



La Colmena
ISSN: 1405-6313
ISSN: 2448-6302
lacolmena@uaemex.mx
Universidad Autónoma del Estado de México
México

Producción textual de fábulas en inglés

Leyra-Parrilla, Claudia Elizabeth

Producción textual de fábulas en inglés

La Colmena, núm. 93, 2017

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446351733007>

Producción textual de fábulas en inglés

Textual production of fables in English

Claudia Elizabeth Leyra-Parrilla doxiyeti@gmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen: Es frecuente que los alumnos que estudian inglés presenten dificultad para redactar textos. Con objeto de buscar una práctica para superar esta deficiencia, se realizó un estudio en alumnos de octavo semestre de licenciatura del Centro Universitario Amecameca de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), México, el cual consistió en instarlos a usar estrategias cognitivas para favorecer la producción textual de una fábula en inglés. Dentro de los resultados se obtuvo la preprueba, que arrojó información acerca de los hábitos de escritura de los alumnos; el tratamiento, que además de las sesiones arrojó como resultado la propuesta del diseño de los tres pasos para la producción textual de fábulas en inglés, y la posprueba, en la que se utilizó una autoevaluación para poder identificar las estrategias cognitivas en la producción textual.

Palabras clave: enseñanza de idiomas, método de enseñanza, escritura, cognición.

Abstract: It is frequent that English students face some difficulties in writing texts. With the goal of looking for a practice to overcome this problem, we made a survey among 8th semester undergraduate students of the Amecameca University Center belonging to the Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), México. The study consisted of inviting the students to use cognitive strategies to encourage textual production of fables in English. Among the results we obtained the pretest resulting in information about the students' writing habits. The treatment, apart from the sessions, resulted in the proposal of the design of three steps leading to the textual production of fables in English.

Keywords: language teaching, teaching methods, writing, cognition.

La Colmena, núm. 93, 2017

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Recepción: 01 Julio 2016
Aprobación: 24 Octubre 2016

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446351733007>

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura en una lengua extranjera ha sido una habilidad poco trabajada en el salón de clases; a menudo, los docentes de lengua dejan como tarea actividades que tienen que ver con la producción textual, pues es posible que se considere que dicha actividad es laboriosa y poco activa para trabajarla en la clase de lengua, además de que consume mucho tiempo dentro del aula.

Es sabido que el aprendizaje de la lengua escrita constituye una tarea difícil y, en muchas ocasiones, tediosa. Por ello, Torres Perdomo recomienda llevar a cabo actividades de aprendizaje “altamente significativas, donde el alumno vea la utilidad real en cada momento” (2002: 9).

No es nuevo que los alumnos de una lengua extranjera escriban por debajo del nivel de lengua alcanzado para otras habilidades en ese idioma. Por el contrario, este fenómeno se ha observado desde que se inició el estudio sistemático de la enseñanza de la escritura, también denominada producción textual, campo de estudio surgido durante la década de 1970.

Existen varios enfoques que pretenden explicar el fenómeno de la escritura, mientras que los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, consecuencia de la descripción de las interacciones entre la observación y la teoría. Ello supone que la teoría es dinámica, mientras que el modelo es estático (Rodríguez, 1996, citado en Hernández et al., 2011).

Por otro lado, los enfoques para la producción textual que ofrecen los libros de texto o las metodologías aplicadas en la clase de lengua generalmente se basan en la obtención de un producto final (escrito), que posteriormente es calificado a partir de una revisión del uso de estructuras gramaticales, el uso de vocabulario, la ortografía, entre otros. No obstante, generalmente no se revisa el proceso que implica la producción textual ni tampoco se explican las estrategias cognitivas que los alumnos pueden utilizar para obtener un producto de mejor calidad.

Se han realizado estudios empíricos que muestran la posibilidad de mejorar aspectos de la escritura en lengua extranjera (Santos, 2010). Los resultados de la mayoría de estos estudios son alentadores y, al mismo tiempo, sugieren a los docentes dar una mayor importancia a la enseñanza de la producción textual.

Existen varios enfoques que se ofrecen para trabajar y ejercitar esta habilidad de la lengua en el aula o fuera de ella, tales como los de Hayes y Flower, Hayes, Nystrand, Beaugrande, Bereiter y Scardamalia, Grabe y Kaplan, Candlin y Hyland, y Grupo Didactext, todos ellos descritos por Álvarez Angulo y Ramírez Bravo (2006). Los abordajes de estos autores han aportado modelos que se enfocan en el uso de estrategias cognitivas para poder escribir un texto y sirven de referencia para todo docente de lenguas que desee usarlos para trabajar de una mejor manera la producción textual en clase.

En este artículo se presentan algunas ideas para enriquecer la enseñanza de la producción textual en alumnos de licenciatura que cursan estudios de otra lengua, incluyendo el uso de estrategias cognitivas. Para ello se analiza el efecto de la aplicación de un tratamiento con base en la implementación de estrategias cognitivas en la producción textual de una fábula. El estudio que se presenta aquí fue realizado con alumnos de octavo nivel de inglés en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), ubicado en Amecameca.

Para la realización de esta investigación se dividió el estudio en tres fases. La primera fue la aplicación de una preprueba, a manera de cuestionario, para poder obtener además de información referente a los alumnos, datos sobre la regularidad con la que escribían y con qué tipo de escritos estaban familiarizados. Posteriormente, al grupo de alumnos se les aplicó un tratamiento de seis sesiones, que estaba enfocado en la concientización del uso de las estrategias cognitivas dentro de la producción textual, además de enseñar a los alumnos las características de la fábula. Por último, se realizó la posprueba, en la que se les pidió a los alumnos que escribieran una fábula y que reportaran en una autoevaluación las estrategias cognitivas que utilizaron en su redacción.

La aportación metodológica de la presente investigación es el cuestionario que se aplicó en la preprueba, instrumento que midió los hábitos de escritura, la familiaridad que los alumnos tienen con los tipos de texto del nivel intermedio de inglés, la recurrencia de producción textual y el uso de las estrategias cognitivas para llevarla a cabo. Esa preprueba sirvió para conocer los hábitos de escritura prevalecientes entre los alumnos.

Además, se hizo la adaptación del instrumento de evaluación del proceso de elaboración de una composición escrita (Albarrán Santiago, 2005: 548-549), que se apega a la evaluación del proceso y de aspectos importantes en el producto (escrito final).

La hipótesis del estudio fue que el uso de estrategias cognitivas en la producción textual permitiría obtener escritos de mejor calidad. De acuerdo con lo anterior, surge un objetivo general, consistente en probar una serie de actividades para ejercitar diversas estrategias cognitivas en la producción textual de una fábula en inglés. Para ello se determinó un proceso para componer textos en tres pasos (planeación, elaboración de un borrador y edición del escrito, y versión final). Esta propuesta fue elaborada a partir de comparar el trabajo de investigación de autores que ahondan en el tema. Los cuatro pasos integran el uso de las estrategias cognitivas que los alumnos podrían utilizar para poder generar un texto, independientemente del género que se pretenda trabajar.

Importancia de la producción textual

De acuerdo con Cassany (1997), la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto morse. Para el autor, los escritos comparten los siguientes rasgos fundamentales: a) actividad lingüística en interacción —escribir para pedir algo, influir, expresar—; b) la contextualización —la escritura tiene lugar en ciertas circunstancias—; c) el proceso dinámico abierto —ya que se pretende comunicar ideas—; d) el discurso organizado, los géneros y la polifonía —el género se refiere a cada una de las esferas sociales de comunicación, que pueden contener tipos de textos más concretos, algunos de ellos, incluso, poseen denominación verbal específica: sermón, mitin político, etcétera, mientras que la polifonía se refiere a que los textos que se producen no son homogéneos ni singulares, sino que se ven influidos por la comunidad lingüística en la que se encuentra—; e) la variación —lo escrito también varía según el dialecto y el registro—; f) la perspectiva crítica —elección de palabras que se hace conforme a lo que se escribe, habilidades lingüísticas y composición—, pues un escrito implica el uso de la habilidad de redactar, además de la lectura, la comprensión y expresión oral (Cassany, 1997: 25-27).

La necesidad de representar ideas y conservarlas tal cual es lo que ha llevado al ser humano a elaborar sistemas escritos de comunicación. Gracias a ellos se permite registrar ideas y conocimientos. Por medio de la escritura se pueden realizar actividades cotidianas como tomar una nota,

dejar un mensaje, o bien, hacer la lista de compras. Así, la escritura es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas (Ong, 1982, citado en Cassany, 1997).

Definir la escritura implica delimitar las actividades que se llevan a cabo cuando se escribe. La escritura es una actividad difícil de realizar cuando se está aprendiendo una lengua extranjera. La persona que escribe tiene que enfrentarse, en primer lugar, al hecho de generar ideas en otra lengua, para luego estructurarlas de forma escrita. Lo que muchos estudiantes olvidan es que un escrito tiene que ir dirigido a un lector, por ende, el escrito que se produce tiene que cubrir las necesidades del lector para que el escrito sea bien interpretado (Cassany, 2006). Desafortunadamente, en el salón de clases no siempre se da tiempo para la enseñanza de la producción textual o no se le da la importancia que merece, pues se le considera una actividad que consume mucho tiempo, por lo cual se piensa que es mejor practicarla como actividad extra clase. Sin embargo, sacar la escritura del salón ocasiona que la producción textual sea concebida como algo que no merece la pena ser enseñado de manera sistemática, a diferencia de las demás habilidades que se practican en el salón cuando se aprende otra lengua. Tal vez a eso se deba que la escritura aparezca frecuentemente como una habilidad menos desarrollada que el nivel de lengua extranjera alcanzado por el discente.

Sin duda, escribir requiere de dominar ciertos niveles de vocabulario, estructuras gramaticales y conocimiento acerca de las características que deben contener los diferentes tipos de textos. Por ello es muy importante que el docente de lenguas enseñe la producción textual como una herramienta que le va a permitir al discente mejorar su competencia lingüística en la lengua que está aprendiendo.

Pues bien, la producción textual no es más que la habilidad de una persona para expresar sus ideas de forma escrita, tomando en cuenta estructuras gramaticales, vocabulario, género, extensión. Sin importar con qué soporte escriba (papel o una computadora), la escritura va a permitir al discente de una lengua extranjera expresar sus conocimientos y competencias.

La producción textual permite almacenar conocimiento y liberar la mente de la obligación de memorizar. Al escribir, el individuo puede razonar, analizar e imaginar usando las estructuras de la lengua extranjera que está aprendiendo, integrando así las demás habilidades como un todo.

Para escribir es necesario estructurar el texto de tal forma que el lector lo entienda. Un escrito debe contar con dos características esenciales, la primera es la coherencia, es decir, que tenga sentido y que las ideas tengan una secuencia y se relacionen entre sí. La segunda, debe tener cohesión, esto es, “la manera en la que se conectan las ideas por medio de las frases y de las oraciones” (Cassany, 1999: 80-82). Según Harmer:

cuando escribimos seguimos de cierta forma reglas o parámetros con los que estamos familiarizados aunque en ocasiones no sea el caso. A pesar de ello, se comparte un nivel cultural de nuestro esquema, lo cual ayuda a comunicarnos de manera eficiente (2001: 246).

Existen reglas para la producción textual que van desde cómo escribir al chatear hasta cómo redactar una carta formal. Cuando nos enfrentamos a diferentes tipos de escritos, nuestra habilidad para redactar es capaz de administrar los diversos tipos de reglas propias de cada género de escritura. El uso de la lengua implica un número de factores que se deben utilizar, por ejemplo, el canal de comunicación, el género, el propósito, etcétera.

El docente, además de planear las actividades, debe tomar en cuenta factores como la edad de los alumnos y su nivel de lengua. Sin importar si la metodología que lleven incluya o no un rango de actividades para incrementar el uso de la producción textual, es importante incluir actividades para ejercitar y mejorar dicha habilidad en la lengua extranjera.

Otras de las ventajas de la producción textual consiste en que se puede realizar dentro o fuera del aula, lo cual le permite al discente (estudiante) disponer de mayor tiempo para reflexionar sobre las estructuras lingüísticas que necesita para estructurar un mensaje. De este modo se auspicia una mayor retención de la información y se demuestra la utilidad del conocimiento teórico.

Harmer (2004) distingue dos tipos o formas de practicar la escritura: la primera es ‘escribir para aprender’, que se usa en el aula para enseñar gramática o vocabulario, además del deletreo. Por ejemplo, cuando se les pide a los alumnos que escriban oraciones con ciertos verbos, dicha forma de escritura se enfoca más a la cuestión de la gramática, por lo tanto, los alumnos tienen que repetir oraciones. La segunda es ‘escribir para escribir’, que es la que ayuda al discente, por medio del contacto con todo el texto y no sólo con segmentos de éste, a convertirse en un escritor eficiente en la lengua que está aprendiendo.

La producción textual como proceso

Para ayudar a los alumnos a escribir de manera eficiente y entusiasta se debe tomar en cuenta el género textual que se va a trabajar. Se puede hacer partícipe a los alumnos al enseñarles los elementos que conforman ese tipo de texto para, después, considerar el proceso que implica el desarrollo de un escrito.

La producción textual tiene que seguir una serie de pasos que van a guiar al discente a crear un escrito desde el inicio hasta el final. Al ver la producción de un escrito como un proceso, el estudiante logra entender que las etapas para su elaboración no ocurren de manera lineal. Esto resulta benéfico para los interesados, pues de esta manera pueden estar conscientes de los pasos con los que ellos están desarrollando un escrito y de cómo lo pueden hacer de manera más eficiente. De acuerdo con Nunan (1990a), lo importante es que el discente siga diferentes pasos para producir una versión final del texto.

La escritura implica un proceso cognitivo complejo, en donde se requiere de esfuerzo intelectual por un periodo largo. White y Arndt (1991, citados en Nunan, 1990a: 274) propusieron un modelo que incluye seis pasos para escribir. Dicho modelo aparece a manera de esquema en la Figura 1.

Cabe mencionar que dicho esquema es circular, justamente para dejar en claro que se trata de un proceso en el cual se ilustran seis etapas que se complementan con la séptima, que no presenta un lugar específico en el esquema, por el contrario, dicha etapa se puede dar en cualquier momento del proceso.



Figura 1.
Proceso de la producción escrita de White y Arndt
(Nunan, 1990a: 274).

Tricia Hedge (2005) considera las necesidades de los alumnos para producir textos escritos, las cuales tienen que ver básicamente con la cuestión académica. Por ello, menciona las habilidades que se necesita construir, las cuales son:

- Mejorar la gramática.
- Incrementar el rango de vocabulario.
- Utilizar los signos de puntuación de manera correcta.
- Saber utilizar los formatos de escritura (cartas, ensayos, anuncios, etc.).
- Mejorar el deletreo de palabras.
- Utilizar conectores para ligar ideas al desarrollar un tema.
- Desarrollar de manera clara y convincente el contenido de un escrito.

De acuerdo con Hedge, el proceso de escribir no solamente consiste en componer, sino también en comunicar, para lo cual establece varias etapas del proceso escritural, de modo que le permitan al discente estructurar de una mejor forma el escrito académico. Seguir estos pasos implica llegar a producir un escrito de buena calidad.

Para Hedge, el proceso de componer empieza desde la motivación del alumno al escribir, reunir las ideas, planear qué escribirá, tomar notas, hacer el primer borrador, revisar, replanear, rehacer el borrador y editarlo para tenerlo listo (2005: 21).



Figura 2.
Diagrama de las etapas del proceso de escritura
(Hedge, 2005: 15).

El seguimiento de este proceso ayuda al alumno a estructurar mejor sus escritos y a producirlos de manera óptima y definitiva, por ello es tarea del docente inducir ese hábito mediante la realización de actividades dentro o fuera del salón.

Además de tener en cuenta todos estos aspectos, es muy importante que se estimule a los alumnos para que puedan producir un escrito. El monitoreo durante la producción textual en el aula es de mucha ayuda para saber qué tipo de estrategias son las que ellos aplican al escribir.

El docente puede fungir como motivador, ser una fuente de información para resolver dudas, dar sugerencias o consejos, y corregir al alumno de manera inmediata. Al contrastar el trabajo de los autores que hablan acerca de la producción textual se puede ver que todos comparten el planteamiento de cuatro etapas: la planeación, la escritura de un borrador, la edición y la escritura de la versión final. Como parte de la propuesta de esta investigación, se proponen dichas etapas como el modelo a seguir para redactar un texto.

Estrategias cognitivas

Una estrategia se entiende como algo que se utiliza para llevar a cabo una actividad, pero en ocasiones es difícil definir qué es y para qué se utiliza. Richards la define como un conjunto de: “procedimientos que se usan al hablar, pensar, etcétera, que sirven para alcanzar un objetivo. En el aprendizaje de idiomas, las estrategias de aprendizaje y las estrategias comunicativas son los procesos conscientes o inconscientes [de los discentes] para aprender y usar una lengua” (1997: 151). En esta definición se observa que las estrategias pueden darse de manera consciente o inconsciente, lo cual implica que los alumnos utilizan estrategias en todo momento. No obstante, para los docentes es difícil determinar cuándo, para qué y cómo las utilizan.

Wenden y Rubin (1987, citados en Hardan, 2013) definen las estrategias cognitivas como las técnicas que se utilizan para manipular la información que se recibe y así poder recuperar lo que ya se aprendió y se almacenó. En esta definición se aprecia que la percepción y manipulación del *input* recibido de la lengua extranjera tiene un papel importante en este tipo de estrategias.

A su vez, Nunan (1990b) clasifica las estrategias cognitivas y define cada una de ellas (Cuadro 1). Cyr introduce la idea de que las estrategias cognitivas "implican la interacción social del discente [esto es] su manera de estudiar, la manipulación mental y física de dicha manera, así como, la aplicación de técnicas específicas para resolver un problema o llevar a cabo una tarea de aprendizaje". Este autor considera que las estrategias cognitivas "a menudo son muy concretas y fácilmente observables, además de que son el centro del acto de aprendizaje" (1998: 46-55)

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	Clasificar	Agrupar elementos que son similares. Por ejemplo: clasificar una lista de nombres en femenino y masculino.
	Predecir	Antealar lo que va a suceder. Por ejemplo: predecir lo que se va aprender en una unidad de aprendizaje.
	Inducir	Buscar patrones y regularidades. Por ejemplo: analizar el uso de los tiempos en una conversación.
	Tomar notas	Escribir la información más importante utilizando palabras propias.
	Elaborar mapas conceptuales	Organizar la información más importante de un texto en forma de mapa.
	Inferir	Utilizar el conocimiento previo para aprender algo nuevo.
	Discriminar	Distinguir entre la idea principal y la idea secundaria de la información.
	Diagramar	Utilizar la información de un texto y hacer diagramas.

Cuadro 1.
Estrategias cognitivas
(Nunan, 1990a).

Oxford (1990) ha destacado la importancia esencial de las estrategias cognitivas en el aprendizaje de una lengua extranjera y, si bien existe una variedad de ellas, las mismas están unificadas en una función común: la manipulación o transformación de la lengua extranjera por parte del alumno. Esta autora (1990: 42-45) explica la función de cada uno de los cuatro grupos principales que constituyen las estrategias cognitivas:

Estrategias de práctica: se encuentran entre las más importantes, ya que a través de la práctica el aprendiente se vuelve más competente en la lengua extranjera.

Estrategias para recibir y enviar mensajes: son herramientas necesarias ya que algunas, como captar la idea rápidamente, ayudan a los aprendientes a identificar la idea general de un texto. Otra estrategia es utilizar recursos para enviar y recibir mensajes, lo cual resulta de gran utilidad para la comprensión y la producción.

Las estrategias de análisis y razonamiento: son utilizadas comúnmente por los alumnos. Muchos de ellos tienden a razonar la lengua extranjera, construyen un modelo formal en su mente basado en el análisis y la comparación, crean reglas generales y las revisan cuando hay nueva información disponible. Sin embargo, en ocasiones este proceso puede

llevarlos al establecimiento de reglas, su sobregeneralización, o a la transferencia de expresiones de la lengua materna a la lengua extranjera, por lo que es importante promover un uso adecuado.

Estrategias generadoras de estructuras: a veces los alumnos se sienten asediados por las ‘palabras vertiginosas’ de la radio y los programas de televisión, las películas, artículos, conversaciones, entre otros. Ellos necesitan estructurar todo este *input* en segmentos más fáciles de manejar a través de estrategias como: tomar notas, sintetizar y destacar la información importante.

Oxford (1990: 45-47) aporta una definición específica de cada una de estas estrategias, mismas que se resumirán en el Cuadro 2 para su fácil lectura.

Propuesta metodológica

Estrategias cognoscitivas en cuatro etapas

Con base en lo anterior, la propuesta metodológica para producir un texto quedó conformada por la aplicación de estrategias cognoscitivas en cada una de las cuatro etapas del proceso de producción de un texto: planeación, edición, revisión y versión final del escrito. En el Diagrama 1 se presenta a manera de esquema la propuesta del proceso de la producción textual con el uso de las estrategias cognoscitivas que surgió de esta investigación.

Características de la fábula

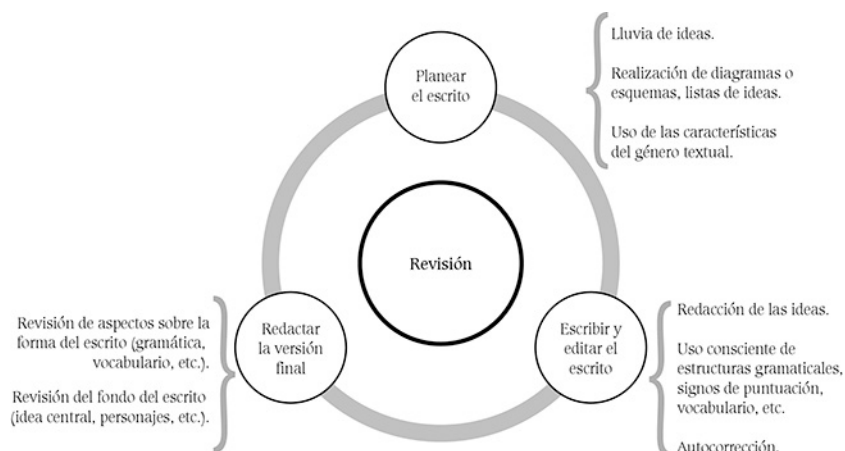
La fábula es un texto que no se trabaja de manera habitual en la clase de lengua extranjera. Este género literario fue escogido porque suele ser breve, pero su redacción demanda que el discente haga uso de conocimientos gramaticales y de vocabulario. Moreno Martínez define a la fábula como:

Texto narrativo (prosa o verso), corto y de carácter moralizador (con moraleja, frecuentemente). Los personajes suelen ser animales. Es un género muy antiguo de origen oriental y desarrollado en España desde la Edad Media, como traducción de los modelos orientales (2005:45).

La fábula clásica reposa sobre una doble estructura; desde el título mismo se encuentra una oposición entre dos personajes de posiciones subjetivas encontradas. Pero estos dos personajes se encuentran siempre en desigualdad social: uno en posición alta y otro en posición baja y desfavorable.



Cuadro 2
Estrategias cognitivas y sus definiciones
(Oxford, 1990).



Gracias a un evento narrativo imprevisto, el que estaba en posición alta se encuentra en posición inferior. Sucede lo inverso con el segundo personaje.

Como género literario, la fábula posee un carácter narrativo y didáctico, además de las siguientes características:

Esencialmente, ofrece un contenido didáctico.

Siempre contiene una moraleja. En las más antiguas se encuentra escrita al final del texto.

Generalmente, es una pieza muy breve y con pocos personajes.

Posee una gran inventiva, riqueza imaginativa y de colorido.

Es inverosímil.

Su exposición de vicios y virtudes es maliciosa, irónica.

Se buscó proponer un ejercicio de escritura novedoso y de fácil creación, esperando que resultase útil para estimular la creatividad de los alumnos, quienes tendrían que hacer uso de sus propios recursos. La novedad, pensamos, generaría un interés adicional al apartar momentáneamente a los alumnos de los patrones establecidos generalmente en los libros de texto.

Grupo de estudio

Para la presente investigación, los alumnos fueron estudiantes de octavo semestre de inglés del CELE de la UAEM, en la extensión de dicho organismo ubicada en Amecameca, Estado de México. De acuerdo con el marco común europeo de referencia para las lenguas, un alumno de dicho nivel es un “usuario independiente de la lengua” que:

Puede entender las ideas principales de un texto complejo, ya sea sobre temas abstractos o concretos, incluyendo discusiones técnicas de su campo de especialización. Puede interactuar con un grado de fluidez y espontaneidad, lo que hace que dicha interacción sea regular, con nativos hablantes, sin opacar el significado por parte de ninguno de los dos hablantes. Puede producir textos claros y detallados sobre una gama amplia de temas y puede explicar un punto de vista sobre un tema proporcionando las ventajas y las desventajas de varias opiniones (Instituto Cervantes para la Traducción del Español, 2002: 13).

Se puede ver en la anterior descripción que un alumno de dicho nivel puede producir escritos acerca de una amplia gama de temas; no obstante, al trabajar con estudiantes en la clase de lengua extranjera se puede ver que, en su mayoría, les resulta difícil producir un texto de cualquier índole.

La metodología de este estudio es cualitativa, pues de acuerdo con Krause se refiere a “procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos” (1995: 3).

La extensión del CELE de la UAEM ubicada en Amecameca ofrece el idioma inglés en cursos semestrales, los niveles básicos son los que van desde el primero hasta el quinto semestre, mientras que los niveles intermedios van desde el sexto al noveno. Los alumnos del grupo que participó en el estudio desconocían el proceso de la producción textual, el uso consciente de estrategias cognitivas, así como las características del texto de la presente investigación. A dichos alumnos se les dieron los siguientes seudónimos: Oliver, Mariana y Elizabeth.

En la primera fase de trabajo con el grupo de estudio se aplicó una ‘preprueba’ a manera de cuestionario mixto, para poder determinar aspectos pertinentes para esta investigación. Dicho cuestionario estuvo dividido en tres secciones. La primera parte se compuso de preguntas demográficas que tuvieron como objetivo obtener datos relevantes para esta investigación (Hernández Sampieri et al., 2000), tales como la edad, el género, los años que habían estudiado la lengua inglesa, si tenían una certificación en dicha lengua, y de qué certificación se trataba en caso de haberla.

El promedio de edad del grupo de alumnos fue de 17.9 años, 66.6 por ciento fue de género femenino, mientras que 33.4 por ciento fue de género masculino; siete años fue el promedio de tiempo de estudios de inglés. Solamente 33.4 por ciento reportó tener la certificación del Trinity College London (banda 9), que certifica solamente la producción oral y la comprensión oral del inglés.

Los datos obtenidos con respecto a la periodicidad con la que escriben fueron muy variados, no obstante, se determinó que escriben ‘casi siempre’, pero solamente para tomar notas en clase u organizar sus actividades durante el día, por lo que no realizan una escritura extensiva.

Los géneros con los que trabajaron en la clase de lengua extranjera fueron muy variados, por lo que no se pudieron clasificar de mayor a menor frecuencia (Tabla 1).

Cada alumno ubicó en posiciones diferentes los géneros textuales, por lo que se puede observar la diversidad con la que se trabajan dichos textos en la clase de lengua.

Posteriormente, se midió con escala Likert la frecuencia con la que los alumnos utilizaban las estrategias cognitivas en la producción textual. El puntaje menor fue de 10 para ‘nunca’ y de 50 para ‘siempre’. La escala quedó como se muestra en la Tabla 2.

Los alumnos obtuvieron los siguientes resultados respecto al uso de las estrategias cognitivas en la producción textual: Oliver 28, pues las utiliza un poco más que ‘regularmente’; Mariana obtuvo 33 puntos, que se aproxima a ‘casi siempre’, mientras que Elizabeth obtuvo 38 puntos, que se acerca a utilizarlas más que ‘casi siempre’.

Para la segunda fase se aplicó un tratamiento en seis sesiones. Durante la primera se trabajó la definición de producción escrita por medio de una reflexión de lo que realizaban al escribir; al final se redactó una definición y se comparó con una propuesta que definió la producción textual. Se reportaron las estrategias cognitivas que utilizaron en la clase. En la segunda sesión se utilizó la definición del proceso de producción textual, se compararon las definiciones de los alumnos y se trabajó con el proceso mismo. Los alumnos realizaron un esquema de los pasos que seguían al escribir cualquier texto; al final se clarificaron las estrategias cognitivas utilizadas.

Durante la tercera sesión se trabajó la noción de ‘estrategia cognitiva’ de manera implícita y se utilizó el esquema aquí propuesto (de cuatro pasos) para que los alumnos especificarán cuáles utilizaban en cada etapa. Al final reportaron las estrategias cognitivas utilizadas en la sesión.

Posteriormente, durante la cuarta sesión se trabajó con una fábula, se leyó con el apoyo de un audio, además se identificaron las partes de dicha fábula con un cuestionario para identificarlas. Después se les proporcionaron dibujos de personajes de fábulas existentes y una hoja intitulada *story map*, en donde se les pidió que plasmaran la planeación de una fábula identificando las características de la misma.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	Clasificar	Agrupar elementos que son similares. Por ejemplo: clasificar una lista de nombres en femenino y masculino.
	Predecir	Antealar lo que va a suceder. Por ejemplo: predecir lo que se va aprender en una unidad de aprendizaje.
	Inducir	Buscar patrones y regularidades. Por ejemplo: analizar el uso de los tiempos en una conversación.
	Tomar notas	Escribir la información más importante utilizando palabras propias.
	Elaborar mapas conceptuales	Organizar la información más importante de un texto en forma de mapa.
	Inferir	Utilizar el conocimiento previo para aprender algo nuevo.
	Discriminar	Distinguir entre la idea principal y la idea secundaria de la información.
	Diagramar	Utilizar la información de un texto y hacer diagramas.

Tabla 1.

Posición de los géneros de texto trabajados en clase de lengua extranjera

Elaboración propia.

En la quinta sesión se trabajó con otra fábula, específicamente con características que tenían que ver con la forma de este género textual, es decir, el título, los personajes, los diálogos, los signos ortográficos, etcétera. Se terminó con el reporte de las estrategias cognitivas utilizadas.

En la última sesión se trabajó el ejercicio final. La tarea consistió en redactar una fábula cumpliendo las siguientes acciones: elaboración de un plan a manera de esquema, redacción de un borrador, revisión del borrador, y escritura de la versión final. Los alumnos reportaron el tiempo que les tomó realizar dicha fábula. El promedio fue de 21.6 minutos y al final reportaron, a manera de autoevaluación, el proceso de producción textual que siguieron, además de las estrategias cognitivas aplicadas.

Para el análisis de los escritos se utilizó una adaptación del instrumento de evaluación del proceso de elaboración de una composición escrita (Albarrán Santiago, 2005: 548-549), para abarcar la evaluación de las características del género textual que se trabajó. Dicho instrumento se divide en tres secciones: la primera evalúa la planificación del escrito mediante la calificación de aspectos como la lluvia de ideas u otro detonador, la organización de ideas por medio de una técnica (corchetes, números, etc.), la revelación de la estructura del texto, si quedan claras las circunstancias que motivan el escrito o si queda clara la intención del escrito. La segunda sección evalúa la textualización y se califica si el plan elaborado se lleva a cabo realmente y si se realiza al menos un borrador. La tercera sección valora la revisión del texto mediante su diagnóstico y la operación en el contenido, con lo cual se evalúan los siguientes aspectos: agregar nuevas ideas, eliminar otras, realizar correcciones en las ideas planificadas. El segundo aspecto que se evalúa consiste en diagnosticar y operar en el fondo del escrito, lo cual se compone de los

siguientes aspectos: corregir ortografía, vocablos, morfosintaxis, presentar una versión final estructurada, elaborar una idea principal en cada párrafo, evitar repetir ideas, evaluar si el título y el contenido son coherentes, si se utilizan conectores y signos de puntuación adecuadamente, si se usan pronombres y tiempos verbales de manera adecuada, si cumple las características del género textual, en este caso la fábula, que se compone por: escenario, situación, problema, resolución y moraleja.

Resultados

Oliver

Realizó una planeación a manera de lista de su fábula, en donde consideró características como: el escenario, la situación, el problema, la solución, los personajes y la moraleja. La realización de dicho ejercicio le tomó 25 minutos. De acuerdo con el instrumento de Albarrán Santiago (2005) modificado, el escrito de Oliver tiene los siguientes aspectos: en la planificación obtuvo 9 puntos de 10, ya que para generar ideas realizó una lista y explotó el tema, utilizó una técnica para organizar sus ideas, no reveló la estructura del texto explícitamente, pero quedaron claros los aspectos de dicho borrador, además de la intención del escrito.

Nunca	Casi nunca	Regularmente	Casi siempre	Siempre
10	12.5	25	37.5	50

Tabla 2

Escala Likert de la frecuencia con la que escriben los alumnos.

Elaboración propia

En la parte de la textualización, el alumno obtuvo cuatro puntos de cuatro, pues ejecutó el plan elaborado y realizó el borrador.

En la parte de la revisión obtuvo 29 puntos de 38, toda vez que utilizó aspectos como agregar diálogos, no eliminó ideas que aparecieron en la planificación y no realizó correcciones ni en la planificación ni en la versión final del escrito. A su vez, en la parte de diagnóstico y operación del fondo, Oliver no hizo correcciones ortográficas ni de morfosintaxis o vocablos. Se aprecia una versión estructurada del escrito, pero no utilizó párrafos ni signos de puntuación adecuados y esto se percibe en los diálogos que hay en la fábula. Utilizó pronombres de manera adecuada, pero tuvo errores en el uso de los tiempos verbales. La fábula tiene los elementos que se vieron en el tratamiento (personajes, escenario, situación, problema y moraleja). De acuerdo con el instrumento de evaluación, Oliver obtuvo 42 puntos, lo que equivale a una calidad 'buena' en el escrito.

Mariana

De acuerdo con el instrumento de evaluación aplicado al escrito de Mariana, ella reportó haber realizado dicho escrito en 15 minutos. En la planificación obtuvo 10 puntos de 10, la planificación cuenta con todos los aspectos que se marcan en el guion de evaluación. En la textualización

obtuvo 4 de 4 puntos, ya que ejecutó el plan elaborado y realizó un borrador del escrito.

En la parte de la revisión, Mariana obtuvo 45 puntos, lo que le otorga una calidad ‘muy buena’. En dicha parte presenta características tales como que no agrega ideas nuevas al escrito final y no elimina ideas de la planificación. No realizó correcciones en la versión final del escrito. No realizó correcciones ortográficas, de morfosintaxis, ni de vocabulario; además, el título no tiene relación con el contenido de la fábula, pues no aparecen los personajes. Utilizó conectores y los signos de puntuación fueron puestos adecuadamente. Utilizó pronombres de manera adecuada, pero el uso de los tiempos verbales presenta errores con los tiempos presente y pasado. Finalmente, el texto cumple con los elementos que caracterizan una fábula.

Elizabeth

Realizó una planeación breve de su escrito; incluyó las siguientes características: escenario, personajes, situación, problema, resolución, pero no moraleja. Le tomó 25 minutos realizar el ejercicio.

PROCESO DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL				
	Oliver	Mariana	Elizabeth	
1	I practiced my writing repeating the same things that I wrote or planned.	SÍ	SÍ	SÍ
2	I practiced with the writing system in English	SÍ	SÍ	SÍ
3	I used formulas or patterns in English.	SÍ	SÍ	SÍ
4	I wrote long sentences and expressions in writing.	SÍ	SÍ	SÍ
5	I used resources like dictionaries, images, internet, etc., in order to understand the exercise and the things I wrote in it.	SÍ	SÍ	SÍ
6	I asked questions to clarify my doubts about the exercise.	SÍ	NO	SÍ
7	I translated words I did not understand into Spanish or into English.	SÍ	SÍ	SÍ
8	I applied my previous knowledge make easier the new things I learnt in English.	SÍ	SÍ	SÍ
9	I took notes before I prepared my writing.	SÍ	NO	SÍ
10	I wrote the main points of my story.	SÍ	SÍ	SÍ
11	I underlined, used colors, crossed or make some elements during I wrote the story.	SÍ	SÍ	SÍ

Tabla 3

Estrategias cognitivas aplicadas en la producción textual de la fábula

Elaboración propia

En la planificación, el escrito obtuvo 9 de 10 puntos, pues cuenta con los aspectos requeridos. En la textualización obtuvo cuatro de cuatro puntos, pues sí ejecutó el plan elaborado y realizó un borrador.

En la parte de la revisión obtuvo 48 puntos, lo cual le da una calidad de ‘muy bueno’, pues presenta aspectos como agregar diálogos que cuentan como ideas nuevas al escrito final. No elimina ideas nuevas en la planificación y se puede ver que realizó correcciones en el escrito final con respecto a la planificación del escrito. A su vez, en la parte del diagnóstico y operación del fondo, se observa que hizo correcciones ortográficas, así como de algunos vocablos, pero no corrigió cuestiones de gramática. Su escritura presenta párrafos claramente separados, por lo que se distinguen las ideas principales de estos. No repitió ideas y el título tiene relación con el contenido de la fábula. Utilizó conectores, no obstante, los signos de

puntuación fueron calcados del español al inglés. También usó diálogos y pronombres de manera adecuada, pero tuvo errores en el uso de tiempos verbales, además de haber utilizado de manera errónea los adjetivos. La fábula tuvo los elementos que deben conformar a este género textual.

En la posprueba, los alumnos reportaron haber utilizado la mayoría de las estrategias cognitivas que se trabajaron en el tratamiento.

Para el proceso de producción textual los alumnos reportaron los pasos que siguieron, los cuales posteriormente fueron clasificados en tres etapas que fueron planteadas en conjunto con las posibles estrategias cognitivas que se pueden aplicar en cada paso, mismas que pueden variar en su uso.

Conclusiones

Los alumnos encontraron la escritura de una fábula como algo novedoso y de fácil creación, lo cual permitió que fuese utilizado para inducirlos al ejercicio de la escritura creativa utilizando sus propios recursos. De esta manera se logró involucrarlos en la redacción de un escrito original, distinto de los patrones establecidos generalmente en los libros de texto.

Se pudo percibir que, en general, no se trabaja mucho la producción textual en la clase de lengua extranjera, pues al ser una habilidad que implica el uso de mucho tiempo, los docentes prefieren enfocarse en trabajar y mejorar el resto de las habilidades, por ejemplo, las de producción oral, que bien se podría ligar con la producción escrita y llevarlas de la mano.

Se observó también que los alumnos carecen de conocimiento acerca del proceso de la producción textual de un escrito, a pesar de encontrarse estudiando a nivel licenciatura, pues en la mayoría de las ocasiones no planean ni mucho menos editan un texto, lo cual se considera un tanto grave, ya que es una habilidad que se encuentra poco desarrollada, por ello es posible que se le considere difícil e incluso aburrida.

Por otro lado, se observó que la escritura creativa podría ser una buena manera de acercar a los alumnos no solamente a los géneros textuales que podrían leer en una lengua extranjera, sino como un recurso para ayudarlos a explotar su creatividad y crear un texto, no solamente copiarlo.

Con respecto al factor tiempo, se puede aseverar que la producción textual se puede trabajar en el salón de clases para planear, editar y escribir un texto en un tiempo considerable y que no tomaría toda una sesión, solamente se tiene que cuidar dicha actividad en la clase de lengua extranjera, por ejemplo, se podría utilizar la planeación del escrito en clase y que el escrito lo redacten en casa.

Se pudo observar que los alumnos sí utilizan estrategias cognitivas; no obstante, es difícil plasmar cuáles son las que utilizan específicamente, pues su registro exacto se dificulta. Se tendría que hacer uso de protocolos orales para dejar constancia. Es imposible asegurar la anotación de todas las habilidades empleadas, pero se puede utilizar la concientización de la importancia de las mismas a la hora de producir un texto.

Se realizó la propuesta del modelo de producción textual con el uso de estrategias cognitivas, la cual se obtuvo a partir del análisis de la posprueba.

Los pasos que se utilizan para dicho proceso son: planificación, edición y versión final. Las estrategias cognitivas susceptibles de ser aplicadas en cada paso son diversas, sin embargo, en el diagrama se proponen algunas, pues son las que se observaron en los alumnos. Se hace hincapié en que los estudiantes tienden a omitir la etapa de la planeación, mientras que otros la confunden con la etapa de la edición, en donde se realiza un borrador del escrito.

Los alumnos reportaron el uso de estrategias cognitivas, por lo que se puede decir que dicho proceso lo realizaron de manera consciente, lo que les permite hacer más significativo el conocimiento aprendido con respecto a la producción textual de fábulas en inglés.

Es necesario especificar a los discentes las características del género textual que van a trabajar en clase, pues esto ayuda a agilizar la producción textual, además de que amplía el conocimiento del alumno y no se genera una tendencia a copiar textos provenientes de libros de inglés.

Se recomienda el uso del instrumento para la evaluación de la producción escrita (Albarrán Santiago, 2005), pues presenta criterios que se enfocan en el proceso y que ayudan a realimentar la etapa de la construcción de la escritura del alumno. No solamente se reporta una calificación, sino que se le dan observaciones pertinentes acerca del escrito (producto final), sobre todo de su proceso de creación, además de reportar el avance con respecto a todo lo que en ocasiones no se le puede evaluar a un alumno en dicho proceso.

Se pudo observar que se necesita reforzar la etapa de la planeación. Es posible hacerlo con el uso del story map en más sesiones para ayudar al alumno a planear su escrito de manera adecuada.

Desde luego, el docente aplica su criterio para evaluar un escrito de acuerdo con sus conocimientos gramaticales, semánticos y del género literario, lo cual podría parecer subjetivo, pero el hecho de conocer el proceso de producción textual que aplica un alumno y de contar con instrumentos para evaluarlo, necesariamente favorece la práctica de la escritura creativa.

Referencias

- Albarrán Santiago, Manuel (2005), "La evaluación en el enfoque procesual de la producción escrita", *Educere*, vol. 31, oct.-dic., pp. 545-552, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603116.pdf>
- Álvarez Angulo, Teodoro y Roberto Ramírez Bravo (2006), *Teorías y modelos de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Cassany, Daniel (1997), *Enseñar lengua*, Barcelona, Editorial Graó.
- Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cyr, Paul (1998), *Strategies d'apprentissage*, París, CLE International.
- Hardan, Abdalmaujod A. (2013), "Language Learning Strategies: A general Overview", *Procedia. Social Behavioral Sciences*, núm. 106, pp. 1712-1726, disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813048179>

- Harmer, Jeremy (2001), *The practice of English Language Teaching*, Essex, Longman.
- Harmer, Jeremy (2004), *How to teach writing*, Essex, Longman.
- Hedge, Tricia (2005), *Writing*, Oxford, Oxford University Press.
- Hernández, Julio Yamid, Yasmín Serpas Marimón y Nohemí Carrascal Torres (2011), *Competencia textual y emocional desde la escritura holística. CymTed-L*, Colombia, Universidad de Córdoba.
- Hernández Sampieri, Roberto et al. (2000), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- Instituto Cervantes para la Traducción en Español (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf
- Krause, Mariane (1995), "La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos", *Revista temas de educación*, núm. 7, pp. 19-36, disponible en: https://researchgate.net/publication/215561167_La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios
- Moreno Martínez, Matilde (2005), *Diccionario lingüístico-literario*, Madrid, Castalia.
- Nunan, David (1990a), *Language learning strategies*, Nueva York, McGraw Hill.
- Nunan, David (1990b), *Understanding Language Classroom: A Guide for Teacher Initiated Action*, Nueva Jersey, Practice Hall.
- Oxford, Rebecca (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, Massachussets, Heinle & Heinle.
- Richards, Jack (1997), *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Editorial Ariel.
- Santos, Saúl (2010), *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*, Nayarit, Universidad Autónoma de Nayarit.
- Torres Perdomo, María Electa (2002), *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*, Argentina, Universidad de los Andes.