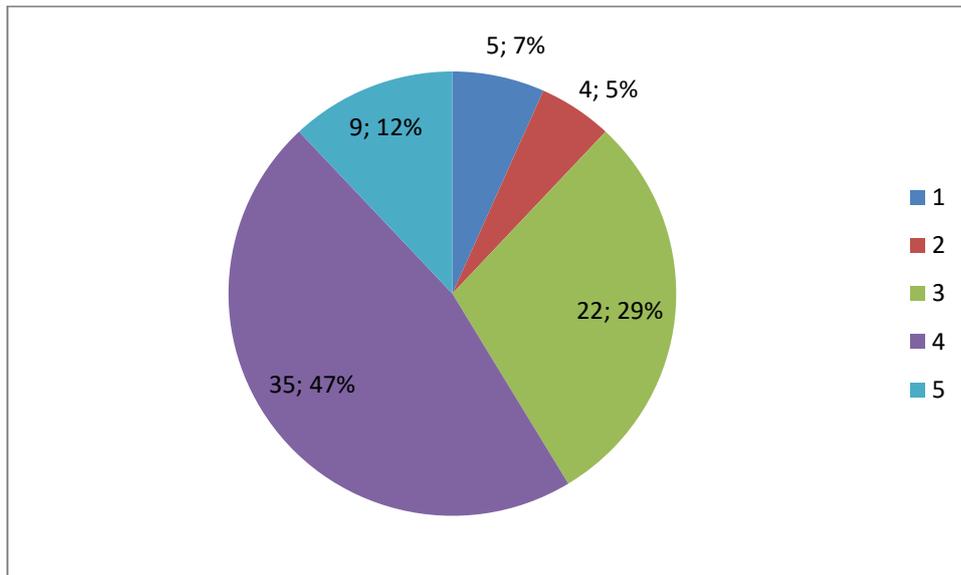
de esa manera las palabras se aprenden más rápido si las ponemos en práctica, las clases no serían monótonas como las tienen ahora.

De siete alumnos que han respondido que sí usarían el poema en otras asignaturas para facilitar el aprendizaje, cuatro han explicado cómo. Para ellos usar el poema en otras asignaturas sería mejor porque es muy conciso y se memorizan las palabras claves, porque es más fácil relacionar los términos en uso, y es muy útil para el repaso de la materia estudiada en la clase.

En el cuarto grupo, el del reportaje, los seis alumnos que han respondido que usarían el reportaje en otras asignaturas han dado sus clarificaciones cómo sería eso. Para ellos usar el reportaje sería más relajado y sin presión, es divertido y más interesante cuando dadas palabras usan en algún contexto, piensan que sabrían más cosas, estarían más informados si escribirán los reportajes, y el reportaje le ayudaría a conectar más fácilmente las informaciones, eventos, lo conocido y lo desconocido.

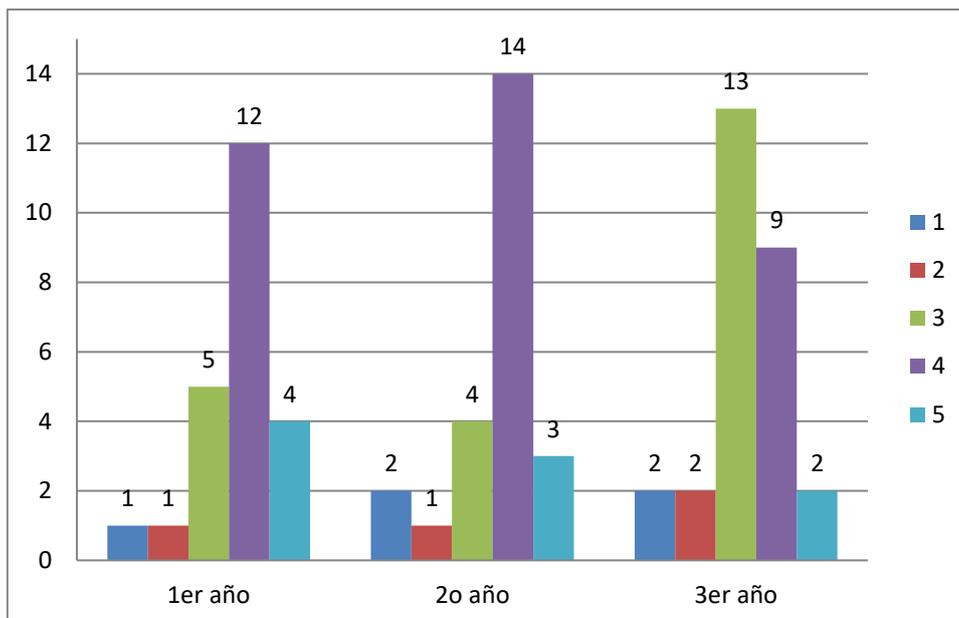
5.5. Frecuencia con que los alumnos se expresan por escrito

Una de las áreas de interés para esta investigación ha sido también examinar con qué frecuencia los alumnos se expresan por escrito y ver si esa frecuencia aumenta o disminuye según su año de estudio o género. En el fin, todos los resultados de la investigación serán usados para la conclusión final sobre la propuesta para el trabajo en la clase.



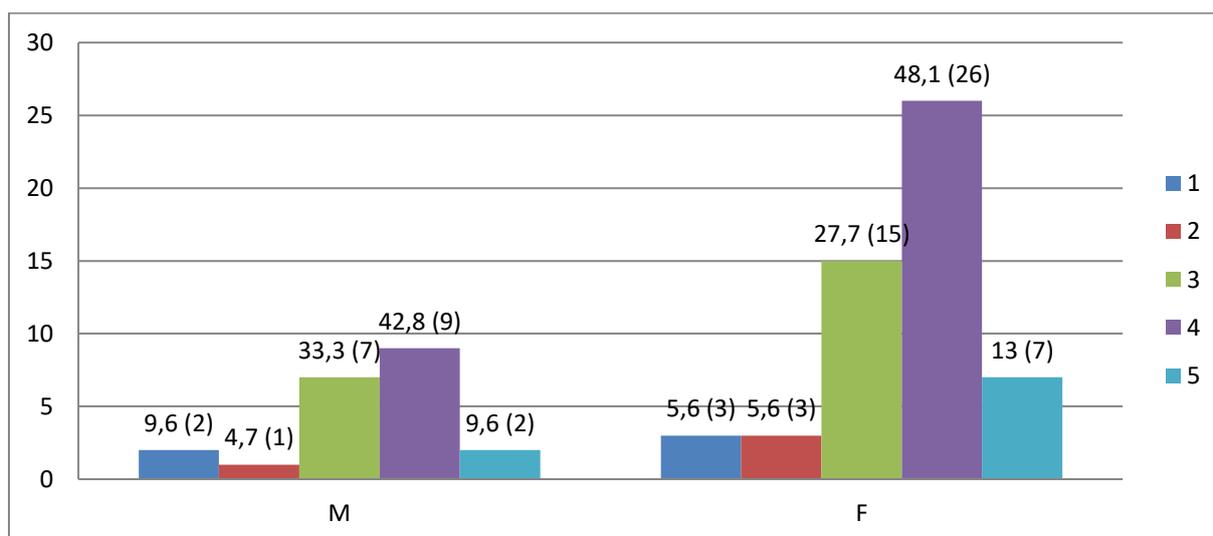
El gráfico número 17: La frecuencia de expresión por escrito entre todos los alumnos investigados en escala de 1 a 5 (1 muy raramente – 5 muy frecuentemente)

Del gráfico número 17 que nos presenta la frecuencia de expresarse por escrito entre todos los alumnos investigados, podemos concluir que la mayoría de los alumnos de la escuela secundaria se expresan frecuentemente o muy frecuentemente. Solo el 12% del número total de los alumnos ha estimado que se expresan por escrito raramente o muy raramente.



El gráfico número 18: La frecuencia de expresión por escrito según el año del estudio en escala de 1 a 5 (1 muy raramente – 5 muy frecuentemente)

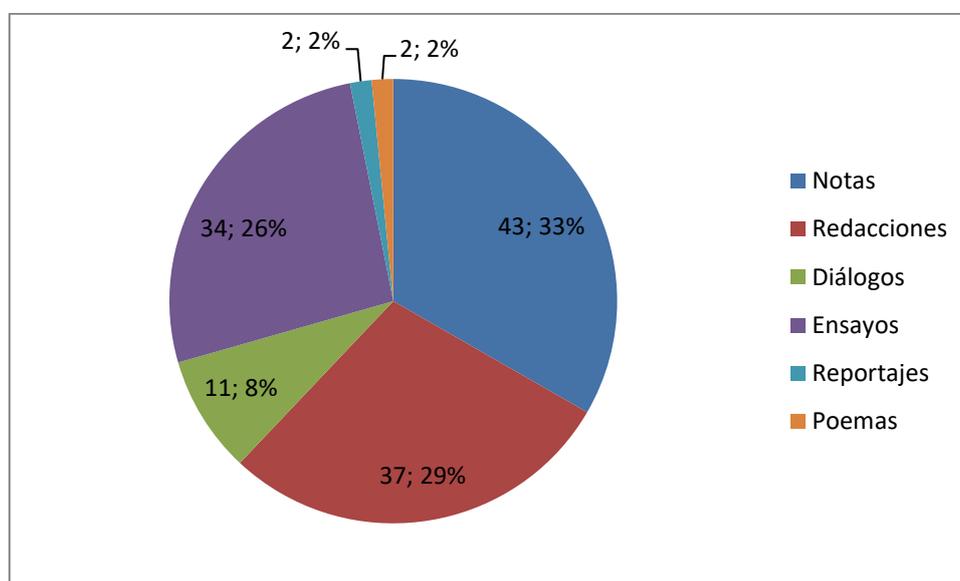
Si observamos los resultados según el año de estudio, son considerablemente diferentes y podemos ver que el interés para escribir disminuye con los años de estudio. Los alumnos del primer y segundo año evidentemente estiman que se expresan más por escrito. El mayor número de ellos ha estimado que se expresan por escrito frecuentemente, al contrario de los del tercer año que han estimado que se expresan por escrito ni raramente ni frecuentemente. Todos los detalles de los resultados están mostrados en el gráfico número 18.



El gráfico número 19: La frecuencia de expresión por escrito según el género en escala de 1 a 5 (1 muy raramente – 5 muy frecuentemente)

En cuanto a los resultados según los géneros, podemos concluir que los alumnos y las alumnas estiman igualmente cuánto se expresan por escrito. La mayor diferencia entre los resultados según los géneros los vemos en la última columna, los alumnos y las alumnas que han respondido que se expresan por escrito muy frecuentemente. Aun el 13% de las alumnas ha marcado esa respuesta que entre los alumnos el porcentaje es de 9,6%. Detalladamente los resultados se pueden ver en el gráfico número 19.

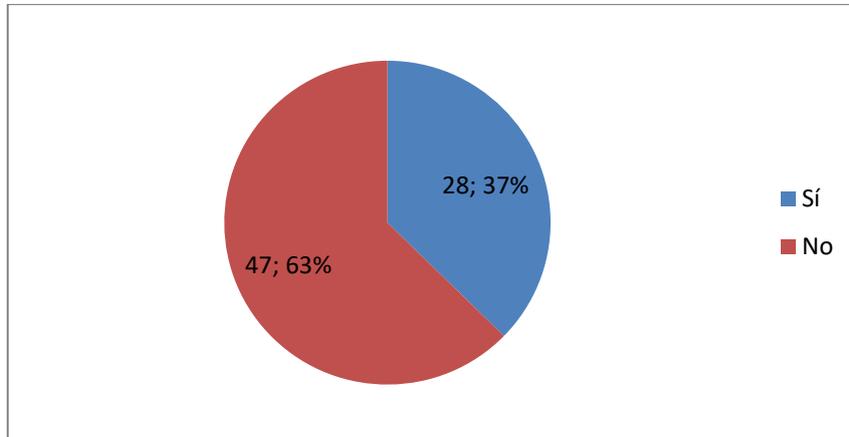
5.6. Tipos de la escritura que usan los alumnos



El gráfico número 20: Los tipos de la escritura que usan alumnos

5.7. Las dificultades de la destreza escrita

La última pregunta que los alumnos han tenido en la encuesta fue sobre la dificultad que tienen en expresarse por escrito.

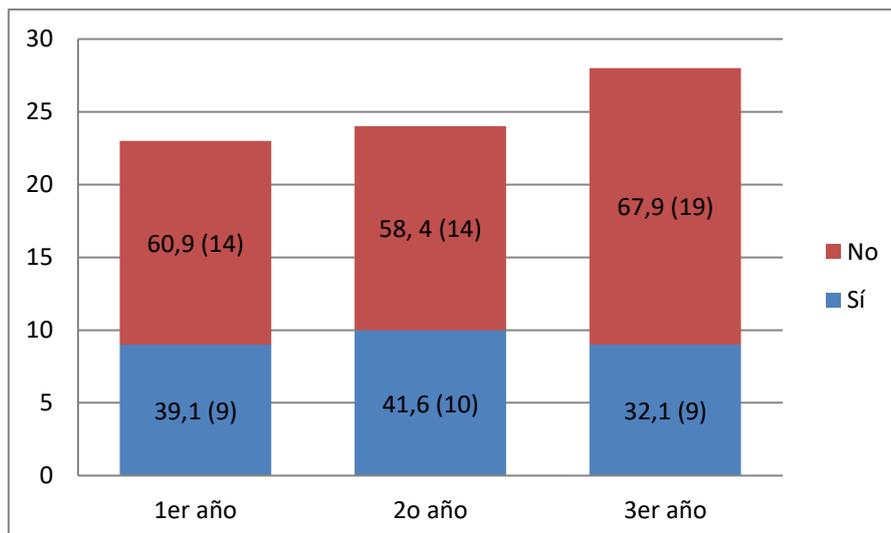


El gráfico número 21: El porcentaje (número) de los alumnos con las dificultades en la expresión por escrito

En la primera parte de la pregunta que fue simplemente sí o no, al preguntar si tienen dificultades en expresarse por escrito la mayoría del 63% de los alumnos ha respondido que no tiene las dificultades.

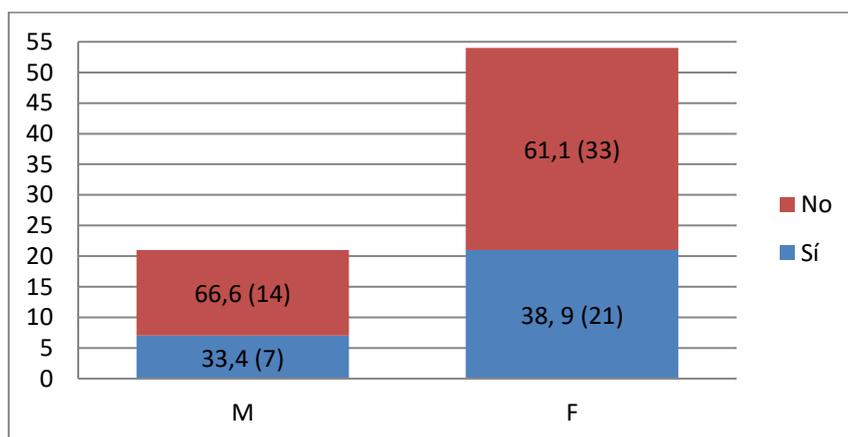
Los que han respondido que sí tienen dificultades, el 37%, en este caso tenían la opción de explicar con más detalles de qué tipo de dificultades se trata. Gráficamente la primera parte de la pregunta ocho está mostrada en el gráfico número 21.

Como en las preguntas anteriores, una de las áreas de interés de esta investigación ha sido ver si los alumnos tienen más o menos dificultades en expresarse por escrito si están en un año mayor o menor de estudio.



El gráfico número 22: El porcentaje (número) de los alumnos con las dificultades de expresión por escrito según el año de estudio

Así en el gráfico número 22 podemos ver los resultados de la pregunta sobre las dificultades según el año de estudio. De este gráfico podemos concluir que los alumnos tienen menos dificultades en expresarse por escrito cuando supera el segundo año de estudio. Casi el 10% menos (32,1%) de los alumnos del tercer año tienen menos dificultades, que podemos relacionar con el mayor conocimiento que se adquiere con los años de estudio y el vocabulario más amplio.



El gráfico número 23: El porcentaje (número) de los alumnos con las dificultades de expresión por escrito según el género

En cuanto a los resultados según los géneros, no se nota gran diferencia entre ellos. De 21 alumnos el 66,6% ha respondido que no tienen ninguna dificultad en expresarse por

escrito, y el porcentaje similar lo podemos encontrar en los resultados de las alumnas, de 61,1%. Los detalles de los resultados se pueden ver en el gráfico número 23.

6. Análisis de resultados

Los resultados obtenidos en la investigación llevaron a varias conclusiones que vamos a presentar en esta parte del trabajo.

6.1. La evaluación del conocimiento

La investigación ha mostrado que el conocimiento de los alumnos sí crece con los años de estudio en general, pero si miramos los resultados más detalladamente podemos ver unos resultados interesantes. Los alumnos del primer año de estudio de la lengua extranjera tienen el mismo conocimiento como sus compañeros del segundo año, en cuanto a los alumnos que se han expresado a través el diálogo y el poema, es decir, los tipos de textos menos exigentes. La razón de este resultado está en el hecho que para ese tipo de textos se usa el vocabulario y las expresiones que los del primer año acaban de estudiar, los del segundo año ya los conocen pero no más que los del tercer año, cuyo conocimiento es de lejos mejor de lo que es requerido para escribir un diálogo o un poema. En cuanto a la redacción con cada año de estudio, los alumnos desarrollan más la destreza escrita y aprenden mejor. La razón es que para este tipo de texto, que es más exigente, los alumnos necesitan más conocimiento que se desarrolla con los años de estudio. Lo más interesante es del último grupo, que usaban las palabras aprendidas en el reportaje, aunque los alumnos de ese grupo han mostrado el mejor conocimiento en todos los años del estudio, podemos ver que, entre ellos, los del segundo han mostrado el mejor conocimiento. Las razones para estos resultados pueden ser que en entre los alumnos del segundo existen unos que son más avanzados que otros, y exactamente ellos han participado en el cuarto grupo. Generalmente los alumnos que han usado las palabras en los tipos de texto más exigente, como la redacción y el reportaje, tienen mejores resultados. La razón para este resultado la podemos encontrar en el hecho que para escribir un texto así deberíamos reflejar más y repetir las palabras aprendidas más veces que en otros tipos del texto, que en el fin lleva a que memoricemos más rápido lo aprendido y finalmente tendremos mejor conocimiento.

Según el género, las alumnas han tenido mejores resultados que los alumnos en todos los grupos, es decir todos los tipos de textos. Ha sido probado que las alumnas tienen la ventaja cuando se trata de la lengua en general, de la edad más temprana: empiezan a hablar más temprano, usan las frases más largas, su articulación y gramática son más precisas y correctas que las de los niños (Piasecka, 2010). De otro lado, en la edad adulta, estas

diferencias en la expresión verbal entre los hombres y las mujeres desaparecen. Según Kimura (2006), las mujeres adultas no tienen el vocabulario más amplio ni la inteligencia verbal más alta que los hombres, pero las mujeres siguen siendo mejores en la fluidez verbal, como la producción de las palabras que empiezan con una letra determinada y tienen mejor memoria verbal. En las conclusiones de estas dos investigaciones podemos encontrar las razones para la diferencia en los logros entre las alumnas y los alumnos, como las niñas tienen mejores resultados lingüísticos que desaparecen con la edad adulta, y mis examinados aún no son adultos (tienen una edad de 14 a 17 años) estas diferencias todavía están visibles.

6.2. La motivación para escribir en diferentes tipos de texto

La motivación es de vital importancia para aprender una lengua extranjera y provee el primer estímulo para empezar a aprenderla y continuar el proceso del aprendizaje, que en muchos casos es el proceso duro y tedioso. Sin motivación incluso los mejores alumnos no pueden tener los resultados suficientemente buenos ni alcanzar los objetivos a largo plazo (Dörnyei, Ottó 1998). Para escribir los tipos de textos menos exigentes como el diálogo o el poema los alumnos no deberían tener el vocabulario o el conocimiento tan amplios como para la redacción o el reportaje, ha sido normal suponer que escribirían esos tipos del texto con más motivación. Por eso sorprende el resultado que entre todos los alumnos examinados predomina la motivación de escribir la redacción más que todos los otros tipos del texto. La razón para este resultado la podemos encontrar en el hecho que el tema de la redacción fue libre (único requisito fue usar las palabras recientemente aprendidas en clase) y muchos de los alumnos decidieron escribir sobre ellos mismos, o sobre los temas que les interesan. Es interesante que a los alumnos del primer año, es decir los que tienen el menor conocimiento del español en general, les gusta expresarse con los poemas más que a los otros alumnos, para los que, esta tarea debería ser más fácil. Una de la razones para estos resultados puede ser en la noción que los alumnos tienen sobre los poemas. Por un lado, estos alumnos del primer año son los que recientemente han llegado de las escuelas primarias cuyo currículo supone los poemas más simples, y por otro lado los alumnos del segundo o tercer año ya tienen otra noción de qué es el poema, porque están acostumbrados a los poemas más elaborados y con mayor valor artístico y piensan que ellos no podrían escribir algo así en una lengua extranjera.

Como he supuesto que los alumnos de los años de estudio más bajos tendrán la motivación de escribir los tipos de textos menos exigentes, así he supuesto que con más conocimiento tendrán la motivación de escribir los tipos de textos más exigentes, es decir en

los años de estudio más alto a los alumnos les gustará escribir los tipos de textos más difíciles como la redacción y el reportaje. En concreto, a los alumnos del tercer año, que han tenido el mayor conocimiento de español en general, les gusta más escribir la redacción y el reportaje que a otros alumnos de los años más bajos.

En cuanto a la motivación según los géneros, a las alumnas les gusta más escribir los tipos de texto donde se usan las frases más largas como la redacción y el reportaje, es decir los tipos del texto más elaborados donde tienen que poner en práctica más tiempos verbales y más palabras, que es consistente según la investigación Maccoby (1966). Ella destaca que entre los niños y las niñas en los primeros años de estudio, existe gran diferencia entre las destrezas de la lengua pero, que esta diferencia disminuye con los años hasta la edad de 10 cuando las habilidades están iguales. Esto es válido para las (sub)destrezas como coherencia del texto y del discurso, la lectura, el vocabulario, menos la gramática, el deletreo y la fluidez de las palabras. En estas tres últimas las niñas se desempeñan mejor durante todos los años de estudio.

6.3. La frecuencia de escribir en determinado tipo de texto

Aunque fue anticipado que los resultados de la motivación y la frecuencia de escribir en determinado tipo de texto serán casi iguales, había algunos cambios. Sin embargo, las conclusiones generales permanecen: los alumnos de los años de estudios más altos prefieren escribir los tipos de textos más elaborados y los prefieren escribir con más frecuencia. Lo que es interesante aquí es el caso del poema. Los alumnos del primer año querían escribir los poemas más frecuentemente de todos los otros tipos de texto y más que el resto de los alumnos. La nota media con que han marcado la frecuencia de escribir los poemas es también muy alta (4) y se diferencia mucho de las notas que a la frecuencia de escribir el poema le han dado los alumnos del segundo (2,25) y del tercer año (2,83). Aunque la razón para estos descubrimientos no está completamente clara, porque los poemas como la herramienta de la enseñanza no son populares entre los adolescentes (Lovrović, 2012), es posible que los alumnos del primer año aun vean los poemas como se los han presentado en la escuela elemental; cortos, divertidos y rimados, y los poemas así muchas veces se usaban para memorizar una parte de la materia.

Analizando los datos de la frecuencia de escribir según los géneros, vemos que, promedio las alumnas han dado menores notas a todos los tipos de la escritura, menos al reportaje, al que han dado en pro medio la misma nota (3) como los alumnos. Teniendo en

cuenta también su motivación para escribir podemos concluir que a las alumnas les gusta más escribir pero no tan frecuentemente como a los alumnos. Generalmente hablando, las alumnas y los alumnos con la mayor frecuencia querían escribir las redacciones y los diálogos, y los alumnos, querían escribir los poemas más frecuentemente que las alumnas.

6.4. El desarrollo de la destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera

Para saber cómo desarrollar la destreza escrita en las clases de español, es necesario aprender sobre su desarrollo en las clases de otras lenguas extranjeras o las clases que los alumnos tienen en su lengua materna. Estas clases que se imparten en la lengua materna de los alumnos son un punto de referencia muy importante en este caso, porque según Krapels (1991) el uso de la lengua materna en la escritura de los textos en la lengua extranjera es una de las estrategias más comunes. Los alumnos usan la lengua materna para ampliar, elaborar y ensayar las ideas en la lengua extranjera (Roca et al. 1999). Los datos de la investigación me han ayudado a comprender qué opinan los alumnos sobre los determinados tipos del texto en otras asignaturas, y cuáles de ellos consideran útiles como la herramienta del desarrollo de la escritura.

6.4.1. Diálogo

Los alumnos examinados como parte del primer grupo, los que se han expresado con el diálogo, 64% de ellos, usarían este tipo de escritura en otras asignaturas. No sorprende el resultado que el mayor número de las respuestas fue para el uso del diálogo en las clases de inglés, porque, como sabemos, los alumnos están acostumbrados a ver este tipo de escritura en los manuales de lenguas extranjeras. Pero, el uso del diálogo en las ciencias naturales, geografía y biología en el segundo y tercer lugar, es algo muy interesante y creo que desarrollando la materia de esas asignaturas escribiendo el diálogo contribuirá que éstas sean menos tediosas y abstractas.

6.4.2. La redacción

Tres cuartos de los alumnos examinados como parte del segundo grupo que ha escrito la redacción, considera la redacción como la herramienta útil en otras asignaturas. Este resultado hace que la redacción esté considerada como el tipo de texto más favorable entre los

alumnos para el uso en otras clases. Nuevamente, como en el caso del diálogo, los alumnos han puesto el inglés en el primer lugar junto con el croata – dos asignaturas donde normalmente están acostumbrados a escribir las redacciones. Las ciencias naturales también han encontrado su lugar entre las asignaturas en las cuales los alumnos usarían la redacción, en este caso tres, química, geografía y biología.

6.4.3. El poema

Aunque entre los alumnos del primer año el poema es el tipo de escritura para que tengan más motivación, éste es el tipo de escritura sobre el cual todos los alumnos han tenido más dudas si lo querían usar en otras asignaturas o no. La mitad de los examinados han respondido que sí, y muy interesantemente, entre todas las asignaturas mencionadas, no ha aparecido el croata, en las clases en que tradicionalmente se aprenden más poemas. En el caso del poema, los alumnos, de nuevo los usarían en las clases de inglés.

6.4.4. El reportaje

Este tipo de escritura ha sido el único que la mayoría de los alumnos encuestados no usaría en las clases de otras asignaturas. Creo que la razón de eso es que los alumnos, especialmente en los años más bajos, no conocen las posibilidades y las informaciones que nos puede proveer un reportaje. Interesante es que de los alumnos que han respondido que sí, inglés está de nuevo en el primer lugar junto con historia.

En todos los tipos de asignatura he notado que los alumnos han marcado las asignaturas de las ciencias naturales. Tanta presencia de las asignaturas de las ciencias naturales nos indica que los alumnos están preparados para la enseñanza más creativa y más abierta de esas asignaturas, de lo que tradicionalmente tenemos hoy en las clases de biología o química.

Otro aspecto del desarrollo de la destreza escrita en la clase ha sido la frecuencia con que los alumnos generalmente se expresan por escrito. Aunque la mayoría de los alumnos consideran que se expresan por escrito frecuentemente, la conclusión es que esta expresión y composición disminuye con los años de estudio. En ningún caso, no veo esto como algo beneficioso, sino completamente lo opuesto. En la última década en los Estados Unidos se reconoció el problema de la reducción de la escritura en los currículos de las escuelas primarias y de los colegios, causada, en gran parte, por el rápido desarrollo de la tecnología.

Esto ha llevado a crear la estrategia nacional que recomienda que se duplique el

tiempo que los alumnos escriben (Magrath et al., 2003) y describe todos los beneficios que uno tiene de la escritura: que ha ayudado a transformar el mundo, que la escritura sostiene la cultura global y que en sentido completamente práctico, muchas personas para cumplir las tareas diarias deben saber escribir bien. Pero una ventaja se enfatiza especialmente: que la escritura da forma a la mente equipada para pensar. Por otra parte, Graham y Herbert (2010) destacan algo más. Con el aumento de la escritura y el tiempo que pasamos escribiendo nuestros textos, podemos mejorar la comprensión lectora de los textos que no son nuestros. Generalmente, recomiendan el uso de la escritura en facilitar y fomentar la lectura.

El último aspecto que he investigado en torno al desarrollo de la escritura en clase, ha sido el tipo de escritura que los alumnos utilizan durante las clases. He notado que un tercio de los encuestados ha puesto la escritura de las notas en el primer lugar, antes de las redacciones, diálogos, ensayos, reportajes y poemas. Es decir, en las clases los alumnos no escriben algo que han producido exclusivamente ellos, sino toman las notas de lo que han escuchado durante la clase. Con este acto que es casi automático, oprimimos la creatividad y el razonamiento analítico que los alumnos desarrollan con la escritura de otro tipo.

6.5. Los obstáculos para el desarrollo de la destreza escrita en la clase

Algunos de nosotros aprendemos las lenguas extranjeras más rápido que otros, es decir existen las causas por las cuales unos alumnos consideran que tienen problemas en expresarse en español y otros piensan que no tienen. Desde todos los alumnos encuestados el 37% piensa que tiene las dificultades en expresarse por escrito, mientras el 63% piensa que no tienen ninguna dificultad. Interesantes son las respuestas, es decir las descripciones con las que los alumnos han explicado la razón de sus dificultades. Las descripciones como: “No sé suficiente español.”, “No sé de qué escribir.”, “No sé cómo expresarme.” “No tengo la inspiración.”, “No tengo la motivación.” “Mis pensamientos están obstruidos por el estrés.”, o “No sé cómo escribir la frase que tenga sentido.”, son los indicadores que existen varios factores que impiden el desarrollo de la destreza escrita en la clase y los podemos colocar en dos grupos: sociales o cognitivos.

7. Conclusión

La escritura se ha desarrollado a lo largo de la historia cuando empezamos con los grafemas más simples, aún símbolos y hoy hemos llegados hasta el tipo de la escritura más sofisticada – la escritura electrónica. Este desarrollo no podía ser posible sin el desarrollo de las microdestrezas en la escritura sobre las cuales han escrito los lingüistas y los científicos más renombrados. Estas microdestrezas incluyen algunas que comprendemos como casi automáticas, como reproducir grafemas, u otras que se aprenden como aplicar las reglas ortográficas, hasta éstas que consideramos como la escritura más avanzada que se desarrollan con el tiempo y la práctica. Estas últimas, serían las microdestrezas como: expresar una idea determinada utilizando distintas construcciones gramaticales, utilizar los mecanismos cohesivos propios del lenguaje escrito o distinguir entre significado literal e implícito del texto en cuestión y ellas vamos a ver desarrolladas sólo en los alumnos con los niveles mayores en la escritura. Es interesante ver que otros lingüísticos, miran la escritura desde el punto de vista teórico y caracterizan la escritura como monodimensional, distante, planeada y cíclica. Todos esos atributos hacen la escritura extremadamente interesante materia para investigar.

Como hemos hablado sobre la escritura en la lengua extranjera es importante notar que la escritura en la lengua materna y lengua extranjera son similares solo a primera vista. Como los alumnos de la lengua extranjera son menos eficaces en planear en la escritura y necesitan más tiempo para comprender y organizar lo que escriben, deberíamos adaptar qué escriben y adaptar el tiempo que les damos para escribir teniendo en cuenta su nivel de conocimiento.

En el MCER existen las tablas es decir los marcos para distintos tipos de la escritura; como la escritura en general, escritura creativa, descripción y narración, informes y redacción. Con tan gran número de los marcos en el MCER podemos concluir que la destreza escrita es extremadamente importante para desarrollar, que debemos seguir su avance con los niveles que pasan nuestros alumnos y prestar más atención en ella en la clase de ELE.

Desde el punto de vista didáctico el desarrollo de la destreza escrita está vinculado con el desarrollo de otras destrezas pero el esfuerzo que se tiene hacer por parte del alumno y por parte de profesor es muy grande, que en muchas ocasiones resulta con la negligencia a través de la destreza escrita. Por eso el papel de nosotros los profesores es monitorizar la extensión del vocabulario de nuestros alumnos porque con el vocabulario más amplio crece la cualidad

de sus textos. Podemos aprender mucho y ver el progreso de nuestros alumnos en la destreza escrita también en monitorizar el proceso de la composición del texto. En este proceso vemos que los alumnos planean más, pero también redactan y corrigen más con el aumento de su nivel del desarrollo de la destreza escrita.

Incluso, tenemos que tener en cuenta que existen diferentes obstáculos en el desarrollo de la destreza escrita como la angustia y el miedo de estar evaluados. Estos obstáculos pueden impedir este desarrollo y debemos hacer todo que podamos para evitarlos o suavizarlos. Hay algunas técnicas muy simples como darles suficientes instrucciones en las tareas de escribir y evitar que estén evaluados sólo por el profesor, pero alguna vez dejar la evaluación a sus compañeros de clase.

Desde los resultados que se han recogido en la investigación podemos concluir que los diferentes tipos de la escritura influyen al conocimiento de la lengua. Por eso, es interesante ver que en los tipos de texto más limitados y más abiertos los alumnos alcanzan el mayor nivel del conocimiento.

Como los alumnos están acostumbrados a escribir las redacciones en la clase de ELE, aunque para ellos muchas veces no reciben suficientes instrucciones, los alumnos consideran éste, el tipo de escritura muy abierto, la redacción, como el tipo de escritura que escribe con más facilidad y gusto. Por otro lado tenemos el poema, que es la forma de escritura muy limitada y cerrada (con el número de sílabas, la forma métrica, el tipo de vocabulario que se normalmente usa) que a los alumnos no les gusta escribir. Puede ser que, otra vez, no tenían suficientes instrucciones que les facilitará escribir un poema y hacerlo la forma más divertida.

Después de la investigación teórica y empírica extensa, podemos hacer una conclusión grande sobre la escritura en la enseñanza de la lengua extranjera. La escritura en la enseñanza está descuidada y enseñada de la manera tradicional. Con poner en práctica los modelos de la enseñanza más modernos y más apropiados para cada nivel del conocimiento, vamos a lograr que nuestros alumnos ya no tengan la angustia, miedo ni la aversión a la escritura, sino que a través de ella van a aprender más rápido y desarrollar más rápido otras destrezas en la lengua extranjera.

8. Propuesta para el trabajo en la clase

Teniendo en cuenta todos los resultados y conclusiones de la encuesta conducida en el colegio Gornjogradska y según la investigación sobre los estudios, es posible hacer un marco de propuestas del proceso de la escritura que facilitará el desarrollo de la destreza escrita en la clase de español como lengua extranjera. Durante todo el proceso de la escritura hay que tener en cuenta de mantener el nivel de estrés lo más bajo posible, para poder reducir los efectos negativos que éste pueda tener en el proceso de aprendizaje.

1. Pre calentamiento para escribir

La primera actividad, cuando los alumnos crean las ideas sobre el tema y organizan estos temas, debería estar hecha, o individualmente o en grupos y parejas, dependiendo de la naturaleza de la tarea escrita. Si esta actividad está hecha adecuadamente se pueden evitar los obstáculos que los alumnos han descrito como “no tener inspiración” o “no saber de qué escribir”. Además de una lluvia de ideas, esta actividad se podría hacer usando las herramientas de organización de las ideas, extraer las palabras claves y aplicándolas con varios ejemplos u otras conclusiones que contribuyen al desarrollo de las ideas. Las ideas se tienen que poner en un orden lógico y coherente que le va a dar al lector la noción de este desarrollo.

En este paso es de vital importancia saber qué conocimiento tienen los alumnos y, si el profesor está eligiendo el tema y el tipo de texto, debe tener en cuenta de seleccionar el tipo del texto que les da a los alumnos espacio para la creatividad que resultará con el aumento de la actitud positiva a través del español y aumentará su motivación para el aprendizaje de la lengua extranjera.

2. Escribir el primer borrador

En esta segunda actividad se pone énfasis en escribir todas las ideas creadas y ordenadas en la actividad previa, en el papel. En este paso no debería ser importante la gramática o la ortografía, solo de escribir todas las ideas en un conjunto sensato.

3. Revisar el borrador

Sería ideal hacer esta actividad en parejas o grupos pequeños, porque muchas veces otras personas pueden ver los errores que nosotros no percibimos en primer instante. Se debe prestar atención si las ideas son apropiadas, correctamente colocadas a lo largo del texto y si están completamente claras.

4. Corregir el borrador

En este paso, que debería hacer el escritor del texto y no en parejas o grupos, se debe prestar completa atención a la gramática, ortografía, signos de puntuación, los conectores y conjunciones textuales. En este paso debemos tener en cuenta el nivel de conocimiento del alumno y saber qué complejidad de las partes del texto podemos esperar. Sería útil, también, usar una lista de correcciones donde el alumno pueda controlar cuáles partes del texto ha corregido y cuáles aún no.

5. La entrega

Antes de entregar el texto, es aconsejable revisar el texto completamente, o incluso, dar a alguien que lo lea, y quizás vea los errores que se han escapado en las revisiones y correcciones previas.

Como ya hemos mencionado a lo largo de esta tesis, desarrollar la destreza escrita es algo que exige el más esfuerzo como por la parte del alumno, tanto por la parte del profesor. Por eso, usando este marco de propuestas para el trabajo en la clase debemos tener en cuenta siguientes factores que ayudarán tanto a nuestros alumnos, como a nosotros los profesores en disminuir la angustia y el miedo de escribir:

- Facilitar el trabajo cooperativo de todos los alumnos en el aula; quiere decir – distribuirlos en los grupos o las parejas. Dependiendo de la situación podemos ponerlos en los grupos como ellos quieran, o con los alumnos con los que normalmente no elegirían como la parte de su grupo o pareja.
- Disminuir el papel del profesor; quiere decir que el profesor no debería ser la persona más dominante en la clase, pero debería mantener la autoridad de la forma amigable, que los alumnos no les vean como la amenaza.
- Disminuir el papel del profesor como la persona que lee y corrige la escritura: quiere decir que deberíamos fomentar la autocorrección, o dividiendo los alumnos en dos grupos en la clase, hacer que un grupo lea y corrija a otro. Cuando los alumnos saben que sus compañeros de clase van a leer y corregir lo que han escrito no sentirán tanta presión y frustración.
- Reescribir el texto como ejercicio creativo y lúdico; quiere decir que añadiendo las partes lúdicas o poéticas en un texto o en un libro que normalmente no denominamos

lúdicos ni poéticos, puede dar a los alumnos nueva visión a la lectura y dejarles entenderla de manera diferente y más accesible a ellos.

9. Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. (2004), *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Anderson, J. (1985), *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: , Freeman.
- Anderson, P., Anson, C. M., Gonyea, R. M., Palne, C. (2015), “The Contributions of Writing to Learning and Development: Results from a Large-Scale Multi-institutional Study”. En *Journal of National Council of Teachers of English*, volumen 50, número 2 de noviembre de 2015.
- Bordón, T. (2002), *Enfoques metodológicos en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Brown, H. D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Nueva York: Pearson Education.
- Burman, D. D., Bitan T., Booth, James R. (2008), “Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children”, *Neuropsychologia*, volumen 46, número 5, 2008, páginas 1349–1362. [fecha de consulta 22 de abril 2017]. Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2478638/>.
- Ciudad-Real G. y Martínez Camacho, M. (2008): *Grafomotricidad* (Material elaborado artesanalmente por Maribel Martínez Camacho y Ginés Ciudad-Real, autores del blog Departamento Orientación. [fecha de consulta 12 de diciembre 2014]. Disponible en <http://www.orientacionandujar.es/grafomotricidad/>.
- Consejo de Europa, Consejo para Cooperación Cultural, Comité Educacional, División para Política Lingüística (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes para la traducción en español.
- Cornbleet, S. y Carter, R. (2001), *The Language of Speech and Writing*. London: Routledge.
- Cumming, A. (2001), “Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research”. En *International Journal of English Studies*, volumen 1. Murcia. Universidad de Murcia.
- Domínguez González, P. (2008), *Destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tenerife: Universidad de Laguna.

- Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation, artículo. En *Working Papers in Applied Linguistics*. Volumen 4, páginas 43-69, Londres. Thames Valley University.
- Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, Steven R. (2001), *A History of Writing*. Londres: Reaction Books Ltd.
- Flower L., Hayes J. R. (1981), “A Cognitive Process Theory of Writing”. En *College Composition and Communication*. Volumen 32, número 4, de diciembre de 1981, páginas 365-387.
- Gardner, R. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitude and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gillet A., Hammond A., Martala M. (2010), *Inside Track to Successful Academic Writing*. Londres: Pearson UK.
- González Sáinz T. y Artuñedo Guillén B. (1995), “Propuestas didácticas para la expresión escrita en clase de ELE”. *Actas de VI congreso internacional de Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Madrid. Instituto Cervantes. Páginas 169-176.
- Graham, S. y Hebert, M. A. (2010), *Writing to Read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington: A Carnegie Corporation Time to Act Report.
- Harris, D. (1983), *The organizational patterns of adult ESL student narratives: Report of a pilot study*. Washington: ERIC Clearinghouse.
- Hirokawa, K. (1986), “An investigation of native/non-native speaker examination essays”. En *Applied Linguistics*. Volumen 1, páginas 105–131. Michigan. The University of Michigan.
- Indrasuta, C. (1987), *A comparison of the written compositions of American and Thai students*, Dissertation Abstracts International.
- Indrasuta, C. (1988), “Narrative styles in the writing of Thai and American students”. En A. Purves (editor): *Writing a cross languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park: SAGE Publications. Páginas 206 -226.
- Kimura, D. (1999), *Sex and Cognition*. Cambridge: MIT Press.
- Koestler, A. (1975), *The Act of Creation*. Basingstoke: Macmillan Publishers.

- Krapels, A. R. (1991), "An overview of second language writing process research". En B. Kroll (editora): *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Leki, I. (1995), "Coping strategies of ESL students in writing tasks across the curriculum". En *TESOL Quarterly*. Volumen 29, páginas 235-260. Nueva York: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- Lovrović, L. (2012), "Lirska pjesma u nastavi engleskoga jezika". En *Strani jezici*. Volumen 41, número 2, páginas 193-205. Zagreb: Odjel za strane jezike Hrvatskog filološkog društva.
- Maccoby, E. E. (1966), *The Development of Sex Differences*. Redwood City: Stanford University Press.
- The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges, Magrath, C. P. (editor) (2003), *The Neglected "R": The Need for a Writing Revolution*. Nueva York: The College Board.
- McGroarty, M. (1996), "Language attitudes, motivation, and standards". En McKay, S. y Hornberger, N. (editores): *Sociolinguistics and language teaching*. Páginas 3-46. New York: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1988), *Theories of second-language learning*. Baltimore: Edward Arnold.
- Myles, J. (2002), "Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts". En *The Electronic Journal for English as a Second Language*. Volumen 6, número 2. [fecha de consulta 15 de enero 2015]. Disponible en <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html>.
- Ortega Ruiz, A., y Torres González, S. (1994), "Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera". *Actas de IV congreso internacional de Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Madrid. Instituto Cervantes. Páginas 301-312.
- Park, Y. (1988), "Academic and ethnic background as factors affecting writing performance". En A. Purves (editor): *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Pastor Cesteros, S. (1994), "El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español, metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera". *Actas de V congreso internacional de Asociación para la*

Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Madrid. Instituto Cervantes. Páginas 247 – 252.

- Piasecka, L. (2010), “Gender Differences in L1 and L2 Reading”. En Arabski, J. y Wojtaszek, A. (editores), *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Devon: Short Run Press Ltd.
- Raimes, A. (1983), *Anguish as a second language? Remedies for composition teacher, Learning to write: First language/Second language*. Nueva York: Longman.
- Real Academia Española (1970), *Diccionario de la lengua española*. Decimonovena edición. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2002), *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Riazi, A (1997), “Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education”. En *Journal of Second Language Writing*. Volumen 6, número 2, mayo de 1997. Páginas 105-137.
- Roca de Larios, J., Murphy, L., y Manchon, R. (1999), “The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language”. En *Journal of Second Language Writing*. Volumen 8, número 1, enero de 1999. Páginas 13-44.
- Silva, T. (1993), “Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing”. En *The ESL Research and Its Implications*. Volumen 27, número 4. Páginas 657-677.
- Spack, R. (1997), “The acquisition of academic literacy in a second language: A Longitudinal Case Study”. En *Written Communication*. Volumen 14, número 1. Páginas 3-62.
- Srnagorinsky, P. (editor) (1994), *Speaking about writing: Reflections on Research Methodology*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Swain, M. (1995), “Three functions of output in second language learning”. En Cook, G. y Sidelhofer B. (editores), *Principal and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Páginas 125-144.
- Thorne, G. (2006): *Graphomotor Skills: Why Some Kids Hate To Write* [fecha de consulta 9 de septiembre 2014]. Disponible en <http://www.cdl.org/articles/graphomotor-skills-why-some-kids-hate-to-write/>.

- OUP - Oxford University Press, *English Oxford Living Dictionaries*. [fecha de consulta 20 de septiembre 2015]. Disponible en <http://blog.oxforddictionaries.com/2015/05/4-things-before-writing-essays/>.
- Yu, V. y Atkinson, P. (1988), “An investigation of the language difficulties experienced by Hong Kong secondary school students in English medium schools: Pt. 1. The problems”. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Volumen 9, número 3. Páginas 267-284.

10. Anexos

- La encuesta

UPITNIK U SKLOPU ISTRAŽIVANJA NA TEMU DIPLOMSKOG RADA

"VJEŠTINA PISANJA NA SATU ŠPANJOLSKOG KAO STRAŽNOG JEZIKA - PRIJEDLOG ZA RAD U
NASTAVI"

LEA BAN, FILOZOFSKI FAKULTET ZAGREB

<u>PODACI O UČENIKU</u>	
Spol	M Ž
Dob	
Koja ti je ovo godina učenja španjolskog jezika?	
Jesi li španjolski učio/la izvan škole (npr. u školi stranih jezika)?	DA NE
Razred	
Škola	Gornjogradska gimnazija Zagreb

1. Napiši značenje sljedećih riječi¹:

sistema - _____

constitución - _____

održati - _____

democracia - _____

promijeniti - _____

vladati - _____

elecciones - _____

izglasati - _____

partido - _____

pobijediti - _____

familiares - _____

ženiti se/udati se - _____

boda - _____

novios - _____

¹ Las palabras en negro fueron usadas en la encuesta para los alumnos del primer año de estudio, las palabras en rojo en la encuesta para los alumnos del segundo año de estudio y las palabras en verde en la encuesta para los alumnos del tercer año de estudio

zaželjeti - _____

luna de miel - _____

plesati - _____

primiti - _____

čekati - _____

tradición - _____

baile - _____

río - _____

tranquilidad - _____

optužiti - _____

okružiti - _____

ostati - _____

turistas - _____

uživati - _____

otići - _____

paisaje - _____

1. Koliko ti se svidio ovakav način usvajanja gradiva?

Uopće mi se nije svidio 1 2 3 4 5 Jako mi se svidio

2. Koliko često bi htio učiti gradivo na ovakav način?

Nikada 1 2 3 4 5 Uvijek

3. Koliko ti je bilo teško, odnosno lagaño savladati gradivo na ovaj način?

Jako teško 1 2 3 4 5 Vrlo lagaño

4. Bi li se koristio/la ovim načinom učenja u savladavanju gradiva drugih predmeta?

DA NE

Ako da, označi u kojim predmetima bi ti najviše koristila.

- Hrvatski jezik
- Engleski jezik
- Latinski jezik

Ukratko opiši kako bi ti ovaj način učenja pomogao u označenim predmetima.

- Glazbena umjetnost
- Likovna umjetnost
- Psihologija
- Logika
- Filozofija
- Sociologija
- Povijest
- Zemljopis
- Matematika
- Fizika
- Kemija
- Biologija
- Informatika
- Etika/vjeronauk
- Politika i gospodarstvo

5. Koliko često se pismeno izražavaš na ostalim satima?

Vrlo rijetko 1 2 3 4 5 Vrlo često

6. Kojim vrstama pismenog izražavanja se najčešće koristiš na ostalim satima? (pisanje sastavaka, dijaloga, bilješki, reportaža, eseja, pjesama...)

7. Imaš li ponekad poteškoće u pismenom izražavanju?

DA NE

Ukoliko imaš, koji su najčešći razlozi tim poteškoćama?
