UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**RELACIÓN ENTRE LA CALIDAD DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS EN INGLÉS Y EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ESCRITURA.**

**AUTORES:**

COROVA, WILLIAMS

GONZÁLEZ, FRANCISCO

TUTORA:

HIDALGO, HEDDY

BÁRBULA, AGOSTO DE 2015

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**RELACIÓN ENTRE LA CALIDAD DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS EN INGLÉS Y EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ESCRITURA.**

Trabajo presentado a la Universidad de Carabobo por

Corova, Williams

González, Francisco

Como requisito para optar por el título de Licenciado en Educación Mención Inglés

Realizado con la asesoría de:

HIDALGO, HEDDY

BÁRBULA, AGOSTO DE 2015

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**RELACIÓN ENTRE LA CALIDAD DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS EN INGLÉS Y EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ESCRITURA.**

Autores: Corova, Williams

González, Francisco

Profesor-Tutor: Hidalgo, Heddy

Agosto, 2015

**RESUMEN**

El estudio tiene como objetivo determinar la relación entre la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés por los graduandos de Educación Mención Inglés de la Universidad de Carabobo y el uso de estrategias metacognitivas en la escritura. El estudio es cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional bajo la modalidad de Análisis del discurso. La muestra estuvo constituidas por 4 graduandos de la mención anteriormente citada, pertenecientes al período 1-2015. Los instrumentos de recolección de datos fueron adaptados de otra investigación y consistieron en una escala numérica y una lista de cotejos. Un instrumento fue utilizado para diagnosticar la calidad de los textos argumentativos y el otro, para establecer el uso de estrategias metacognitivas en el proceso de escritura. Los resultados de la investigación comprueban a través del coeficiente de correlación de Pearson la relación entre las variables. Se concluye que las estrategias metacognitivas inciden directamente en la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés. Se recomienda a futuras investigaciones establecer la frecuencia en que un estudiante hace uso de las estrategias de escritura.

**Palabras Claves:** Textos Argumentativos, Estrategias, Escritura, Metacognición

**Línea de investigación:** Estructura y Usos del Lenguaje, Análisis del Discurso, Análisis del Discurso Escrito.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**RELACIÓN ENTRE LA CALIDAD DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS EN INGLÉS Y EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ESCRITURA.**

Autores: Corova, Williams

González, Francisco

Profesor-Tutor: Hidalgo, Heddy

Agosto, 2015

**ABSTRACT**

This study aims to stablish a relation between the quality of argumentative texts written in English by future graduates of Education majoring in English at Carabobo University and the use of metacognitive strategies during the writing process. The study is cuantitative, of descriptive correlational type, in the field of Discourse Analisys. The sample consisted of 4 students of the afore mentioned speciality, who belong to the first term of 2015. The instruments consisted of a scale and a comparisson collation list that were adapted from a previous study. The first instrument was used to diagnose the quality of the argumentative texts, and the other to determine the use of metacognitive strategies. The results proved under the Pearson product-moment correlation coefficient the relation between the variables. The investigators conclude that metacognitive strategies have an impact on the production of argumentative texts. The reasearches recommend a study that stablishes the frequency in which a student uses metacognitive strategies during the written process.

**Key Words:** Argumentative Texts, Writing, Stategies, Metacognitive

**Resarch Line:** Structure and Uses of Language, Discourse Analysis, Written Discourse Analysis.

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**VEREDICTO**

Quién suscribe, Fernández S., Ana A., Jefe de la Cátedra de investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación, hace constar que el Trabajo Especial de Grado titulado *Relación entre la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés y el uso de las estrategias metacognitivas en la escritura* ha sido realizado durante el período 1-2015 por Corova, Williams y González, Francisco. El trabajo mencionado ha sido APROBADO por los autores para optar al título de Licenciados en Educación, Mención Inglés:

Firma:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profesora Ana A. Fernández S.

Jefe (e) de la Cátedra: Investigación en el Área de Enseñanza de lenguas Extranjeras DIM, FACE, UC

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**CONSTANCIA**

Quien subscribe, Hidalgo, Heddy, tutora designada según artículo 20, capítulo III del Reglamento de Trabajo Especial de Grado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo; y Fernández S., Ana A., Jefe (E) de la Cátedra de Investigación en el Área de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, adscrita al Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación, hacemos constar que el Trabajo Especial de Grado titulado *Relación entre la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés y el uso de las estrategias metacognitivas en la escritura* ha sido PRESENTADO y APROBADO por Corova, Williams y González Francisco para optar al título de Licenciados en Educación, Mención Inglés.

Firma:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Profesora Heddy Hidalgo

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**DEDICATORIA**

A mi madre por enseñarme a crecer y a que si caigo debo levantarme, por apoyarme y guiarme, por ser la base que me ayudó a llegar hasta aquí, a Juliana Mórquez por liderar y reforzar nuestros esfuerzos hacia la consecución de nuestra meta final, a Ronald Rodríguez por siempre estar dispuesto a ayudarnos sin esperar retribución de ningún tipo, a Víctor Gómez por su costumbre de mantener el ambiente de estudio alegre a pesar de lo complejo de los contenidos, a Marilyn Román por ser un ejemplo claro de una gran mujer quien demuestra valentía y fortaleza día tras día , a Jessica Sánchez por ponernos en el camino siempre que perdíamos la ruta o divagábamos en ella.

Corova, Williams

A mi familia quienes me apoyaron y ayudaron durante este proceso de crecimiento, a mi hermano por su aporte día a día, a Juliana Mórquez por liderar nuestros esfuerzos a la consecución de nuestra meta final, a Ronald Rodríguez por siempre estar dispuesto a ayudarnos sin condición alguna, a Víctor Gómez por su costumbre de mantener el ambiente de estudio alegre a pesar de lo complejo de los contenidos, a Marilyn Román por ser un ejemplo claro de valentía y fortaleza que nos inspira a continuar nuestros retos, a Jessica Sánchez por mantenernos siempre enfocados en nuestras tareas.

González, Francisco

UNIVERSIDAD DE CARABOBO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE IDIOMAS MODERNOS

MENCIÓN: INGLÉS

**AGRADECIMIENTOS**

Mucha ha sido la ayuda para la realización de este trabajo especial de grado. Por tal razón queremos hacer mención especial de cada una de las personas que brindaron su colaboración y apoyo.

En primer lugar, a la profesora Heddy Hidalgo por su ayuda y orientación brindada para darle forma a la presente investigación, por la sugerencia en relación a los aspectos teóricos y de contenidos relacionados con la cátedra. Aparte de ello, otro agradecimiento especial por su orientación metodológica.

En segundo lugar, a las profesoras Ibis Farías y Luisana Hostos por su ayuda y orientación brindada en la elaboración de los instrumentos de la investigación.

En tercer lugar, a la profesora Aura Cabello por colaborar de forma muy amena en relación a los materiales bibliográficos necesarios para sustentar la investigación.

Finalmente, a la muestra seleccionada para el estudio, por disponer de su tiempo y dedicación para realizar la actividad propuesta por los investigadores.

Muchas Gracias.

**INDICE GENERAL**

**RESUMEN**…………………………………………………………………………..iii

**INTRODUCCIÓN**………………………………………………………………..….1

**CAPITULO I…**………………………………………………………………………3

1. **EL PROBLEMA** ………………………………………………………...3
   1. **Planteamiento del Problema** ……………………………………..…3
   2. **Objetivos de la Investigación** …………………………………...…..9

1.2.1 Objetivo General………………………………………….…….9

1.2.2 Objetivos Específicos…………………………………………..10

**1.3 Justificación**…………………………………………………………10

**CAPITULO II**………………………………………………………………………14

1. **MARCO TEÓRICO** ………………………………………………...…14
   1. **Antecedentes** ………………………………………………………..14
   2. **Bases Teóricas** ……………………………………………...………22

2.2.1Adquisición del Inglés como lengua extranjera……………...…23

2.2.2 Textos Escritos ………………………………………….……..25

2.2.3 Textos Argumentativos ….………………………………...…..31

2.2.4 Estrategias Metacognitivas …………………..……………......33

**CAPITULO III**

1. **MARCO METODOLÓGICO**  ……………………………………..…40
   1. **Enfoque y Tipo de Investigación** ……………………………….....40
   2. **Población y Muestra** ……………………………………………….41
   3. **Corpus** ……………………………………………………………....42
   4. **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos** ……………….42
   5. **Procedimiento** ……………………………………………………....43

**CAPITULO IV**

1. **RESULTADOS**
   1. **Calidad de Textos Argumentativos…**……………..………………45

4.1.1 Escritor 1……………………………………………………….46

4.1.2 Escritor 2……………………………………………………….48

4.1.3 Escritor 3..……………………………………………………...49

4.1.4 Escritor 4……………………………………………………….51

4.1.5 Análisis General…………………………………………….…52

**4.2 Uso de Estrategias Metacognitivas**

4.2.1 Escritor 1 ..…………………………………………….……….57

4.2.2Escritor 2...…………………………………………….….…….60

4.2.3 Escritor 3………………………………………………..……...63

4.2.4 Escritor 4...……………………………………………….…….65

* + 1. Análisis General ………………………………………..……67

**4.3 Relación entre la calidad de los textos argumentativos y el uso de estrategias metacognitvas** ………………………………………..…….72

4.3.1 Correlación Gráfica ……….………………………………..….73

4.3.2 Coeficiente de Correlación de Pearson ……………...……......73

4.3.3 Interpretaciones Finales …….……………………...………….75

**CAPITULO V**

1. **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**
   1. **Conclusiones** ………………………………………………………..77
   2. **Recomendaciones** ………………………………………………......78

**REFERENCIAS…**…………………………………………….……………………80

**ANEXOS…**…………………………………………………….……………...…... 83

**LISTA DE TABLAS**

1. Tabla #1: *Calidad de Textos Argumentativos*………………………………..46

2. Tabla #2: *Puntaje SA01* ………………………………………………….…..46

3. Tabla #3: *Puntaje SB02* ………………………………………………………48

4. Tabla #4: *Puntaje* SC03 ……………………………………………………...49

5. Tabla #5: *Puntaje SD04* ……………………………………………………...51

6. Tabla #6: *Media de Puntajes* ………………………………………………...52

7. Tabla #7: *Escala de Procesos Metacognitivos* ………………………………56

8. Tabla #8: *Estrategias Metacognitivas SA01* …………………………………57

9. Tabla #9: *Estrategias Metacognitivas* SB02 …………………………………61

10. Tabla #10: *Estrategias Metacognitivas SC03………………………………..*…63

11. Tabla #11: *Estrategias Metacognitivas* SD04………………………………65

12. Tabla #12: *Media de Estrategias Metacognitivas* ………………………….67

13. Tabla #13: *Moda de puntajes en las Estrategias Metacognitivas* …………68

14. Tabla #14: *Comparación de Variables …………………………………………*72

15. Tabla #15: *Escala de Coeficientes* ………………………………………...74

**LISTA DE GRÁFICOS**

1. Gráfico #1: *Calidad de Textos Argumentativos* ………………………………….55

2. Gráfico #2: *Uso de Estrategias Metacognitivas* …………………………………71

3. Gráfico #3: *Relación de Variables* ……………………………………………….73

**LISTA DE CUADROS**

1. Cuadro #1: *Coeficiente de* Correlación ……………………………………74

**INTRODUCCIÓN**

La habilidad de escritura implica diversos factores que han de perfeccionarse para ser considerado un buen escritor. Algunas personas podrían argumentar que es una habilidad innata de un ser prodigioso, al cual, las palabras sencillamente se le hace fácil. Otros podrían considerar que es un arte de práctica, en el cual constante roce entre el papel y la pluma irán perfeccionando los mensajes trasmitidos. Podría también argumentarse que requiere de una alta recopilación de la lengua y sus reglas, para un autor ir entramando enunciados extensos. De esta forma, pueden ser muchos los factores que ha de considerarse para producir un buen material escrito, en el cual, precisar el más importante ha de ser una tarea difícil de lograr. No obstante, se estima que es la integración de todos ellos lo que hacen un autor hábil, y de ser logrado, ello será agradecido por audiencias cada vez más exigentes.

De esta manera, Cassany (2009) indica que las habilidades pueden ser agrupadas en dos categorías; una en la cual se incluye el conjunto de factores anteriores, denominada como habilidad lingüística; y otra denominada habilidad cognitiva. Como se puede observar, Cassany (2009) integra las dos habilidades dentro de la destreza de escritura, en la cual no se puede escribir sin lenguaje, pero tampoco ser un buen escritor sin el conocimiento cognitivo que implica. De esta forma, se puede decir que la producción de textos conlleva una habilidad psicolingüística para afrontar sus dificultades y dirigirse exitosamente a los propósitos comunicativos que se plantean.

No obstante, al encontrarse un patrón de deficiencia en la producción de textos tanto en la lengua materna como en una extranjera, los análisis de sus causas se enfocan predominantemente sobre factores lingüísticos. De hecho, al surgir la problemática en el seno de la Mención de Inglés de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo y se indaga sobre las investigaciones empíricas que han buscado encontrar una solución, se encuentra que todas se avocan al factor lingüístico, pues la gramática, en este contexto educativo, se considera un eje que atraviesa todas las destrezas, especialmente, la de producción escrita. Sin embargo, a la luz de otros estudios que si contemplan otros factores, se percibe que es importante considerar las herramientas cognitivas que un estudiante emplea al momento de redactar textos.

Por esta razón en esta investigación se enfoca la escritura desde las estrategias metacognitivas que le subyacen y se pretende indagar si existe relación entre la calidad de los textos escritos en inglés y las estrategias metacognitivas que todo buen escritor debe desarrollar.

Dicho esto, el proyecto está estructurado de la siguiente manera. El primer capítulo se plantea el problema, los objetivos que se quieren lograr y la justificación e importancia de la investigación. El segundo capítulo está conformado por los antecedentes y las bases teóricas que sirven de guía y sustento para presente estudio, además de la definición de términos básicos necesarios para su comprensión. El tercer capítulo contiene el marco metodológico en donde se describen el enfoque y tipo de investigación, la población y muestra participante, los instrumentos y los. Para finalizar el cuarto y quinto capítulo exponen los resultados y su respectivo análisis, y las conclusiones.

**CAPÍTULO I**

**EL PROBLEMA**

**1.1Planteamiento del problema**

La escritura ha sido reconocida como un proceso complejo en la que intervienen distintos elementos cognitivos, lingüísticos y sociales para su consolidación (Goodman, 1996). Esta complejidad radica en su naturaleza productiva basada en símbolos lingüísticos en la cual se debe armonizar la estructura con la funcionalidad. Por ejemplo, si Haliday y Hassan (1976) afirman que el texto ya sea formado por tan solo una palabra busca trasmitir un significado, entonces se puede observar el carácter bidireccional y transaccional de la escritura en la cual una audiencia debe ser considerada para su redacción. Raimes (1983) atendiendo al caso de la escritura, afirma la necesidad de ésta en cubrir ciertos elementos comunicativos para equilibrar una relación escritor-lector no dada al momento de su composición, para ello describe y compara la existencia de elementos esenciales que hacen del discurso escrito una labor complicada.

Sin embargo, esta complejidad en la producción escrita tan sólo es una vista superficial de su profundidad, pues el hombre en su historia ha desarrollado diversas formas de presentar un texto que atienden tanto a diferentes necesidades comunicativas como a su cultura (Goodman, 1996). De esta manera, cada tipología de texto le aplica sus características específicas que el escritor debe cumplir para atender a la exigencia comunicativa que el lector espera. Por tanto, se deduce que primeramente debe aplicarse los elementos que le otorgan comprensibilidad al texto, luego los patrones específicos de un genero discursivo.

En efecto, esto es lo que Van Djik (1978) denomina la superestructura del texto que describe como el marco esquemático de un mensaje que le vincula a un género discursivo, y en consiguiente determina sus estructuras inferiores de organización. De tal manera se entiende que la superestructura de un texto literario, un texto expositivo, un texto descriptivo, y otros tipos de textos no serán las mismas, pues organizarán su contenido de una manera particular. Sin duda alguna, esta particularidad en la retórica dependerá a los propósitos planteados con el texto, y el tipo de reacción que desea generar al lector. Así se deduce que la jerarquización del contenido textual en macro y micro estructuras no seguirán el mismo orden esquemático planteado por Van Djik (1978), sino que cada género discursivo establece sus propios patrones para mantener unidad.

No obstante, al ser la superestructura determinada por su funcionalidad, ésta no sólo se refiere a la forma de organización del contenido, sino a como éste es representado por las palabras. Es decir, la funcionalidad del texto responde a los objetivos del escritor de acuerdo a su audiencia, por tanto, el contenido de un mensaje debe adecuarse al contexto de su producción (Cassany, 2009). Ello se conoce como el nivel de formalidad y tecnicidad con el cual un autor se dirige a la audiencia. De esa forma, no es lo mismo dirigirse a niños que adolescentes o adultos, y tampoco es lo mismo dirigirse a personas que forman parte del ambiente académico como lo serían los docentes e investigadores universitarios, que otras personas involucradas en otro tipo de trabajo. En consecuencia, aparte de la esquematización de contenido, la superestructura también pude incluir el registro del texto, que en éste caso particular el más idóneo sería el registro académico.

En este sentido, uno de los textos de mayor relevancia académica son los textos argumentativos por su capacidad de generar debates sobre un tema de relevancia. En efecto, se definen como aquellos que tienen el propósito de persuadir al lector hacia su punto de vista (Vázquez, 2011). En este tipo de textos los autores toman una postura sobre algún tópico controversial para después convencer a otros de que sus opiniones son válidas, y como tal deben ser tomadas en cuenta (Vázquez, 2011). Por tanto, en los textos argumentativos se debe configurar un esquema organizativo que lidie exitosamente con ésta tarea, conformando así su propia superestructura. En definitiva, los textos argumentativos serían una forma no invasiva de incidir en las acciones y decisiones de otras personas.

En base a estas consideraciones, se deduce que la producción de textos argumentativos es considerablemente compleja, lo cual es más aún, cuando deben realizarse en una lengua que no es la nativa. Efectivamente, cuando un sujeto se dirige a la escritura en una lengua extranjera, éste debe enfocarse en procesos locales de traducción que en el proceso en sí (Omaggio, 2001). En el caso particular, cuando un sujeto afronta la escritura en inglés como lengua extranjera debe abordarlo con las exigencias lingüísticas y culturales propias del idioma (Goodman, 1996). No obstante, en el caso particular que nos atañe, dicha producción es exigida a personas que se dedican al estudio del inglés como lengua extranjera por ser unas de los mas predominantes en el mundo (Crystal, 2003). Por tanto, los egresados de Educación Mención Inglés de la Universidad de Carabobo deben tener la capacidad de argumentar, proponer y defender sus puntos de vistas a través de un texto argumentativo tanto en español como en inglés (Departamento de Idiomas Modernos, s.f.).

Por esta razón, la carrera de Educación Mención de Inglés involucra un proceso de formación y ajuste de conocimientos que permiten dominar los distintos componentes del inglés: gramatical, sintáctico, morfológico, lingüístico y pragmático (Naveda, De Cambo, y Ramírez, 2006). Es decir, en una idea más precisa, las habilidades de los egresados de la especialidad de inglés se pueden relacionar de manera teórica, a los patrones establecidos por el ACTFL (American Council on the Teaching of Foreing Language) para determinar el nivel superior de experticia en inglés. Tal nivel consiste en poder discutir tópicos de manera extensa con base argumentativa, manejar los contextos formales e informales, y mostrar ningún patrón de errores en estructuras básicas del idioma (Omaggio, 2001). En definitiva, es una especialidad que implica el dominio pleno de la lengua.

A partir de estos planteamientos, se presume que los egresados de la licenciatura en educación mención inglés del Departamento de Idiomas Modernos estarían en plena capacidad de producir textos argumentativos en esta lengua. Sin embargo, en la documentación de antecedentes se ha observado que estos sujetos han presentado en diversas ocasiones dificultades en la producción de dichos textos. Por ejemplo, en un estudio realizado por Chirinos, Da Silva, y Durán (2004), se concluyó que los estudiantes presentaban errores elementales de gramática, puntuación, capitalización, entre otros elementos en sus producciones. Además, Barmáksoz y Henríquez (2013) en un estudio similar obtuvieron resultados con los cuales pudieron comprobar el bajo nivel alcanzado en dicha destreza y su relación con los hábitos de lectura de estos sujetos. Es decir, que se observa una contradicción entre los objetivos institucionales y lo reflejado en la realidad.

Bajo dichos fundamentos, se procedió a observar diversas producciones escritas en inglés realizadas por los graduandos del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo pertenecientes al período 1-2015, en la cual se evidenció ciertas dificultades. Bajo los parámetros que le otorgan comprensibilidad al texto expuestos por Cassany (2009), se pudo observar que elementos referentes a la ortografía, capitalización y mecánica en general están bien asentados. Sin embargo, varios sujetos presentaban problemas en el desarrollo de ideas variando en términos claridad, concisión, coherencia y organización.

Claramente una situación que resulta injustificable considerando el proceso de formación al cual se han sometidos estos estudiantes, y por tanto, hace surgir la primera interrogante de este estudio: ¿Por qué se presentan problemas de producción de textos escritos en inglés en sujetos con nivel de experticia alta en el idioma?

Primeramente, se puede descartar una posible diferencia entre el proceso de escritura en el idioma nativo con y el proceso de escritura en la lengua inglesa. Omaggio (2001) basándose en diversos estudios sobre las semejanzas y diferencias entre los procesos de escritura bajo distintos códigos por un mismo sujeto, llegó a la conclusión de que existen más similitudes que diferencias entre ambos procesos. Por un lado indicó que en niveles bajos de conocimiento una lengua extranjera, podría haber una interferencia de la lengua materna en la composición, debido a la necesidad del sujeto en llenar ciertos vacíos causados por su poco dominio del idioma. Por otra parte, Omaggio (2001) comenta que aquellos que ya eran buenos escritores en el idioma nativo, tenían la misma habilidad en la lengua extrajera, lo cual sucedía con los sujetos menos habilidosos. En consecuencia, no se puede atribuir el inglés adquirido como lengua extranjera, un factor influyente en la problemática.

Asimismo, tampoco se puede considerar como causa el hecho de que la escritura es un proceso sumamente complejo desde el punto de vista lingüístico, debido a que estos sujetos se encuentran en un nivel de formación académica y experticia del idioma que les permite internalizar los componentes del lenguaje para sobrellevar esa dificultad. Sin embargo, al ser esta última una de las dos tareas a las cuales un escritor debe lidiar en su composición (Cassany, 2009), si se puede considerar un factor influyente la destreza del escritor. La destreza del escritor explicada por Cassany (2009) encuentra sus raíces en la teoría cognitiva de la escritura, la cual se refiere a “las habilidades cognitivas que se utilizan durante el proceso completo de composición de un texto…” (p. 56). Por tanto, el reconocimiento de las estrategias metacognitivas del escritor como un factor influyente hizo transformar la enseñanza de la escritura como un proceso y no como producto.

En este sentido, la escritura como proceso, concebida como una actividad en la que se involucran diversos subprocesos mentales jerárquicamente organizados (Barnett, 1983), encuentra sus orígenes en la teoría cognitiva de Flowers y Hayes (1983). Estos autores sostienen que en la escritura participan procesos cognitivos usados como estrategias, los cuales se encuentran organizados en tres etapas mayormente denominadas: planificación, composición y revisión. De esta manera, en la planificación, los escritores reflexionarían sobre lo que van a escribir, activando la memoria a largo plazo donde se almacena el conocimiento sobre el tópico, audiencia, y finalidad del texto. En la composición, es el momento cuando se transforma los pensamientos en oraciones, allí el escritor busca establecer el patrón retórico y establece objetivos con cada oración enfocándose en la organización de las ideas monitoreando constantemente su producción. Finalmente en la revisión, el escritor en una primera instancia evalúa texto completamente reflexionando sobre si plasmó la finalidad provista inicialmente junto a los posibles cambios realizados durante la escritura, y por otra parte, corrigen posibles errores de mecánica y organización.

Es necesario recalcar que los sujetos descritos para esta investigación conocen de estas estrategias cognitivas de composición pues han sido formados bajo el enfoque de la escritura como proceso. Específicamente cursaron una asignatura perteneciente al 7mo semestre del pensum de estudio denominada “Lectura y Composición de Textos en Inglés”, en la cual pudieron agudizar su destreza de producción en dicho idioma. En la asignatura estos sujetos debieron crear textos de diversos patrones retóricos para su aprobación, en la cual se incluye el texto argumentativo. De allí que al poseer conocimiento de las estrategias cognitivas implicadas en la escritura, se estima que estos estudiantes pueden controlar su alcance y profundidad conscientemente, lo que conllevaría según Flavell (1971) a que éstas sean concebidas como estrategias meta-cognitivas. No obstante, a pesar del altísimo nivel de instrucción obtenido, se presenta la realidad ilustrada en la cual se estima que dichas destrezas adquiridas no son puestas en práctica.

Aplicar estas estrategias en la producción de textos escritos ha demostrado ser de gran relevancia, a razón de que todos los aspectos de lingüísticos del texto escrito podrían estar gobernados por estas fases y sub-procesos jerárquicamente organizados. En efecto, Krashen (cit. en Omaggio 2001) considera que la diferencia entre escritores exitosos y aquellos menos hábiles se basa en la presencia de las estrategias metacognitivas en cada una de las etapas de la escritura. El autor destaca que los escritores exitosos planifican y organizan por más tiempo antes de empezar a componer. En cuanto a la composición, él relata que buenos escritores se detienen a leer constantemente su producción antes de seguir con el proceso, pues, esto ayuda a mantener una unidad semántica de todo el texto. En la revisión, Krashen (cit. en Omaggio 2001) estima que buenos compositores dedican mucho más tiempo a la corrección, resaltando que mientras los escritores menos habilidosos se enfocan en corregir sus textos a nivel superficial, los primeros realizan cambios de contenido intentando acertar un mejor sentido lógico en sus argumentos. Por tanto, es posible que exista cierta relación entre la calidad de las producciones escritas y las estrategias metacognitivas usadas durante el proceso de escritura.

Tomando en consideración los aportes teóricos de Flowers y Hayes (1983) con las evidencias que le respaldan, y con la finalidad de dirimir una realidad reiterada para encontrar resultados concluyentes de gran aporte, se hace necesario plantearse la siguiente interrogante: ¿Cuál es la relación entre la calidad de los textos argumentativos producidos en inglés por los graduandos de Educación Mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo pertenecientes al periodo lectivo I-2015 y la aplicación las estrategias meta-cognitivas en la escritura?

**1.2 Objetivos de la Investigación**

1.2.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés por los graduandos de Educación Mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo y la aplicación de las estrategias metacognitivas en la escritura.

1.2.2 Objetivos Específicos

1- Diagnosticar la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés por los graduandos de Educación Mención Ingles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

2- Determinar la aplicación de estrategias metacognitivas durante el proceso de escritura en las composiciones de los graduandos de Educación Mención Ingles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

3- Analizar la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés por los graduandos de Educación Mención Ingles de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo sobre la base de la aplicación de estrategias metacognitivas en la escritura.

**1.3 Justificación**

Los textos argumentativos son un medio para proponer, compartir, y exponer perspectivas particulares sobre algún evento significativo en la sociedad (Vázquez, 2011). Su producción se ha estado valorizando en las últimas décadas, debido a que las distintas culturas del mundo han desarrollado nuevas vías para relacionarse, ocasionando que diversos puntos de vistas colisionen entre sí. En este sentido, los textos argumentativos generaran el ambiente propicio para debatir y discutir los efectos y consecuencias de un determinado tópico, bajo los principios de respeto y tolerancia por la diversidad cultural que rigen el mundo moderno (Unesco, 2015). Por tanto, esta tipología de texto conlleva la finalidad de propiciar cambios positivos en la civilización mundial de acuerdo a ciertos parámetros universales tales como los derechos humanos. Sin embargo, ello no sólo servirá como un agente de cambios y uniformidad en la sociedad, sino que también como un mecanismo de defensa por las manifestaciones y legados culturales. De allí que la producción de textos argumentativos haya dejado de ser una alternativa, y se convierta en una necesidad por parte de los sujetos pertenecientes a los distintos niveles universitarios. Así se concluye que es indispensable el estudio de los factores que inciden en dicha producción para facilitar su proceso considerando la complejidad que conlleva.

En relación con lo anterior, es necesario enfatizar que se han realizado diversos estudios sobre cuáles son los factores que influyen directamente en la calidad final de las producciones escritas, entre ellos, los hábitos de lecturas o el amplío conocimiento de un idioma como los aspectos a tomar en consideración al evidenciarse problemas en su composición. Sin embargo los investigadores consideran que siendo válidos tales aspectos, el factor más predominante para abordar este tipo de problemática es el enfoque cognoscitivo. Es decir, el presente estudio corrobora los planteamientos de Flowers y Hayes (1983) en la que se estipula la participación de sub-procesos mentales ordenados jerárquicamente en un macro proceso. Tal afirmación se realiza, pues en investigaciones llevadas a cabo por diversos autores -entre ellos Krashen (cit. Omaggio, 2001)-, se concluyó que la activación de estos procesos mentales afectan positivamente en la obtención del escrito final. De modo que se pudo establecer una relación entre las variables, exponiendo como carácter imprescindible de un buen escritor la organización, monitoreo y revisión de su actividad.

En consecuencia, el presente estudio intenta corroborar dichos resultados manteniendo la relación entre la calidad académica de las producciones escritas y la activación de los procesos mentales implicados en la tarea. Es decir, sistematizándose el conjunto de datos extraídos de los corpora elaborados por los sujetos en cuestión, puede observarse que aquellos textos menos comprensibles de acuerdo a las parámetros teóricos no responden exclusivamente a factores lingüísticos, sino a que su información ha sido mal desarrollada, y en consecuencia desorganizada, evidenciándose que factores cognoscitivos incidentes en la escritura no son puestos en práctica. Por otro lado, los textos de mayor calidad quizás no presenten totalmente en su contenido un registro esperado al contexto de producción, pero si se aproximan a los parámetros de comprensibilidad desarrollados por lingüistas, reflejándose un producto mejor pensado que ha sobrellevado diversas etapas de perfeccionamiento. De este modo, en el presente estudio se reafirma que la mejor manera de abordar la escritura es a través de fases sucesivas que conducen a un producto de mejor calidad.

Por otra parte, el presente estudio se encuentra adscrito a la línea de investigación estructura y usos del lenguaje enmarcada en el análisis del discurso específicamente el discurso escrito del Departamento de Idiomas Modernos de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los aportes proporcionados a esta línea, consisten en que a pesar de que se han realizado diversas investigaciones sobre las producciones escritas de estudiantes pertenecientes a la licenciatura de inglés, ninguno de ellos se ha enfocado en los factores cognoscitivos implicados en el proceso. En efecto, la gran mayoría de estos estudios se avocan a analizar elementos de organización, coherencia, unidad, registro y mecánica en sujetos cuya capacidad discursiva debería sobrellevar estos elementos sin tomar en consideración algún otro (Aleixo y Roa, 2013, Barmáksoz y Henríquez, 2013, y Martínez y Moros, 2013). De esta manera al ser la escritura una tarea que implica la integración de factores sociolingüísticos, funcionales y cognoscitivos para su proceder (Goodman, 1996), al estudiar la implicación del último, los resultados arrojan datos innovadores para la línea en relación con el proceso investigativo.

Finalmente, el estudio permite expandir la perspectiva sobre la problemática planteada en relación con las posibles acciones que pueden llevarse a cabo para su solución, o en su defecto, profundizar sistemáticamente para verificar el alcance de los procesos cognoscitivos. En consecuencia, de la presente investigación se beneficia la Cátedra de Lectura y Producción de Textos en Inglés del Departamento de Idiomas Modernos en el sentido que de las conclusiones obtenidas se pueden tomar ciertos aspectos pertinentes que pueden añadirse en la planificación de los métodos y modalidades en la enseñanza de la escritura. Asimismo, los profesores encargados de impartir la asignatura Lectura y Producción de Textos en Inglés podrán comparar estos resultados y conclusiones con sus experiencias para reflexionar sobre el perfeccionamiento de la escritura a través de distintas perspectivas de enseñanza, con especial hincapié en la escritura como proceso.

**CAPÍTULO II**

**MARCO TEÓRICO**

En el presente marco teórico se revisan aquellas investigaciones empíricas realizadas con anterioridad que guardan cierta relación con el presente estudio, y que en cierto sentido, direccionaron sus propósitos para obtener información relevante e innovadora. Aparte de ello, se plasman los diversos aportes conceptuales que sustentan la investigación. Estos aportes generalizados fueron llevados a la perspectiva concreta del estudio en la definición de sus variables. Para ello fue imprescindible una consulta bibliográfica extensa que demuestre que todo aspecto, factor o enfoque ha sido tomado en consideración para otorgar validez a la investigación.

**2.1 Antecedentes**

En este apartado se presentan aquellas investigaciones relacionadas con este estudio. Éstas fueron clasificadas por orden cronológico, en orden ascendiente, exhibiendo primeramente aquellas dentro del contexto internacional para luego exponer aquellas dentro del ámbito nacional. En este sentido, se analizan tres estudios: el de Correales, Martínez y Rincón (2007); el de Lim, Abu Bakar, Mahari Ali, Raja Yaacob, Abdur-Rahman, Mutalib Embong y Bin Amar (2011) y el de Pertuz, Perea y Mercado (2011)

A continuación se presenta aquellos antecedentes llevados a cabo en el ámbito internacional. En este sentido, el primer trabajo es el de Corrales, Martínez y Rincón (2007) quienes investigaron la incidencia del uso de estrategias meta-cognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera. Estos autores definen meta-

cognición bajo los lineamientos de Brown (1978) como la capacidad de reconocer, seleccionar y aplicar correctamente diferentes técnicas o estrategias cognoscitivas para identificar problemas y seguidamente planear, ejecutar y monitorear su solución.

Para el estudio se tomaron catorce estudiantes de una universidad colombiana pertenecientes a la Facultad de Diseño y Producción Gráfica, Facultad de Administración de Aerolíneas y Agencias de Viajes, y La Facultad de Mercadotecnia y Publicidad, quienes cursaban el cuarto y último nivel de inglés según el programa académico de la institución. Para medir el uso de las estrategias se trabajó a través de una metodología experimental lo que conlleva una prueba pre-test para diagnosticar el estado inicial, y en segundo momento, el post-test para determinar el nivel de incidencia de las estrategias meta-cognitivas.

Los resultados del diagnóstico revelaron que el 80% de los estudiantes tenían un nivel deficiente en el manejo de las estrategias meta-cognitivas durante la producción de textos escritos en inglés. Por esta razón, los investigadores llevaron a cabo un conjunto de actividades para impulsar la aplicación y regulación de estrategias cognoscitivas para mejorar la calidad de la escritura. Después de dicho proceso, se aplicó un post- test que reveló que el 71% de los sujetos mejoraron sus habilidades para desarrollar la escritura en base a las estrategias meta-cognitivas; específicamente los resultaron evidenciaron mayor dominio sobre el tópico, elaboración de idea principal, e integridad en el texto. Así pues, en la investigación se demostró que un gran porcentaje de los sujetos mejoraron sus estrategias meta-cognitivas al momento de redactar textos escritos en inglés, enfatizando el rol del docente como un rol importante en su elaboración.

Mediante este estudio se comprobó que el uso de estrategias meta-cognitivas incide positivamente durante el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera. De este modo, al entenderse las estrategias como un medio para facilitar la activación y uso de los procesos cognoscitivos durante desarrollo de la destreza, se puede asociar la incidencia de cada uno de dichos procesos en la obtención de un escrito altamente comprensible. Por tanto Corrales, Martínez y Rincón (2007) exponen la importancia de la enseñanza de la escritura bajo la perspectiva cognoscitiva como factor altamente incidente en la optimización de la competencia, en la que hacer reflexionar a los estudiantes sobre aquello que realizan es imperante para su logro.

Por otra parte, Lim y otros (2011) exploraron las diferentes estrategias utilizadas por estudiantes con buenas habilidades en la escritura y aquellos con mayor deficiencias en el proceso. El estudio se basa en la concepción de que involucrar estrategias cognitivas y sociales durante la escritura coadyuvan a obtener mejores resultados. Para ello, la muestra estuvo configurada por 4 estudiantes cursantes de la carrera de Ingeniería de la Universidad de Tecnología de Petronas en Malasia, los cuales ya han completado un lapso de 2 semestres en dicha carrera. El método de estudio consistió en que los estudiantes pensaran en voz alta para registrar y transcribir todos los procesos mentales aplicados durante el desarrollo de la actividad.

Los resultaron arrojaron que las estrategias cognitivas fueron usadas con una reiteración del 95% mientras que las sociales tan sólo un 5%. En este sentido, al ser las estrategias cognitivas de mayor preponderancia, los sujetos de estudios recurrieron por técnicas de reflexión sobre el proceso en un 42%; relectura y monitoreo de su composición en un 14%; y la evaluación de los objetivos en un 10%. Por otro lado, los resultados permitieron identificar diferencias en cuanto a la profundidad y manejo de las técnicas cognoscitivas empleadas en la escritura. De esta manera, fue notorio que los estudiantes que elaboraron mejores textos realizaban cambios estructurales del texto, enfatizándose en el significado del mensaje que deseaban expresar, mientras que los estudiantes menos habilidosos se enfocaban en cambios de forma a nivel de oración, enfatizándose en la precisión gramatical. A raíz de estos resultados, Lim, y otros (2011) concluyeron que la escritura no es un proceso lineal en el cual típicamente se compone en fases sucesivas, sino que es un proceso recursivo en la cual los subprocesos cognoscitivos se integran y complementan de manera cíclica.

Con esta investigación, puede deducirse que los procesos mentales resultan de gran relevancia para abordar la habilidad de la escritura. De esta manera, es un antecedente con estrecha relación a la presente investigación, cuya única diferencia es el idioma nativo de los sujetos de estudio. Sin embargo, no resulta un distractor de gran relevancia, pues siguiendo otros hallazgos, el proceso de composición de una L1 con una LE no resulta de gran diferencia cuando el nivel de experticia de la lengua extranjera permite enfocarse en las tareas inherentes a la escritura y no en las del idioma (Omaggio, 2001). Así, el estudio realizado por Lim y otros (2011) afirma los teorías cognitivas de la escritura.

En otra investigación, Pertuz, Perea y Mercado (2011) tuvieron el propósito de determinar los procesos cognitivos y metacognitivos empleados en la escritura de textos en inglés por tres docentes universitarios de la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia. Los autores basaron la investigación en la concepción de la escritura como el avance sucesivo de un proceso que supone poner en práctica conocimientos propios de la actividad misma. Dicho estudio se enmarca dentro la tipología descriptiva con enfoque cualitativo, por tanto, los instrumentos aplicados para medir las variables estuvieron destinados a exponer cada uno de los elementos partícipes en la escritura. De esa manera, estos instrumentos estuvieron comprendidos por una entrevista semi-estructurada, la cual se aplicó a los docentes para determinar los procesos cognoscitivos en la escritura, y un análisis de documento para establecer su calidad.

En consecuencia, se halló que los docentes realizan su proceso de escritura mediante las etapas planeación, redacción, y revisión por medio de estrategias cognitivas en cada una de ella. Dentro de la planeación se observó que los docentes toman en cuenta la situación comunicativa, pues, para ello se considera la selección del tema para cada tipo de audiencia. De mismo modo, en dicha etapa se encontró aspectos relevantes como la generación de ideas, la búsqueda de información, la organización de ideas y la formulación de las mismas. En cuanto a la redacción, los docentes utilizaron estrategias tales como la reescritura, lectura y re-lectura del texto, las cuales les permitieron transformar las ideas de los primeros borradores para que éstas estuviesen mejor organizadas. Finalmente, en la revisión los sujetos realizaron modificaciones de aspectos gramaticales, ortográficos, y algunos cambios de contenido. En definitiva, se finaliza el estudio mencionando que si bien los docentes universitarios llevan a cabo estrategias cognoscitivas, éstas no fueron desarrolladas conscientemente en un cien por ciento.

El estudio realizado por Pertuz, Perea y Mercado (2011), se inicia por una preocupación compartida sobre la calidad de los textos escritos por sujetos que deberían ser completamente capaces para dicha labor, pues al ser docente o futuros docente, estos sujetos deben trasmitir conocimientos a otras personas para abordar tal competencia. En este sentido, los autores abogan por una perspectiva cognitiva como factor imprescindible para determinar el grado de competencia sobre dicha destreza. De tal manera que al ser los sujetos similares con relación al grado de experticia del inglés con los sujetos del presente estudio, se estima que un determinante clave para explicar deficiencias en la escritura como lo indica documentos previos son los procesos cognoscitivos implicados en la actividad. De modo que sí Pertuz, Perea y Mercado (2011) afirman que docentes de esa universidad aplican tales procesos, su estudio es vital para establecer cierta relación sobre la calidad académica de textos escritos producidos en inglés.

Dentro del contexto nacional, se discuten los estudios realizados por Espinoza (2007), y Crespo y Pasek (2012), A continuación se presentan los detalles de las investigaciones recopiladas.

Espinoza (2007) analizó la contribución del andamiaje en la enseñanza del proceso y producto de la composición escrita en inglés como Lengua Extranjera en una universidad venezolana. El autor, basado en múltiples aportes teóricos cognitivista, define el andamiaje como un proceso que permite a un individuo resolver un problema con ayuda gradual de otra persona, hasta que éste llegue a consolidar su propia autonomía en el logro de objetivos. De allí que al aplicarse el andamiaje a la escritura, el estudio comprende aparte de estrategias de ayuda social, estrategias cognitivas y meta-cognitivas, las cuales son aplicadas en cada una de las fases propias de la actividad. De tal manera que al no ser un trabajo netamente de procesos cognitivos, se puede tomar con interés dos de los objetivos específicos adoptados por el autor para llevar a cabo su investigación; la valoración atribuida por los estudiantes y el profesor del proceso de autorregulación de la actividad realizada por los mismos alumnos, y la evaluación del producto escrito en inglés por parte de los estudiantes. La población del estudio estuvo conformada por estudiantes activos de la Mención de Inglés del programa de Educación de la Universidad Experimental Francisco de Miranda, cursantes de la asignatura Composición Escrita perteneciente al 6to semestre del pensum de estudios

Para recabar la información, los instrumentos estuvieron comprendidos por tres escalas de Likert y una matriz para registrar los datos correspondientes al análisis de textos. En cuanto a los resultados, éstos igualmente se interpretaron a través de instrumentos diseñados por la propia investigadora, la cual consistía en una escala por cada determinado puntaje. De tal manera, el instrumento correspondiente al segundo objetivo consistió en cinco escalas: siempre, frecuentemente, pocas veces, esporádicamente, y nunca. Los resultados para ese objetivo arrojaron que los estudiantes consideraban que siempre regulaban sus estrategias aplicadas en cada una de las fases de las escritura, sin embargo, el profesor que dirigía el desarrollo de contrastaba tales afirmaciones. Así, en la etapa de la planificación, el profesor consideraba que los estudiantes regulaban pocas veces dicha estrategia, mientras que en la composición y revisión, los estudiantes esporádicamente regulaban su propio proceso. De esta manera, para el tercer objetivo, se encontró que los estudiantes realizaban cambios micro estructurales en cada una de las ediciones del texto, dejando de lado cambios macro estructurales; aún así, los estudiantes presentaron errores gramaticales en la entrega del producto final. En cuanto a la cohesión y coherencia de los textos, todos presentaron un nivel medio en ese indicador.

En consecuencia, Espinoza (2007) no realiza una investigación complemente centrada en el sujeto, sino de como factores sociales puede incidir en su autonomía, tal y como es definido el andamiaje. Sin embargo, al ser la autonomía finalidad imprescindible del objeto de estudio se puede encontrar cierta conexión entre los procesos cognoscitivos aplicados por el sujeto y su producción de textos escritos en inglés. En este sentido, al analizar los resultados de su estudio se puede determinar cierta relación entre estas variables. Es decir, se puede deducir de acuerdo a las consideraciones del docente investigador, que los estudiantes aplicaron con poca frecuencia los procesos cognoscitivos inherentes a la escritura, por cual se tradujo en textos deficiente en cuanto a los términos comprensibilidad gramatical, cohesiva y lógica. Por tanto, de este estudio se corroboran los postulados teóricos que afirman que la escritura es mejor vista como un proceso en la cual se deben aplicar los subprocesos cognoscitivos que en ella residen.

Por otro lado, Crespo y Pasek (2012) examinaron las estrategias de revisión en escritura utilizadas tanto por una estudiante de inglés como lengua extranjera, como por su docente, en el contexto de una universidad venezolana, específicamente en una asignatura para el desarrollo de esa destreza. Para ello recopilaron documentos como: el pensum de estudios de la carrera, el programa de la asignatura y el instructivo que norma el proceso que debe seguir el estudiante en la asignatura, los cuales determinan el cuerpo de contenidos, las finalidades y las prácticas dentro de la misma. El estudio se realizó bajo la concepción de que la revisión es una estrategia de descubrimiento y construcción de conocimiento durante los procesos de escritura utilizados por el escritor. Las técnicas empleadas fueron: observación directa, toma de notas y entrevistas semi-estructuradas.

Se encontró que la estudiante realizó mayores cambios basados en la revisión de contenido, los cuales presentaron el 68,7% del total de las modificaciones realizadas por ella en sus borradores. Dichas modificaciones consistieron en cambios micro-estructurales, porque no cambian el contenido de los primeros borradores del escrito. De tal manera que las adiciones se contemplaron en un 82%, las supresiones representaron un 9%, al igual que las permutaciones, entendiéndose por permutaciones: una combinación en donde el orden es importante es decir, el orden pertinente que deben poseer las estructuras gramaticales de los textos. Por otro lado, los resultaron demostraron que la estudiante incorporó todas las sugerencias propinadas por el docente destinadas en ayudar a mejorar sus textos, lo cual indica que ella considera al docente como una fuente de información confiable. Los resultados del estudio de Crespo y Pasek (2012) contradicen investigaciones previas en las que se afirma que los profesores de lenguas extranjeras hacen mayor hincapié en la enseñanza y corrección de estructuras gramaticales, y que de igual manera los estudiantes prefieren recibir retroalimentación de carácter gramatical, pues en el caso del sujeto de estudio el docente se dedicó al contenido del trabajo.

Con esta investigación se evidencia la importancia que subyace a cada una de las fases de la escritura y los procesos mentales reflexivos que en su interior participan. Específicamente en la revisión, se observa el gran impacto que tuvo ésta en los resultados consecuentes, deduciéndose de ello que si se involucran más proceso se obtendrán mayores efectos. Por tanto, Crespo y Pasek (2012) relacionan de manera tácita el uso de la estrategia de revisión y sus connotantes que implica con la calidad del producto escrito realizado por el sujeto, actividad monitoreada por ella y el docente. Se obtiene así que la mejor manera de abordar la enseñanza de la escritura es impulsando el uso de procesos cognoscitivos en cada una de sus fases, para sobrellevar las posibles deficiencias de otros factores que implica escribir

En conclusión, el conjunto de investigaciones empericas precedentes a esta investigación explicita o tácitamente corroboran la aplicación de los procesos cognoscitivos en la producción de textos escritos en inglés. Mientras unas establecen directamente la relación con posible causalidad entre la calidad de los textos escritos y los subprocesos cognitivos implicados, otros simplemente llegan a la conclusión que éste enfoque conlleva mejores resultados. Además de ello, se pudo apreciar las diferentes modalidades a través de las cuales se pueden medir las variables de estudio como el protocolo de exteriorización de pensamientos o el protocolo verbal, en la que el uso pertinente de uno u otro responde en totalidad al contexto de la investigación.

**2.2 Bases teóricas.**

La presente investigación se sustenta teóricamente en el conjunto de investigaciones, reportes, y análisis lingüísticos que han tratado de describir una actividad fundamental como la escritura y consecuentemente producir textos escritos con todos los factores que influyen en su interior. Sin duda, ésta ha sido una revisión documental bastante extensa que para los propósitos de esta investigación ha sido limitada a la concepción de la escritura como un proceso. Bajo este enfoque, esta destreza representa una labor compleja, en la cual se produce la activación de los diversos procesos cognitivos, es decir, un conjunto actividades mentales realizadas por el escritor que influyen en la producción de textos escritos de calidad. La enseñanza de la escritura como proceso se encarga a través de estrategias o técnicas cognoscitivas de crear conciencia al escritor de su propio acto de escritura para hacerlo más exitoso en su labor. Por tanto, se presenta igualmente aquellas estrategias meta-cognitivas que el autor emplea en sus escritos. Como resultado de este enfoque, la primera variable de esta investigación se fundamenta en los criterios de Cassany (1999), Lyon (1997) Goodman (1996), Raimes (1983), Brown y Yule (1983), Van Djik (1978), y Halliday y Hassan (1976); mientras que el enfoque cognoscitivo se respalda en Flower y Hayes (1983) y Vázquez (2011).

2.2.1 Adquisición del inglés como lengua extranjera

Muchos estudios se han realizado para examinar el proceso de adquisición tanto de una lengua nativa como de una lengua extranjera. En efecto, han sido tan diversos los estudios que han generado una multiplicidad de teorías, las cuales han sido categorizadas por las características que las definen. Una de estas categorizaciones las realiza Omaggio (2001) estableciendo dos corrientes o enfoques mayores que explican la adquisición de una lengua. Éstos son el enfoque racionalista y enfoque ambientalista. El último se basa en factores externos que inciden fundamental en el proceso de adquisición de cualquier lengua de una persona. También es denominado enfoque empírico, pues según sus autores son las experiencias que van a ir moldeando la adquisición de una lengua, en la cual la gran exposición a ella sería una variable determinante (Omaggio, 2001). Este enfoque es uno de los más antiguos, pues se basa en las teorías conductuales de finales del siglo XIX y principios del XX, en la cual se compara el aprendizaje de los animales con el de los seres humanos. Por tanto, en este enfoque una persona estaría en un estado de tabula rasa sin conocimientos o habilidades previas, las cuales irá adquiriendo al exponerse a un determinado ambiente.

Sin embargo, el enfoque ambientalista no explica completamente la adquisición de una lengua, pues aunque siendo importante sus aportes, no presta atención el interior de la persona. De esta manera, el enfoque racionalista considera fundamental los procesos y condiciones constituidas dentro de la persona, los cuales intervienen activamente en el proceso de adquisición de una lengua. En consecuencia, el racionalismo se divide en dos conceptos bien definidos; el primero sería la teoría de gramática universal de Chomsky (citado en Omaggio 2001), la cual tiene una perspectiva naturalista; y la otra sería la teoría cognitiva, que entre muchos autores se tomará en cuenta la teoría de monitoreo de Krashen (1981).

En este sentido, Chomsky (citado en Omaggio, 2001) afirma una capacidad innata de desarrollo de cualquier lenguaje por parte de las personas. Es decir, al nacer toda persona tiene una capacidad en el cerebro de comprender, interpretar y analizar cualquier lengua a la cual un individuo se expone. Efectivamente, el autor comenta la existencia de un dispositivo de adquisición lingüístico (LAD por sus siglas en inglés), incrustada en alguna parte de la mente humana que permite a una persona hasta cierta edad idiomas que le sean expuestos. Por ello, es que la teoría de Chomsky es calificada como naturalista, pues coloca mucho énfasis las capacidades naturales de los seres humanos. Por tanto, en esta teoría un individuo está genéticamente programado para desarrollar su sistema lingüístico.

No obstante, la teoría de Chomsky (citado en Omaggio, 2001) no sería relevante para nuestro estudio, pues aunque se encuentre bien argumentado, se asume que tales procesos de adquisición se dan primordialmente con una lengua nativa, en vez de una lengua extranjera. Por este motivo, se explica la adquisición de una lengua extranjera bajo la teoría cognitiva de Krashen (1981), pues él si establece una diferenciación. Efectivamente, Krashen (1981) marca una clara diferencia entre el aprendizaje de una lengua y la adquisición de una lengua. De esta manera, adquisición de una lengua se refiere a la forma en la que un niño adquiriría una primera o segunda lengua, es decir, de manera nativa similar a lo dicho por Chomsky. En cuanto al aprendizaje de una lengua, sería la forma en cómo un adulto aprende a comunicarse bajo una lengua extranjera, es decir, bajo un proceso consciente de aprendizaje (Krashen, 1981).

En este orden de ideas, el aprendizaje consciente de una lengua es ayudado en gran medida por el proceso de monitoreo constante que ayuda a corregir los errores de formación lingüística. Es decir, el individuo cuando se aproxima al aprendizaje de una lengua extranjera, lo hace conociendo en primera instancia sus reglas (Krashen, 1981), lo cual se diferencia de una L1 que en primer momento produce el lenguaje y luego lo modifica. En consecuencia, el aprendizaje de una lengua extranjera es visto como la adquisición de una serie compleja de habilidades cognitivas, el cual después de adquirir suficiente información lingüística se edita para mejorar su producción (Krashen, 1981). Omaggio (2001) en relación con la teoría de Krashen, argumenta que esta teoría es útil en clases en las cuales sus estudiantes no tienen suficiente entrada lingüística, como sería el caso de los sujetos de esta investigación. Por tanto, Krashen (1981) estima que por un tiempo, las personas involucradas en el aprendizaje de una lengua extranjera tendrán un cierto retraso en la producción debido a que estarán más enfocados en su precisión lingüística que la situación comunicativa. Sin embargo, luego alcanzarán el dominio suficiente para producirlo de manera natural y espontanea, aunque nunca se llegue al nivel nativo de adquisición.

Así pues, para esta investigación se estima que los sujetos seleccionados ya han superado el período de asimilación y han consolidado el aprendizaje del idioma como una lengua extranjera. Es decir, que aparte de la producción espontanea del lenguaje, estos sujetos poseen según presupuestos institucionales ciertas habilidades lingüísticas que les haría afrontar la escritura sin dificultad alguna. De hecho, las habilidades lingüísticas de esta población se pueden relacionar de manera teórica, a los patrones establecidos por el ACTFL (American Council on the Teaching of Foreing Language), en la cual ellos pueden discutir tópicos de manera extensa con base argumentativa, manejar los contextos formales e informales, y mostrar ningún patrón de errores en estructuras básicas del idioma (Omaggio, 2001). Es por ello que la presente investigación se asumió que los estudiantes no presentan una deficiencia lingüística en su proceso de composición, sino una de carácter cognitivo. Por tanto, se asumiría que las habilidades de escritura de estos estudiantes, serían similares tanto en la L1 como la LE.

2.2.2 Textos escritos

Para abordar una conceptualización de los textos escritos, es necesario referirse a la actividad de la escritura como una actividad descrita en su complejidad que, a pesar de emplear un razonamiento lógico, no es tan sólo materializar pensamientos en el papel (Omaggio, 2001), o incluso, un cruce desde la oralidad hasta la escrituralidad que se consituye en destreza (Raimes, 1983). También, puede hablarse de la escritura como una complejidad que tan sólo puede ser explicada mediante su propia funcionalidad, que tal como explica Goodman (1996), se origina por la necesidad del hombre de ensanchar sus horizontes comunicativos, creando nuevas estructuras lingüísticas y abordando canales más complejos de trasmisión. Es decir, la escritura es un acto netamente comunicativo que tiene un requerimiento para su consolidación: la existencia de un receptor. Una persona al escribir entabla una relación entre él y su lector (Goodman, 1996), un lector omnipresente que no dará respuesta inmediata sobre la trasmisión exitosa de un mensaje. De allí que escribir implica mucho tiempo, pues para trasmitir un significado, se deben encubrir deficiencias que no se presentan en la oralidad.

En este sentido, la complejidad de la escritura se encuentra básicamente en otorgar comprensibilidad al mensaje por trasmitir, en otras palabras, el texto producido debe ser entendible por su lector. Por tanto, para producir un texto comprensible, varios autores se han avocado a distinguir aquellos elementos lingüísticos partícipe de la escritura. Raimes (1983) indica que el texto debe ser léxica, gramatical, mecánica y sintácticamente preciso para contrarrestar deficiencias que podrían ser sobrellevadas por gestos y expresiones faciales en la oralidad. Igualmente, Goodman (1996) hace mención a estos aspectos bajo los términos de ortografía, puntaciones, y convenciones lingüísticas que para el autor corresponde al conocimiento estandarizados del idioma. Según este autor, las convenciones deben respetarse pues pertenecen a las reglas del lenguaje, en la cual salirse de su esfera, sería comunicarse bajo otro código. Cassany (2009) les define bajo el concepto de gramaticalidad que sería el conjunto de reglas que permite construir oraciones comprensibles para los usuarios del lenguaje. Claramente, el texto bajo esta perspectiva sería visto como una secuencia de morfemas o palabras (Lyons, 1997), las cuales deben estar correctamente representadas y estructuradas.

Sin embargo, aquello representa una visión incompleta del texto, pues como explica Lyons (1997) si el cuerpo está compuesto de oraciones, hay que tomar en cuenta que éstas conllevan un significado. En este sentido, la definición más acorde del texto es provista por Halliday y Hassan (1976) ilustrándolo como “una unidad básica del significado del lenguaje”. Así, el texto estaría representado por un solo mensaje, que sin importar su longitud, lo primordial es verlo como un todo, es decir, una unidad compacta (Goodman, 1996). Por tanto, cuando un significado de amplías dimensiones debe ser trasmitido, requiere un uso extenso de lenguaje caracterizado por un sistema de estructuras jerarquizadas (Van Djik, 1978). De tal manera que, el texto no sólo necesita las propiedades superficiales como las descritas en el párrafo anterior, sino también las propiedades profundas conocidas como cohesión y coherencia (Goodman, 1996; Lyons, 1997; y Cassany 2009). En consecuencia, la complejidad del texto alude además de al conocimiento de un determinado código lingüístico, a la capacidad de trasmitir una idea compacta.

En este orden de ideas, se hace necesario discutir a profundidad los términos de cohesión y coherencia. En el primer caso, Halliday y Hassan (1976) son básicamente los estandartes del estudio de la cohesión, la cual definen como aquella propiedad que otorga textura al texto mismo. Estos autores afirman que la cohesión ocurre cuando “la interpretación de algunos elementos del textos es dependiente de otro, en la que uno presupone al otro en el sentido de que este último no puede ser decodificado efectivamente sin recurrir al primero” (p. 4). Es decir, la cohesión es aquella propiedad del texto que crea una relación entre las oraciones destinadas a trasmitir un mensaje. Para ello, Halliday y Hassan (1976) basados en un profundo análisis del texto, diseñaron una taxonomía de ítems denominados recursos cohesivos. En esta taxonomía se podrá encontrar; la referencia subdividida por la anáfora, catáfora, exofora, y endofora; la substitución que incluye el elipsis; las conjunciones; y finalmente la repetición lexical. La presencia de estos elementos mantienen la unidad del texto escrito, que como bien indica Lyons (1997) facilita el seguimiento sucesivo de las oraciones en vez de una cadena de enunciados inconexos.

Por otro lado se encuentra la coherencia del texto, que a pesar de estar muy ligada en su concepción a la propiedad del texto descrita anteriormente, si puede ser claramente diferenciada de ésta. En efecto, Lyon (1997) argumenta que la cohesión está vinculada a la forma, mientras que la coherencia al contenido. Por tanto, la coherencia es una cualidad del texto que busca mantener un conjunto de ideas estructuradas a un mismo fin, es decir, en mantener el sentido semántico del tema tratado. Por ejemplo, Van Djik (1978) explica que si en un pasaje de un texto se está hablando de una oficina, es lógico que se empiece a hablar de cosas y elementos conexos a esa situación como lo sería un escritorio, una computadora, tinta, lapicero etc. De allí que, se hace necesario enmarcar todo texto bajo la noción de un tema principal (Van Djik, 1978), en la cual cada uno de los elementos presentes en el texto estará enmarcado bajo un contenido específico.

De esta forma, el tema principal alude al muy conocido tópico del discurso, el cual se puede definir como la temática específica desarrollado por un autor. No obstante, esta noción sobre tópico debe tener un alcance mucho mayor, pues al hablarse de coherencia, se debe especificar que contenido llevará ese tópico. En consecuencia, Van Djik (1978) y Brown y Yule (1983) hablan no sólo del tópico, sino sobre el comentario que éste recibe, específicamente la propiedad que adquiere una temática durante el discurso. Esto es, la idea principal y la oración tópica.

Todo este conjunto de elementos de la coherencia descritos son necesarios para describir el último aspecto de la coherencia señalados por Van Djik (1978): la organización jerárquica de información en macro y micro estructuras. Básicamente él se refiere a que un autor puede cambiar ligeramente de tópico de un párrafo a otro siempre y cuando se mantenga cierta conectividad entre ellos claramente especificados en una estructura jerárquica. Por ejemplo, si un médico va a detallar un conjunto de enfermedades mortales, claramente en su organización dedicará espacio para cada una de ellas (Micro estructuras) unidas bajo la idea central (Macro estructura). Sin embargo, Van Djik (1978) también menciona una tercera estructura que otorga coherencia al texto y determina de cierta manera la forma de organización las estructuras señaladas.

Esta última es denominada la superestructura del texto. Van Djik (1978) le define como la estructura del texto que describe el marco esquemático de un mensaje que le vincula a un género discursivo, y en consiguiente determina sus estructuras inferiores de organización. En consecuencia, se puede deducir que la coherencia está ligada igualmente en desarrollar las ideas de un tema central de discusión en un determinado género discursivo respetando su forma estructural de información. Es decir, que al estandarizarse el texto a ciertas concepciones convencionales de estructura es más coherente adaptar los enunciados y sus significados a una sola conformación jerárquica de ideas. Por tanto, la superestructura y coherencia en general buscan mantener la unidad propia del texto en el nivel semántico, en la cual los significados correspondan entre sí en una construcción lógica de ideas.

Una vez definidas y diferenciadas con una conceptualización propia la cohesión y coherencia, es necesario recalcar que en vez de estudiarlas por separado éstas se pueden integrar en una sola propiedad textual. Está integración responde al análisis de las palabras de Lyon (1997) en que si una propiedad responde a la forma y la otra al contenido, es imposible concebir una estructura bien diseñada; En relación con esta idea, Vázquez (2011) sostiene que es imposible visualizar a una persona con su estructura ósea sin su sistema orgánico y viceversa. Por tanto, esta autora consolida estas dos propiedades bajo el único término de coherencia, integrando todo el conjunto de elementos descritos anteriormente. En este sentido, ella menciona como parte de la coherencia; el uso apropiado de pronombres adjetivos, sinónimos y conectores en el texto; De esta forma, ella hace una clara referencia a los elementos cohesivos descritos por Haliday y Hassan (1976) y a la organización lógica de ideas en las que se argumenta el desarrollo de un patrón organizativo, en el cual se haga claro el tópico, la idea principal y las ideas secundarias; tales términos se asemejan a la estructura jerárquica de propuesta por Van Djik (1978), la cual es liderada por un tópico central del discurso. De este modo, una idea general sobre la coherencia se adaptaría a los términos de esta investigación en el sentido de que los sujetos de estudio desarrollan sus habilidades de escritura bajo los términos conceptuales de Vázquez (2011).

Ahora bien, por todos los aspectos teóricos desarrollados hasta el momento podemos decir que el problema de realizar escritos comprensibles de interés académico radica en que es una actividad que debe cubrir cada uno de los elementos explicados. Es decir, el escritor antes de emprender su actividad debe consolidar cada una de sus exigencias, que básicamente pueden ser resumidas en un alto conocimiento del lenguaje tanto en sus propiedades profundas como en las superficiales. Estas exigencias lingüísticas se desprenden en sí de la idea de que el texto es una unidad básica de significado del lenguaje y como tal debe ser construido en base a ello.

No obstante, la dificultad de producir textos escritos no solo radica en el conocimiento del lenguaje, sino en cómo éste es usado para comunicarse. Mirando hacia atrás se recordara que la escritura es un acto comunicativo que busca trasmitir un mensaje (texto escrito) a un receptor; un receptor con ciertas características perteneciente a un contexto determinado. De esta forma, la habilidad para producir buenos textos no sólo reside en conocer el lenguaje, sino en saber cómo usar ese lenguaje, partiendo de la audiencia y el contexto a donde se dirige un mensaje (Raimes, 1983; Cassany, 2009). En este sentido, la escritura debe lidiar con la adecuación del mensaje (Cassany, 2009), pues el texto escrito debe contener un significado adecuado a la audiencia a la cual se dirige. Por lo tanto, la adecuación hace referencia “a la adopción de una variedad dialectal y funcional apropiada para cada situación comunicativa” (p.53), es decir, la variación sociolingüística que el autor debe aplicar en determinados casos.

Así pues, al hacer referencia al ajuste de las expresiones lingüísticas, de la adecuación se desprenden dos sub-propiedades relacionadas al manejo del idioma, una sería el caso del registro (Raimes, 1983 y Vázquez, 2011) y la otra sería el del uso del lenguaje. El registro básicamente es la elección correcta de palabras a un determinado escenario comunicativo (Vázquez, 2011). Entre los distintos registros se puede encontrar, el registro literario, científico, coloquial y académico, siendo este último el pertinente para este estudio en base al contexto de su producción. Por otro lado, se encuentra el uso del lenguaje o variación estilística que es definida como “los aspectos relacionados con riqueza o pobreza de recursos lingüísticos que se ponen en funcionamiento en un texto: variedad y precisión del léxico, grado de maduración y diversificación sintáctica…” (Cassany, 2009 p. 53,). Es decir, el uso del lenguaje se refiere a beneficiarse de la riqueza lingüística de un determinado idioma para lograr un mejor significado de acuerdo al nivel de dominio de la audiencia. De esta manera, el ambiente académico requiere una combinación de las diferentes estructuras de formación del idioma para precisar los enunciados.

En definitiva, la escritura es un proceso difícil de llevar a cabo exitosamente pues siendo el texto lo que se produce, éste debe compenetrar todos los aspectos del lenguaje (semántica, gramática, sintaxis) con su funcionalidad y pragmatismo en relación a una audiencia determinada. Por tanto son completamente comprensibles las limitaciones que presentan ciertos sujetos a la hora de entablar una comunicación bajo la modalidad escrita. En efecto, si la escritura no fuese un acto comunicativo dicha complejidad se viese significantemente reducida. En definitiva, cuando el escritor desee dirigirse a otro, sin duda alguna deberá desarrollar las habilidades para resolver las tareas que escribir le demanda.

2.2.3 Textos Argumentativos

Una vez explicados los elementos generales de la escritura en palabras de autores especializados en el estudio, se hace necesario profundizar en el género discursivo propuesto en esta investigación. En efecto, ya no se estaría hablando de las superestructuras de los textos, sino particularmente de los textos argumentativos, los cuales deben respetar los elementos superiores descritos con anterioridad. De esta manera, los textos argumentativos tienen el propósito de persuadir o convencer a su audiencia sobre algún tema controversial (Vázquez, 2011). En ellos, los autores opinan sobre algo en particular, en la cual tratan de convencer a sus lectores que sus puntos de vistas son válidos y que se debería hacer algo al respecto (Vázquez, 2011). Los textos argumentativos pues presentan una versión personal o parcializada de alguna concurrencia, a lo cual se espera que el receptor adopte las mismas posturas.

Esta tipología de texto como ha sido mencionada desarrolla su propio patrón organizacional correspondiente a su género discursivo. Sin embargo, como su propósito es el de persuadir, en ella se pueden combinar diferentes formas de estructuración, ya que el motivo de que una persona no comparta un punto de vista puede ser por falta de conocimiento general. En consecuencia, las argumentaciones se basan en la exposición de cierta información desconocida por la audiencia, en la cual claramente se expresa la visión del escritor. De manera que el texto argumentativo puede adoptar diferentes formas de organización tales como una exposición de causa/efecto, o contrastación de punto de vistas, o simplemente la definiciones exacta del tema en cuestión (Vázquez, 2011). Como dice el autor, lo importante es que se involucre una intención clara de persuasión, en la cual, se añada aparte del registro del contexto, aquellas palabras que identifiquen la posición del autor.

En definitiva, la habilidad de escritura de los sujetos de estudio en esta investigación no sólo tiene que lidiar con las exigencias de un texto producido en el contexto universitario, sino con las adaptaciones de sus ideas a la del género discursivo planteado. Este es el Motivo por el cual, el propósito del presente estudio es conocer el nivel de implicación del factor cognitivo en el proceso de composición.

2.2.4 Estrategias Meta-cognitivas.

Las estrategias cognitivas hacen referencia a las destrezas de escritura que facilitan la obtención de un producto mejor elaborado a partir de los procesos mentales inherentes a la actividad (Cassany, 2009). En efecto, las estrategias representan unas de las diversas habilidades de escritura que un sujeto debe dominar. Cassany (2009) le define como destrezas, las cuales son “las habilidades y micro-habilidades lingüísticas y cognitivas que se utilizan durante el proceso completo de composición de un texto…” (p.54). De esta forma, la escritura no sólo involucra aspectos lingüísticos del texto como un producto, sino también el aspecto cognitivo e intencional del escritor para ir entramando su mensaje (Barnett, 1983). Esto último obtenido claramente del reconocimiento realizado a las teorías cognitivas de la escritura, en la cual unos de los mayores aportes fueron elaborados por Flowers y Hayes (1983).

Flowers y Hayes (1983) con su teoría cognitiva ayudaron a consolidar la perspectiva de la enseñanza de la escritura como un proceso, la cual sustituyó en gran medida la escritura como producto. La consolidación de esta nueva perspectiva, permitió desarrollar conscientemente en estudiantes cada uno de los aspectos de escribir, incluyendo su funcionalidad. De este modo, la escritura como proceso implica un avance progresivo de ideas que se transforman pieza por pieza en el producto final (Barnett, 1989). Estas ideas se van elaborando por la participación de diversos procesos mentales organizados en tres fases de escritura (Flowers y Hayes, 1983), en los cuales la perspectiva de enseñanza hace reconocer, identificar y activar conscientemente para mejorar la destreza. De esta forma, esta perspectiva de la enseñanza se enfoca más en la persona y el conjunto de tareas que debe conocer para poder controlar, que en las propias condiciones del texto.

En consecuencia, si la enseñanza de la escritura como un proceso dirige sus propósitos en convertirla en una actividad reflexiva en la cual el estudiante active y desactive, controle, modifique y configure los procesos mentales (Barnett, 1983), ya no se estaría hablando de técnicas o estrategias para mejorar la escritura, sino de estrategias meta-cognitivas. En efecto, Flavell (1976) conceptualizando la meta-cognición dice que “se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos, o cualquier otro asunto relacionados a ellos, se refiere, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos…” (p. 232). En otras palabras, la meta-cognición se refiere al conocimiento de los procesos cognitivos, control y regulación de estos, con el objeto de completar exitosamente las metas propuestas. Es decir, al ser la población elegida para este estudio formada bajo la perspectiva de la escritura como proceso y con conocimiento de los procesos mentales implicados en la terea, los sujetos aplicarían estrategias metacognitivas para consolidar sus textos escritos.

De todo ello se obtiene, que tanto la perspectiva de la enseñanza como proceso, como las estrategias meta-cognitivas, no hubiesen sido adaptadas al campo de la escritura sin los planteamientos teóricos desarrollados por Flowers y Hayes (1983) junto a otros expertos en el área. Unos planteamientos teóricos que establecen tres macro procesos superiores, en los cuales participan una serie sub procesos en cada uno de ellos, configurándose así una estructura mental jerarquizada. Dichos procesos se subdividen en tres momentos dados en la escritura correspondiendo uno para cada uno; un primer momento conocido como pre-escritura en la que un autor debe planificar, un segundo momento conocido como escritura en la cual un autor debe componer, y un momento final conocido como post escritura en la cual un autor debe revisar. Efectivamente, estos macro procesos deben ser inspeccionados por cualquier persona que se encomiende a escribir, junto a aquellos de menor grado incrustados en cada uno.

De este modo, la planificación es la etapa en la cual se forma una representación del conocimiento que va a ser usado. Esta representación comentan Flowers y Hayes (1983) puede aparecer en la mente de manera clara o abstracta, en palabras o incluso en forma gráfica en la memoria. Sin embargo, lo importante de la planificación es que dichas representaciones se presentan en la mente de forma desorganizada, en la cual escritores habilidosos activan subprocesos para categorizar la información. Estos subprocesos son la generación de ideas, la organización de dichas ideas y el establecimiento de objetivos. La generación de ideas se refiere al acto de extraer información de la memoria a largo plazo, una información que puede presentarse de manera completa o fragmentaria dependiendo del nivel memorístico de la persona. Una vez esta información ha sido retraída, necesita ser adaptada y ajustada al patrón retórico propuesto en el texto en lo que se llama el proceso de organización. De esta manera, la organización “permite al escritor identificar categorías y buscar ideas subordinadas que desarrollan el tópico actual” (p. 372, Flowers y Hayes, 1983). Finalmente, el establecimiento de objetivos coadyuva en la orientación del proceso de escritura tanto a nivel de párrafo como el discurso entero.

En este sentido, cada uno de los procesos implicados en la planificación intervienen activamente en los aspectos lingüísticos del texto, en la cual se puede observar que desde el principio su influencia en el producto final es significante. Por ejemplo, en la generación ideas se puede asociar con la longitud que pueda tener un texto en relación a que tan extensa sea la información recabada de un determinado tópico. Es decir, que cuando en un texto se nota poco dominio de un tema se puede presumir –aunque no con extrema franqueza- que el autor eludió este proceso fundamental. Es por ello que la enseñanza de la escritura ha desarrollado técnicas para aumentar la cantidad y calidad de la información extraída, tales como: *freewriting o splash* (Vázquez, 2011). Así también conlleva igual importancia la organización de ideas, la cual es necesaria para seguir la coherencia semántica de un texto. Se estima que si existen digresiones y repeticiones en un texto es debido a que la información recabada no fue correctamente adaptada, por ende, la existencia de técnicas como *Branching* u *Outline* (Vázquez, 2011). Asimismo, el establecimiento de objetivos determinará el patrón retórico o superestructura del texto que dependerá de la intención del autor.

La composición por otra parte, es descrita por Flowers y Hayes (1983) como la traducción de pensamientos en el papel a través de oraciones. Es una etapa sumamente complicada, pues según el autor, los escritores deben acoplarse a las demandas de un idioma estandarizado. Esto es debido a que la tarea de los escritores es de formular significado a través de palabras claves, y organizar una red compleja de relaciones en un sistema lineal de escritura. Así pues, el desafío de los escritores comprende en estremecer la memoria para establecer enunciados con las reglas gramaticales y sintácticas, al mismo tiempo de exponer sus pensamientos. En efecto, Flowers y Hayes (1983) advierten que si el escritor se enfoca mucho en las demandas de la gramática puede perder la noción de lo que iba a decir previamente establecida en la planificación. Por tanto, para mantener dicha noción y cumplir satisfactoriamente con la tarea de traducir pensamientos, estos autores comentan que el escribir debe monitorear constantemente su producción.

De esta manera, el monitoreo constante de la composición no sólo ayudará a mantener la precisión gramatical del texto o su secuencia lineal de ideas, sino también en conformar la superestructura del texto en lo que Cassany (2009) denomina adecuación del lenguaje. Es decir, ya que la composición se trata de traducir los pensamientos, ello necesariamente comprende la elección de las palabras adecuadas por parte del escritor para formular enunciados que materialicen ese lenguaje generado en la mente. Como resultado, se presume que cuando un autor no logra adecuar un texto al nivel y contexto de la audiencia es debido a su pobre elección de palabras e igualmente a su pobre capacidad de reacomodar. Por tanto, mantener un determinado registro durante todo discurso textual dependerá altamente del uso y control de esta estrategia meta-cognitiva.

Por último la revisión como fase final de la escritura, es un proceso consciente en la cual los escritores eligen leer lo que han desarrollado, de manera que sea evaluado y verificado. En consecuencia, esta fase de la escritura cuenta con dos subprocesos denominados: evaluación y edición (Flowers y Hayes, 1983). La evaluación consiste en determinar si lo escrito concuerda con los objetivos planteados en la planificación y al mismo tiempo en determinar las precisiones gramaticales del texto. Consecuentemente a partir de esa valoración, se activa la edición para generar los cambios pertinentes de acuerdo a los objetivos previamente diseñados. Por tanto, estos sub-procesos están estrechamente vinculados entre sí, en el sentido de que uno conduce al otro.

De esta forma, es través de estos últimos dos subprocesos cuando se nota la diferencia entre textos cuya lectura otorgue la sensación de haber finalizado, y otros cuya lectura se asemeje a la de un borrador. Es decir, que aunque se haya exitosamente filtrado el texto a través de las primeras fases, estos últimos son los procesos que le otorgan un carácter final. Por tanto, la importancia de esta etapa radica en que se puede cubrir ciertas deficiencias lingüísticas de un determinado idioma, lo cual va a depender de que tan el nivel de consciencia de una persona ene l uso de estas estrategias y técnicas para escribir.

En definitiva, éstas son las bases estructurales teóricas de Flowers y Hayes (1983), las cuales han sido vinculadas de forma directa con la variable anterior, sin embargo, es necesario recalcar que estos aspectos ya habían sido conocidos en una teoría previa. Efectivamente, Gordon Rohman (1965) es el pionero del desarrollo cognitivo de la escritura en un modelo trifásico, en la cual cada sujeto va superando etapas. No obstante, los primeros han sido escogidos debido a ser una teoría más reciente, en la cual nuevos aspectos han sido considerados. Flowers y Hayes (1983) se diferencian por establecer y precisar los subprocesos involucrados en cada etapa, en la cual detallan el conjunto de tareas a los cuales un escritor se dirige. Además, su atribución más importante fue la de asegurar –en contraparte de su predecesor- que los procesos descritos no necesariamente deben seguir un orden lineal no regresivo, sino que, funcionan de manera cíclica pudiéndose activar y desactivar de acuerdo a las necesidades particulares.

**2.3 Definición de Términos Básicos**

A continuación se presenta el conjunto de términos empleados en la argumentación teórica de la investigación con sus propiedades añadidas en el proceso. Sin embargo, estas definiciones son atribuidas a los autores previamente citados.

Elementos Referenciales: Son aquellas palabras que se refieren a cosas, animales o personas ya mencionadas en el texto.

Freewriting: Es una técnica de planificación que ayuda a generar ideas sobre un tema. En esta técnica lo importante es generar la mayor cantidad de información sin preocuparse de las convenciones lingüísticas.

Gramática: Se refiere a las reglas de ordenación y alteración de palabras dentro de una misma clausula para denotar un significado.

Idea Principal: La idea principal es el pilar estructural de toda idea textual, sostenida por ideas secundarias.

Idea Secundaria: Las ideas secundarias son los puntos específicos que detalla y explican la idea principal del texto.

Léxico: Se refiere al inventario de las unidades lingüísticas que conforman una lengua.

Mecánica: Hace referencia a la adecuación del lenguaje usado en un texto a las convenciones lingüísticas mínimas de un idioma. Ello incluye la ortografía, el uso de mayúsculas y minúsculas, y las puntuaciones.

Oración Tópica: Es la oración más importante dentro de un párrafo la que encierra la idea principal y en base a ella analiza el contenido del texto.

Ortografía: Se refiere a las reglas que regulan la correcta conformación de una palabra.

Palabras de Transición: Las palabras o frases de transición son conectivos entre cada una de las partes del escrito.

**CAPITULO III**

**MARCO METODOLOGICO**

En este capítulo se presenta toda la información metodológica necesaria para llevar a cabo este estudio. En este sentido el capítulo se muestra el enfoque bajo el cual se realizó el estudio, el tipo de investigación, la población y muestra seleccionada, y finalmente los instrumentos y procedimientos utilizados para la recolección de información.

**3.1 Enfoque y Tipo de Investigación.**

Puesto que el carácter de esta investigación es determinar la relación entre las estrategias metacognitivas y la calidad de textos académicos argumentativos escritos en inglés, el presente estudio se realiza bajo el enfoque cuantitativo, pues solo se puede determinar mediante cálculos estadísticos y aritméticos. De esta forma, para establecer la calidad de los textos argumentativos elaborados por estudiantes de inglés como lengua extranjera, se debe describir cómo se produce en el entramado textual y con qué frecuencia se cometen errores de comprensibilidad. Así, estos aspectos teóricos son analizados a través de un instrumento adaptado para el estudio, en el cual se precisa de forma numérica, la ocurrencia de los elementos imprescindible en el texto que definen su calidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Igualmente, la segunda variable del estudio implicó un análisis numérico a través de un instrumento que también ha sido adaptado para los propósitos de la investigación. En este sentido, se busca establecer la cantidad de estrategias que los estudiantes de inglés usan durante su proceso de composición, en analogía con aquellas posibles de acuerdo a las teorías presentadas.

En consecuencia, la presente investigación es de tipo descriptiva correlacional, la cual se ubica dentro del campo del Análisis del Discurso, ya que la primera variable del estudio requiere un análisis de los componentes lingüísticos de los textos producidos por los estudiantes de inglés, lo cual incluye sus propiedades profundas como lo son las conexiones semánticas que conforman la unidad del lenguaje usado en el texto.

**3.2 Población y Muestra**

La población está constituida por 40 graduandos de Educación Mención Inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo. Dichos sujetos se encuentra en culminación de un proceso de formación profesional, específicamente la docencia para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el cual han aprobado una serie de asignaturas que evalúan las habilidades y componentes del pensum académico de dicha carrera. En consecuencia, todos estos sujetos han estado en contacto con el inglés como lengua extranjera a través de un contexto académico. Por tanto, se deduce que dicha población es altamente competente para desenvolverse en distintas situaciones comunicativas. Estos estudiantes tienen la particularidad de haber cursado y aprobado un cumulo de asignaturas como lo son Lingüística Aplicada, la cual tiene como finalidad la resolución de problemas prácticos derivados de la práctica de la lingüística; Morfosintaxis y Gramática del Inglés, planea marcar las relaciones gramaticales y sintácticas individuales dentro de una oración; y Lectura y Producción de Textos en Inglés, con la cual se desarrollan las destrezas sobre el manejo de la escritura en inglés como lengua extranjera y consecuentemente para producir textos argumentativos bajo la perspectiva de la escritura. Es decir, de acuerdo a los supuestos teóricos institucionales, los sujetos de estudios deberían estar en la capacidad para afrontar el conjunto de actividades a las cuales son expuestos para los fines de la presente investigación.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, se seleccionaron de manera aleatoria 4 sujetos para el presente estudio, lo cual representa el 10% de la población, cifra suficiente de acuerdo a los parámetros metodológicos de Hernández, Fernández y Baptista (2007).

**3.3 Corpus**

El corpus de esta investigación está conformado por cuatro textos argumentativos producidos en inglés. En este sentido, al ser los textos argumentativos un medio por el cual se trate de persuadir al lector sobre un determinado punto de vista, estos deben generarse en torno a un tópico controversial (Vázquez, 2011). En consecuencia, la muestra seleccionada debía generar un texto acerca de la legalización del matrimonio homosexual, ya que para el momento fue un tema relevante suscitado en los Estados Unidos, que produjo debates en las redes sociales (El País, 2015). Dicha composición no presentó límite de palabras, sin embargo, si fue requerida la creación entre cuatro a cinco párrafos correspondientes a la introducción, desarrollo y conclusión del texto (Ver Anexo A) para más detalles sobre la actividad encomendada).

**3.4 Instrumentos**

En el presente estudio se realizaron dos instrumentos para recolectar la información en base a la observación y el análisis de las variables. De esta manera, los instrumentos diseñados fueron producto de la adaptación de un trabajo previo llevado a cabo por Correales, Martínez y Rincón (2007). El primer instrumento consiste en una escala numérica en la cual se evalúa cada componente imprescindible en el texto escrito, según los parámetros teóricos utilizados en la investigación (Ver Anexo B). Por otro lado, el segundo instrumento consiste en la adaptación de una lista de cotejo, en la cual se determina, mediante la observación, el uso de cada una de las estrategias metacognitivas aplicadas en cada fase de la escritura (Ver Anexo C). Dichos instrumentos fueron validados por tres expertos: un especialista en metodología, y dos especialistas en composición y evaluación de textos en inglés.

**3.5 Procedimiento**

Para la recolección del corpus, se hizo una sesión individual con cada sujeto en la cual se le asigno un máximo de 4 horas académicas para realizar la actividad encomendada. Dicha tarea fue asignada en una sola sesión y sin dar algún tipo de recomendación o técnica para producir textos de calidad como en previos estudios, debido a que se pretendió determinar el uso espontáneo de las estrategias metacognitivas durante la escritura. En este sentido, toda la información utilizada debía ser recuperada de la memoria a partir de un *rationale*  que explicaba el porqué argumentar sobre el tópico propuesto. Por tanto, no se evalúo el referenciado como se puede observar en el instrumento para determinar la calidad del texto producido, el cual debía contener un párrafo de introducción, dos o tres párrafos de contenido, y un párrafo conclusivo.

Durante la producción de los textos se observó en cada estudiante el proceso de escritura, el cual fue grabado a través de una videocámara para verificar el uso de las estrategias metacognitivas. De esta forma, la lista de cotejo adaptada para esta investigación fue llenada durante el momento de composición. En consecuencia, mediante el uso de la observación se fue determinando el empleo de las estrategias en cada una de las fases de la escritura. De esta forma, los investigadores estuvieron presentes durante la composición de cada sujeto y pudieron analizar cada acción llevada a cabo por ellos.

Una vez recolectado el conjunto de textos, se prosigue a codificar los mismos con la finalidad de ordenar cada una de sus partes para un análisis organizado. La codificación sigue el modelo elaborado por Aleixo y Roa (2013) y se le realizan adaptaciones según los parámetros que se evalúan en este estudio. En este sentido, se sigue la siguiente codificación en una ficha de análisis:

Las iniciales del primer nombre y apellido del autor junto al número del ensayo analizado.

La letra “P” seguido de un número cardinal referente al número del párrafo del texto. Ejemplo: P1: Párrafo 1 del texto.

Las letras “OR” seguido de un número cardinal para indicar el número de oración del ensayo. Ejemplo OR01: Oración 1 del ensayo

Las letras para indicar las diferentes frases que componen las oraciones como SN,SV,FP, CLS , seguido de un numero cardinal para indicar su orden en la oración. (Ver Anexos D,E,F,G)

Una vez codificados los ensayos, se prosigue al análisis de cada oración en el componente de las convenciones lingüísticas y la adecuación, para luego analizar éstas dentro de cada párrafo de acuerdo a sus conexiones semánticas. Luego se presenta una tabla con el título y código del texto para segmentar cada una de las partes del texto de acuerdo al análisis del párrafo ya realizado. De esta forma, el cuadro presenta las categorías junto al código de las oraciones que forman el orden jerárquico descrito por Van Djik (1978).

Finalmente, se procedió a aplicar el instrumento diseñado con el propósito de determinar la calidad de los textos argumentativos producidos por la muestra seleccionada. Los datos analizados se hacen en consideración de las bases teóricas que sustentan la investigación, al igual que los antecedentes referenciados.

**CAPÍTULO IV**

**RESULTADOS**

En este capítulo se presenta la información arrojada por los instrumentos aplicados para responder los objetivos planteados en la investigación. Información que además es analizada en base a los antecedentes y planteamientos teóricos que fundamentan el estudio, y de ese modo encontrar una alternativa a la problemática planteada. Para este análisis, se hace uso de gráficos, cuadros y tablas mediante los cuales se puede comparar, contrastar y vincular los resultados obtenidos. La información es presentada en el mismo orden secuencial de los objetivos de la investigación, de manera que la vinculación entre las variables pueda ser identificada y el análisis realizado concuerde con la metodología asumida. Por tanto, se teoriza la información recabada, lo cual, permite hacer deducciones y afirmaciones en relación con la problemática expuesta.

**4.1 Calidad de los textos argumentativos**

La calidad de los textos argumentativos producidos por la muestra seleccionada, es determinada por el puntaje obtenido del instrumento adaptado para la investigación. El instrumento adaptado considera diversos componentes lingüísticos del idioma que determinan la calidad de los textos escritos, y así se establece una puntuación certera a cada uno de los participantes. En consecuencia, se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos estudiados en particular, para luego analizarlos de manera general. A continuación se muestra la escala que va a clasificar los puntajes:

**Tabla #1**

|  |  |
| --- | --- |
| Puntaje | Calidad de textos argumentativos |
| 23-27 | Excelente |
| 18-22 | Buena |
| 13-17 | Media |
| 8-12 | Baja |
| 0-7 | Deficiente |

4.1.1. Autor 1: SA01

Tabla #2

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Puntaje SA01* | | | | |
| Gramaticalidad: 2 | Coherencia: 8 | Adecuación: 2 | Total: 12 | Calidad: Baja |

Corova y González (2015)

Como puede observarse en la tabla #2, el primer sujeto de estudio obtuvo una calificación de 12 puntos de 27 posibles en la producción de del texto argumentativo en inglés, por tanto, el texto posee una calidad baja de acuerdo a los parámetros lingüístico. Este sujeto cometió errores en cada uno de los componentes que le impidió obtener un producto netamente comprensible para su lector.

En la gramaticalidad los errores más resaltantes fueron algunos de concordancia entre verbo y sujeto; tales errores fueron cometidos en el contexto de uso de los tiempos compuestos y la voz pasiva. Igualmente, se encontraron errores sintácticos en la conformación de los elementos de la oración. Además, se encontró un patrón de error en la asignación de artículos a sustantivos, cuando éstos son plurales y no necesitan determinador alguno. Aparte de ello, otros errores pertenecientes a este componente fueron aquellos relacionados a la mecánica. En este indicador, el escritor 1 cometió varios errores de ortografía que en su mayoría eran superficiales, y por otro lado, cometió errores de puntuación, específicamente en el uso del punto y coma, lo cual se relaciona directamente con la sintaxis de las oraciones del texto.

En cuanto a la coherencia, se deduce que fue el componente que más perjudicó el puntaje obtenido por parte de este autor. Son cuatro los indicadores que conforman este componente: tópico, organización y desarrollo de ideas, uso de palabras de transición y unidad. El tópico estuvo bien establecido por el autor, sin embargo no correspondió al de la tarea asignada. El autor trató de aproximarse al tópico propuesto sin éxito, es decir, estableció uno similar perteneciente al mismo género de discusión, pero sin lograr realmente exponer el tema que le fue indicado. En relación con la organización de ideas, el escritor fijo un patrón que fue fácil de visualizar, sin embargo, el desarrollo de las ideas fue completamente ambiguo. No se encontró una idea principal predominante debido a que su texto comprendió principalmente de dos ideas sin establecer una vinculación principal entre las dos, razón por la cual el puntaje de unidad también estuvo altamente comprometido. Finalmente, en las palabras de transición el autor hizo buen uso de ellas, a pesar de que faltó mejor desarrollo de ideas.

Finalmente, en la adecuación el autor 1 debió adaptar el lenguaje empleado al contexto académico. En esa tarea, el autor obtuvo un puntaje medio, resulta llamativo el registro inadecuado que fue empleado. De esta manera en el registro, existieron varias palabras que no se adecuan al contexto pues son de uso mayormente coloquial. Además de ello, se hizo uso de muchas contracciones. No obstante, lo llamativo fue la elección de palabras, que aunque son gramaticalmente correctas, no son semánticamente correctas; es decir, son vocablos extraños en la lengua inglesa que reflejan una traducción errónea de expresiones de su lengua materna, en otras palabras, traducen literalmente del español al inglés. Por otro lado, el autor, en la cual combina diferentes estructuras, tiempos y formas para trasmitir un significado más preciso, aún cuando no siempre lo logra. En definitiva, se puede observar que el autor obtuvo los puntajes por debajo de la media en cada categoría, por lo cual resulta válida la determinación de su texto como tal. (Ver anexo D para información detallada)

4.1.2 Autor 2: SB02

Tabla #3

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Puntaje SB02* | | | | |
| Gramaticalidad: 2.5 | Coherencia: 4 | Adecuación: 0.5 | Total: 7 | Calidad: Def. |

Corova y González (2015)

Como puede observarse en la tabla #3, el segundo autor de estudio obtuvo una calificación de 7 puntos de 27 posibles en la producción de textos argumentativos escritos en inglés. El autor produjo un texto de calidad baja, en el cual, los errores fueron frecuentes en cada uno de los componentes lingüísticos.

En relación con la gramaticalidad, el autor cometió errores de conformación verbal. Estos errores estuvieron comprendidos por la incorrecta conjugación de verbos en tiempos simples, incorrecta estructuración de tiempos compuestos con su respectivo auxiliar, e incluso, incorrecta formación de las negaciones verbales. Asimismo, el autor número dos cometió varios errores en la estructuración de los elementos de las oraciones, los cuales se encontraban mal ubicados de acuerdo a los parámetros lingüísticos. Igualmente, este escritor tuvo dificultades para hacer vinculaciones entre clausulas, pues se observo ambigüedad en ellas por la falta de pronombres relativos o conjunción que las presenten. De esta forma, el único puntaje obtenido en este componente fue en la mecánica, ya que el único error encontrado en este indicador fue el del uso incorrecto de los signos de puntuación, lo cual está estrechamente relacionado a los problemas sintácticos recientemente descritos.

En la coherencia por otra parte, el autor número dos no pudo fijar un patrón de organización claro y efectivo, lo cual afecto considerablemente su desarrollo de ideas. De esta forma, aunque este autor se haya dirigió al tópico propuesto en la actividad, los otros elementos del componente no fueron desarrollados de manera correcta. En efecto, la idea principal del texto puede encontrarse en una ubicación adecuada, pero a consecuencia de la poca producción textual, las ideas secundarias que debieron complementarla no se encuentran bien estructuradas y argumentadas. En este sentido, es un texto que falta de mucho contenido para convencer a una audiencia.

En el componente final, el escritor no adecuo el texto al contexto académico en ninguno de sus indicadores. El registro por un lado, estuvo altamente caracterizado por el uso de contracciones y por el uso de palabras semánticas pero no contextualmente correctas. El uso del lenguaje por el otro, estuvo definido por el empleo de estructuras mayormente simples sin combinar diferentes formas de presentación. Es decir, no se hizo uso de tiempos más complejos para precisar el significado. Por tanto, el registro y las estructuras aplicados en el texto fueron coloquiales y básicos, lo cual no es apropiado para el ambiente académico. En definitiva, el autor obtuvo un puntaje por debajo de la media en cada uno de los componentes, lo cual justifica la calidad deficiente del texto producido. (Ver Anexo E para información detallada)

4.1.3 Autor 3: SC03

Tabla #4

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Puntaje SC03 | | | | |
| Gramaticalidad: 2.5 | Coherencia: 4 | Adecuación: 0 | Total: 6.5 | Calidad: Def. |

Corova y González (2015)

Como puede observarse en la tabla #4, el autor número 3 del estudio obtuvo una calificación de 6.5 puntos de 27 posibles en la producción de textos argumentativos escritos en inglés. En base a ello el este autor produjo un texto de calidad deficiente, en el cual, los errores fueron frecuentes a cada uno de los componentes lingüísticos.

En el componente de la gramaticalidad, el escritor numero 3 respetó las convenciones idiomáticas tan sólo en la mecánica. Es decir, debido a la poca extensión textual, el sujeto pudo mantener buena ortografía, uso de los signos de puntuación y uso de mayúsculas y minúsculas. De esta manera, se le atribuye el éxito de ese indicador a la poca extensión textual debido a que el sujeto no obtuvo puntaje alguno en los indicadores de sintaxis y gramática. La sintaxis, se vio marcada por la incorrecta estructuración de oraciones compuestas por más de una clausula. Por ejemplo, el sujeto no pudo formar clausulas infinitivas de las distintas formas que se pueden hacer en el inglés, y tampoco supo ordenar las clausulas adverbiales en el correcto orden de complemento. En relación con la gramática, se evidencia el mismo patrón que se ha venido repitiendo con los sujetos anteriores: errores de concordancia entre sujeto y verbo.

La coherencia por otra parte, estuvo marcada por problemas de organización y desarrollo de ideas, a pesar de haberse dirigido al tópico propuesto, no pudo desplegar argumentos suficientemente para respaldar su hipótesis, lo cual se deduce del poco contenido textual desarrollado. En este sentido, la información estuvo completamente desorganizada, lo cual hizo difícil vincular las ideas presentadas en la misma unidad semántica. Por otra parte, se observa que esta vinculación no estuvo bien diseñada por no emplearse el uso correcto de palabras de transición. En consecuencia, el texto careció de unidad, lo cual otorgó en ocasiones la sensación de desarrollar distintos tópicos.

En la adecuación del lenguaje utilizado, el sujeto tampoco pudo lidiar con la tarea de manera correcta. A pesar de tener poco contenido textual, el registro presentado también siguió el patrón de sus compañeros, pues, eligió palabras semánticamente correctas en función a lo que quería expresar, pero no así correctas en el contexto. Es decir, expresiones idiomáticas que no fueron representadas fielmente de acuerdo al idioma, y ante tal caso, el autor usó sinónimos no adecuados. En el otro indicador de la adecuación, el sujeto obtuvo una calificación baja. El uso de diferentes estructuras lingüística fue notable, sin embargo estuvieron erróneas. Es decir, lo predominante fue el uso formas simples del lenguaje, y estas estuvieron combinadas en ocasiones con formas un poco más complejas que no fueron bien formuladas. En definitiva, el sujeto obtuvo una calificación por debajo de la media en cada uno de los componentes, y por tanto, se justifica la calidad deficiente de su producto escrito. (Ver Anexo F, para información detallada)

4.1.4 Escritor 4: SD04

Tabla #5

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Puntaje SC04 | | | | |
| Gramaticalidad: 3 | Coherencia: 5 | Adecuación: 2 | Total: 10 | Calidad: Baja |

Corova y González (2015)

Como puede observarse en la tabla #4, el escritor número cuatro del estudio obtuvo una calificación de 10 puntos de 27 posibles en la producción de textos argumentativos escritos en inglés. En base a ello el este autor produjo un texto de calidad baja, en el cual, los errores fueron frecuentes a cada uno de los componentes lingüísticos.

En el componente de la gramaticalidad, este autor también cometió errores en la estructuración verbal de las clausulas y oraciones, sin embargo, no fueron tan reiterados como en los casos anteriores. En otro indicador de del componente, este autor cometió los errores sintácticos en cuanto a la correcta conformación de los elementos de la oración. El sujeto desarrolló oraciones extremadamente largas, en las cuales se observan hasta seis clausulas en una misma oración, la mitad de ellas, independientes. Por otra parte, la mecánica presentada fue moderadamente buena. El único problema visible fue el uso de los signos de puntación, el cual debido a los problemas sintácticos, se deduce que el autor no sabe utilizarlos para dividir clausulas y oraciones.

En la coherencia, el tópico desarrollado no fue el asignado por parte de los investigadores, en la cual el escritor número cuatro fijó otro similar. Entre tanto, la organización y desarrollo de ideas estuvo en sentido macro estructural bien asentado en relación al tópico establecido, sin embargo a nivel micro estructural existieron digresiones, las cuales, afectaron el soporte de algunas ideas secundarias. En consecuencia, la unidad del texto estuvo comprometida a nivel micro-estructural, lo cual se vincula con los problemas sintácticos descritos en la gramaticalidad.

Finalmente en la adecuación del texto, el autor, al igual que el resto, no pudo adaptar el registro al ambiente académico. Se hizo empleo de palabras extremadamente coloquiales para un lector que espera una argumentación sutil pero certera. Sin embargo en el uso del lenguaje, el autor demostró dominio de las distintas formas en la cual puede construir un significado con pequeños problemas gramaticales. En este sentido, el autor número cuatro logró exitosamente formar estructuras más complejas. En definitiva, este autor obtuvo un puntaje bajo en cada componente que justifica la calidad del texto argumentativo producido. (Ver anexo G, para información detallada)

4.1.5 Análisis General

Tabla #6

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Media de puntajes | | | | | |
| **Sujetos/Componentes** | **Gramátical.** | **Coherencia** | **Adecuación** | **Total** | **Calidad** |
| SA01 | 2 | 8 | 2 | 12 | Baja |
| SB02 | 2.5 | 4 | 0.5 | 7 | Def |
| SC03 | 2.5 | 4 | 0 | 6.5 | Def |
| SD04 | 3 | 5 | 2 | 10 | Baja |
| Totales | 10 | 21 | 4.5 | 35.5 | N/A |
| **Media** | **2.5** | **5.25** | **1.125** | **8.875** | **Baja** |

Corova y González (2015)

En la tabla #6 se puede observar la media obtenida en cada componente por todos los sujetos pertenecientes a la muestra de estudio. Resulta relevante que en ningún componente se alcanzó al menos la mitad de los puntajes posibles, de lo cual lógicamente se deduce que la calidad de los textos argumentativos de esta muestra sea baja. A continuación se procede a analizar de manera general cada uno de los componentes evaluados en el texto.

En el componente de la gramaticalidad se pude observar una media de 2.5 puntos sobre 7 posibles, una calificación considerablemente baja tomando en cuenta el nivel de inglés que esta muestra debería manifestar. Los errores más reiterados en este componente fueron aquellos relacionados a la gramática y sintaxis. En el primero, es llamativo que los sujetos presentaron dificultad al momento de estructurar los tiempos adecuadamente, sobre todo en aquellos casos en los cuales se hace uso de un auxiliar. En este sentido, se pudo observar que los autores conocen de las reglas gramaticales, sin embargo, no pudieron en varias ocasiones establecer la correcta conjugación de los verbos en inglés. Por otra parte en la sintaxis, fue notoria la errónea conformación de los elementos de la oración, en la cual, los sujetos evidenciaron bajo conocimiento en relación a los complementos que combinan las distintas frases de la oración. Además, mostraron poco dominio en las palabras que indican o coordinan las clausulas para establecer la correcta organización jerárquica en la oración. De este modo, se concluye que a pesar de que estos errores no afectan completamente el significado de las oraciones, si le restan comprensibilidad al texto, la cual lo hace una lectura difícil para el receptor. Goodman (1996) en este caso, indica que no importa si un texto evidencia un error mínimo en la formación de enunciado, ello estaría incorrecto pues pertenece a las reglas del idioma. Según él, las convenciones lingüísticas deben respetarse ya que salirse de su esfera sería comunicarse bajo otro código que no fuese el inglés.

Seguidamente en el componente de la coherencia se pudo observar una media de 5.25 puntos de 16 posibles, una calificación baja a pesar de que la coherencia sea una de las propiedades profundas del texto, y por tanto, más difícil de desarrollar. Este componente estuvo comprendido por los indicadores de tópico, organización y desarrollo de ideas, uso de palabras de transición y unidad. En el análisis conexo entre el tópico y desarrollo de ideas los sujetos manifestaron dos tipos de inconvenientes. El primer inconveniente fue aquel en el cual parte de los sujetos no establecieron el tópico de la actividad, pero de cierta forma pudieron desarrollar ciertos argumentos en base a ese tópico. El otro inconveniente, fue aquel en la cual se dirigió el tópico propuesto en la actividad, sin embargo, no fue correctamente argumentado en las ideas secundarias, en la cual la mayoría de éstas no se vinculaban. Es necesario recalcar que en ninguno de los dos casos el desarrollo y organización de ideas fue óptimo. En consecuencia, la unidad de la mayoría de los textos se vio comprometida, pues existieron digresiones tanto al nivel macro como al nivel micro en la estructura de los textos producidos.

De ello se concluye que el orden semántico del texto estuvo mal elaborado, en la cual se debió formar una red textual extensa para trasmitir un mensaje compacto (Haliday y Hassan, 1976). Estos autores afirman que antes de las reglas gramaticales, el texto primeramente significa, y por tanto debe ser la propiedad más importante del texto. De esta forma, para desarrollar una unidad semántica lo más apropiado es desarrollar una estructura jerárquica de ideas para hacer entender al lector que todos los tópicos abordados en el texto comprenden una sola idea general (Van Djik, 1978). Es decir, ratificadas estas afirmaciones basadas en estudios sistemáticos por parte de lingüistas de alto calibre, los textos analizados no pudieron dirigirse a la coherencia como propiedad del texto.

La adecuación como componente final de la investigación forma parte de la súper-estructura del texto de Van Djik (1978). En este componente no sólo se debió organizar la información respecto al género discursivo, sino que, el lenguaje empleado en el contenido debe estar relacionado a ella. Cassany (2009) le denomina adecuación a la adaptación de lenguaje al contexto de su producción en conjunta armonía con los propósitos del texto. Es decir, las palabras deben estar conforme a lo que es un texto argumentativo dirigido para personas pertenecientes al contexto universitario. Como se puede observar, en dicha labor los autores no fueron exitosos. Fue notorio el problema relacionado con el registro que se empleó en los textos. En base a ello, se puede deducir que los sujetos no tomaron en consideración la funcionalidad de la actividad comunicativa que estaban realizando. Es decir, como establecen los planteamientos teóricos, la escritura es una actividad comunicativa cuyo significado debe ser comprensible para su lector (Haliday y Hassan, 1976; Goodman, 1996; Lyon, 2007 y Cassany, 2009).

Gráfico #1

*Calidad de Textos Argumentativos*

Corova y González (2015)

**4.2 Uso de estrategias metacognitivas**

El uso de estrategias metacognitivas es determinado por el instrumento diseñado para tal fin, el cual consiste en una lista de cotejos para establecer los procesos activados por el individuo de manera consciente. El instrumento adaptado tomó en cuenta cada uno de las estrategias metacognitivas empleadas en cada fase de la escritura, y de esa forma, obtener la cantidad de estrategias empleadas. Los resultados obtenidos son analizados a través de una escala de categorización, para así alcanzar el objetivo propuesto. En consecuencia, se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos que formaron parte del estudio, para luego ser analizados de manera general. A continuación se muestra la escala que va a clasificar los resultados:

Tabla #7

|  |  |
| --- | --- |
| **Fase de escritura** | **Procesos utilizados** |
| Planificación  ( de 0 a 7 procesos) | **Alto=** Entre 6 y 7 |
| **Medio=** Entre 3 y 5 |
| **Bajo =** Entre 0 y 2 |
|  |
| Composición  (de 0 a 5 procesos) | **Alto**= Entre 4 y 5 |
| **Medio=** Entre 2 y 3 |
| **Bajo=** Entre 0 y 1 |
|  |
| Revisión  (de 0 a 9 procesos) | **Alto =** Entre 7 y 9 |
| **Medio=** Entre 4 y 6 |
| **Bajo =** Entre 0 y 3 |
|  |
| Total  (de 0 a 21 procesos) | **Muy Alto** = Entre 18 y 21 |
| **Alto** = Entre 14 y 17 |
| **Medio**= Entre 9 y 13 |
| **Bajo=** Entre 4 y 8 |
| **Muy Bajo**= Entre 3 y 0 |
|  |

Adaptado de Correales, Martínez y Rincón (2007).

4.2.1 Escritor 1: SA01

Tabla #8

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Estrategias Metacognitivas SA01* | | | |
| **Fase de Escritura** | **Procesos Aplicados** | **Uso de Estrategias** | |
| Planificación | 1 | Bajo | |
| Composición | 4 | Medio | |
| Revisión | 6 | Alto | |
| **Total** | **11** | **Medio** | |
| **Puntaje Corpus** | | | |
| Gramaticalidad: 2 | Coherencia: 8 | Adecuación 2 | Calidad: Baja |

Corova y González (2015)

El autor empleó durante todo el proceso de escritura de 11 estrategias metacognitivas de 27 posibles, lo cual obtiene una calificación media, según la escala de estimación. Comparando estos resultados con los obtenidos de la evaluación del texto, se podría considerar cierta relación entre las variables. Sin embargo, sería un análisis superficial, por lo cual se procederá a profundizar en cada fase de escritura para detallar mejor la vinculación.

En la fase de planificación el uso consciente de estrategias fue de una (1) sola de (7) posibles. Ello le sirvió para activar medianamente la recolección de información desde la memoria a largo plazo, lo cual no pudo ser completamente fructífera debido a que no realizó alguna técnica que facilitara el proceso. De hecho, este sujeto saltó completamente la fase de planificación como primer momento de escritura. La estrategia utilizada le fue diagnosticada en el proceso de composición, ya que el sujeto interrumpía por un tiempo considerado su composición para generar información del tópico, en vez de lidiar con la tarea colocar las ideas sobre el papel. Ello concuerda con los planteamientos teóricos de Flowers y Hayes (1983), los cuales sostienen que la escritura es un proceso cíclico. En cuanto a la organización de información y establecimiento de objetivos generales para su composición, el autor no aplicó estrategias para activar dichos procesos. Ante ello, se podría presumir según lo establecido por Flowers y Hayes (1983) que la causa por la cual el autor falló en dirigirse al tópico propuesto, fue por no extraer mayor información de la memoria a largo plazo que le permitiera argumentar con mayor fluidez. Asimismo, al no establecer objetivos u organizar la información, ello se vincularía con la no fijación de un patrón retórico claro, en la cual las ideas estuviesen correctamente sustentadas y ordenadas.

Durante la composición, el sujeto utilizó cuatro (4) estrategias metacognitivas de cinco (5) posibles. En esta fase, el sujeto pudo aplicar casi con totalidad todas las estrategias metacognitivas referentes al monitoreo de su actividad. Efectivamente, la etapa de composición fue la más longeva en comparación con las otras, en la cual el sujeto evalúo constantemente su producción en base unos objetivos que iba diseñando durante la marcha. Ello tiene cierta relación con el poco uso de estrategias en la etapa anterior, en la cual el sujeto realizó varios cambios micro-estructurales en el texto evidenciándose poca planificación para escribir. Por tanto, se presume que en vez de enfocar su composición en la elección de palabras, el sujeto dedicó más tiempo en mantener el orden secuencial del texto. Según Flowers y Hayes (1983), el sujeto en esta etapa traduce sus pensamientos en el papel, en la cual debe elegir las palabras que conlleven el significado que desea, por tanto, la no aplicación de un registro académico asociarse a ese hecho. No obstante, el sujeto arrojó un alto uso de las estrategias metacognitivas durante la composición, en la que se presume fue más por necesidad que por aplicación voluntaria.

Finalmente en la revisión, el sujeto hizo uso de seis (6) estrategias metacognitivas de (9) posibles. Semejante a la composición, el escritor número uno aplicó estrategias para activar casi en su totalidad todos los procesos inherentes a la revisión. En detalle, este sujeto dedicó tiempo considerable para evaluar los aspectos gramaticales del texto y las macro y micro estructuras del texto que ha producido. En consecuencia, realizó cambios considerables en tales aspectos hasta su consideración de haber culminado completamente con el proceso de escritura. De tal manera, se activaron los dos subprocesos pertenecientes a fase como lo es la evaluación y edición de la información. Sin embargo en una nota negativa, el sujeto realizó dichos cambios en concordancia a unos objetivos no claros, pues se recuerda que el sujeto saltó completamente la fase de planificación. Por tanto, se estima que estos ajustes fueron realizados en base a lo que el autor considere lógico o no, y no en base a lo que los planteamientos teóricos consideran correcto. Efectivamente, unas de los aspectos resaltantes durante la aplicación del instrumento, fue que al momento de entregar el texto el autor confesó no haber cumplido con la terea de establecer una forma clara de organización retórica. En todo caso, el sujeto arrojó un uso medio de las estrategias metacognitivas implicadas en la revisión. Ello concuerda con las conclusiones de Crespo y Pasek (2012) que indican que es necesario no sólo aplicar las estrategias, sino, monitorearlas y controlarlas para obtener mejores resultados.

En un análisis general, el sujeto utilizó un total de 11 estrategias metacognitivas de 21 posibles durante todo el proceso de escritura. En totalidad, se obtuvo que la aplicación de estas estrategias le sirvió para activar los subprocesos de monitoreo de composición y evaluación y edición del texto producido, en las cuales no pudo activar la organización de información y el establecimiento de objetivos. De esta manera, es resaltante que el autor haya saltado completamente el proceso de planificación, solo para activar un subproceso de éste en las fases posteriores por la necesidad de cumplir con la tarea asignada. Es decir, este autor en comparación de los otros obtuvo la mejor calificación con respecto los aspectos estandarizados de la lengua, sin embargo, a pesar de haber utilizado en gran medida las estrategias pertenecientes al resto de las fases de la escritura, el texto generado carece en cierto modo de los elementos de la coherencia. Dichos resultados, resultan en gran medida una sorpresa de estudio, pues la población entera conoce de estas estrategias, y por tanto, no se esperaba tan poca planificación textual.

4.2.2 Sujeto N°2: SB02

Tabla #9

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Estrategias Metacognitivas SB02* | | | |
| **Fase de Escritura** | **Procesos Aplicados** | **Uso de Estrategias** | |
| Planificación | 1 | Bajo | |
| Composición | 3 | Medio | |
| Revisión | 0 | Bajo | |
| **Total** | **4** | **Bajo** | |
| **Puntaje Corpus** | | | |
| Gramaticalidad: 2.5 | Coherencia: 4 | Adecuación 0.5 | Calidad: Deficiente |

Corova y González (2015)

El escritor número dos empleó durante todo el proceso de escritura 4 estrategias metacognitivas de 27 posibles, lo cual obtiene una calificación baja, según la escala de estimación. En la comparación de estos resultados con aquellos obtenidos del corpus, se podría estimar cierta vinculación entre las variables. Sin embargo, sería un análisis superficial, por lo cual se procederá a profundizar en cada fase de escritura para detallar mejor la conexión entre ellas.

Este autor arrojó en la fase de planificación el uso de una (1) estrategia metacognitiva de siete (7) posibles. Semejante como sucedió con el autor número uno, el autor número dos saltó completamente la fase de planificación y se dedicó a componer el texto una vez asignada la actividad. Por tanto, la estrategia utilizada correspondió a activar medianamente el subproceso de recolección de información de la memoria a largo plazo. Dicha estrategias fue diagnosticada –al igual que en el caso anterior- en el proceso de composición, cuando el sujeto detenía prolongadamente su redacción para recabar información del tópico propuesto. Como se ha establecido, ello es posible debido a que el proceso de escritura no sigue una secuencia lineal, sino una multidireccional (Flowers y Hayes, 1983). Por tanto, este autor no usó estrategia metacognitiva alguna para activar los subprocesos de organización de información y tampoco el establecimiento de objetivos generales para la composición. De este modo, es completamente comprensible que el autor número dos no pudiera consolidar buenas propiedades de la coherencia en su texto, pues los subprocesos de la planificación son vitales para esa tarea (Flowers y Hayes, 1983). Así pues, este autor arrojó un bajo uso de las estrategias metacognitivas en la planificación.

En la composición, el sujeto aplicó 3 (tres) estrategias metacognitivas de cinco (5) posibles. De esta manera, el participante aplicó mayormente estrategias de control sobre su composición, sin embargo, el grado de conocimiento de ellas es puesto en dudas pues el sujeto mostró poco dominio de estas estrategias. Es decir, el sujeto no supo determinar conscientemente el momento preciso para empezar a transcribir, e igualmente tampoco supo determinar con precisión el momento de culminación de la este proceso. De allí que utilizará el momento de composición para generar información sobre el tema propuesto, por tanto, se asume que la traducción de pensamientos sobre el papel se enfocó mas en mantener una secuencia lógica a nivel micro-estructural, en vez de una elección correcta de palabra para conllevar el significado general del texto. En este sentido, se puede asociar este hecho, al no cumplimiento de la superestructura del texto en el vocabulario empleado. No obstante, lo importante es que si aplicó estrategias metacognitivas de monitoreo, en el cual este sujeto arrojo un uso medio de las mismas.

Finalmente en la revisión, el sujeto no utilizó estrategia metacognitiva alguna de nueve (9) posibles. Resulta altamente llamativo que el participante no estableció un momento consciente de culminación del texto, en la cual no activó ninguno de los subprocesos implicados en él. De esta forma, el sujeto no evaluó y tampoco editó información luego de haber culminado el proceso de composición. De hecho, el sujeto entregó el texto a los investigadores inmediatamente después de escribir la última palabra, sin haber existido proceso de reflexión alguno como lo indica Crespo y Pasek (2012). Ante estas circunstancias, pueden ser asociadas con el hecho de que el texto producido haya reflejado poca precisión gramatical, en la cual incluso se pudo observar errores de ortografía. Además, es probable que las digresiones textuales también guarden cierta relación, al no haber evaluado por lo menos la micro-estructura del texto como lo indican Crespo y Pasek (2012) en sus conclusiones. Por lo tanto, el sujeto arrojó un resulto de un uso bajo de las estrategias metacognitivas en la revisión, aunque decir un uso nulo no estaría incorrecto.

De manera general, el sujeto hizo uso de 4 estrategias metacognitivas de 21 posibles durante todo el proceso de escritura. Es relevante que este autor prácticamente eludió dos procesos de escritura durante la actividad, en la cual solo aplicó estrategias de monitoreo durante la redacción. Estos resultados hacen presumir que el sujeto desconoce de los procesos cognitivos implicados en la escritura, pues solo aplicó por inercia estrategias de monitoreo, en la cual se debe recordar que éstas no tuvieron la profundidad estimada. Esto último resulta altamente contradictorio con el proceso de formación de dicho sujeto, pues la población seleccionada está caracterizada por tener consciencia sobre el proceso de escritura. De este modo, de acuerdo a Flower y Hayes (1983) se podría asumir que la calidad del texto producido estaría asociada al bajo uso de las estrategias metacognitivas, en la que se encuentra información sin coherencia, sin adecuación contextual y con errores gramaticales. En definitiva, el autor arrojó uso bajo de las estrategias metacognitivas durante todo el proceso de escritura.

4.2.3 Escritor 3: SC03

Tabla #10

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Estrategias Metacognitivas SC03 | | | |
| **Fase de Escritura** | **Procesos Aplicados** | **Uso de Estrategias** | |
| Planificación | 1 | Bajo | |
| Composición | 3 | Medio | |
| Revisión | 0 | Bajo | |
| **Total** | **4** | **Bajo** | |
| **Puntaje Corpus** | | | |
| Gramaticalidad: 2.5 | Coherencia: 4 | Adecuación 0 | Calidad: Deficiente |

Corova y González (2015)

El autor número tres empleó durante todo el proceso de escritura 4 estrategias metacognitivas de 27 posibles, lo cual obtiene una calificación baja, según la escala de estimación. Estos resultados son completamente similares a aquellos obtenidos por el sujeto anterior, en la cual también se podría establecer una conectividad entre las variables estudiadas.

El proceso de planificación siguió el mismo patrón establecido por los sujetos ya analizados, esto es, saltar completamente el proceso para empezar la composición. No obstante, se pudo determinar la activación de la memoria a largo plazo en la etapa de la composición simplemente por el hecho de no saber que escribir. Claramente este subproceso no tendría la profundidad que hubiese obtenido en la planificación, al no desarrollarse de manera netamente consciente. En cuanto a los subprocesos restantes, pues no fueron activados en ningún momento de la escritura. Por tanto, los puntajes obtenidos en cuanto a la coherencia (organización y desarrollo de ideas, estructuración de información) pudiesen estar relacionados al bajo uso de estrategias de planificación como lo indica Flowers y Hayes (1983).

En la composición, el sujeto aplicó tres (3) estrategias metacognitivas de cinco (5) posibles. Al igual que escritor anterior, este aplicó estrategias de control, en las cuales mostró poco dominio sobre ellas. Es decir, no supo conscientemente determinar el momento preciso para empezar y terminar la composición. Por otro lado, el proceso de composición estuvo altamente comprometido al tener que simultáneamente pensar en las palabras que redactar y recolección de información del tópico desde la memoria a largo plazo. Por tanto, analizando los planteamientos de Flowers y Hayes (1983) en conjunto de los factores lingüístico explicados por Van Djik (1978), se asume que el hecho de que este sujeto no pudo adecuar el registro empleado en su texto a los parámetros académicos, se debe en gran parte a la asignación de tareas no primordiales de la composición.

Finalmente en la última fase de la escritura, el sujeto no aplico estrategias para activar los subprocesos de la revisión, de hecho, saltó completamente la fase. De esta forma, el sujeto no realizó ningún tipo de evaluación o edición en el texto que le permitiera mejorar la calidad del texto producido. Sin duda alguna, un proceso que le hizo falta pues según las conclusiones de Crespo y Pasek (2012) las revisión es un proceso reflexivo en la que no sólo se mejora los aspectos gramaticales del texto, sino sus propiedades más profundas. No obstante, en este caso particular, hubiese sido de utilidad para mejorar el aspecto de gramaticalidad.

En general, el escritor tres hizo uso de 4 estrategias metacognitivas de 21 posibles durante todo el proceso de escritura. El autor del corpus se saltó completamente dos procesos de escritura, en el cual se dedicó plenamente a componer y a aplicar estrategias para controlar su composición. Proceso que además, no fue completamente fructífero pues tuvo que realizar dos actividades en lugar de una, la cual debía ser monitoreada a través de estrategias. Ello es contradictorio con el proceso de formación de la escritura bajo proceso, al cual estos sujetos han sido instruidos. Barnett (1989) explica que en tal perspectiva los sujetos asumen su actividad con un grado de conocimiento sobre lo que deben realizar y por tanto un proceso de reflexión en interacción entre él y su audiencia. En este sentido, tal grado de conocimiento no fue observado y se asume que las estrategias aplicadas no fueron metacognitivas.

4.2.4 Escritor 4: SD04

Tabla #11

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Estrategias Metacognitivas SD04 | | | |
| **Fase de Escritura** | **Procesos Aplicados** | **Uso de Estrategias** | |
| Planificación | 1 | Bajo | |
| Composición | 1 | Bajo | |
| Revisión | 0 | Bajo | |
| **Total** | **2** | **Muy Bajo** | |
| **Puntaje Corpus** | | | |
| Gramaticalidad: 3 | Coherencia: 4 | Adecuación 2 | Calidad: Baja |

Corova y González (2015)

El autor empleó durante todo el proceso de escritura 2 estrategias metacognitivas de 27 posibles, obteniendo una calificación de muy bajo uso de las estrategias, según la escala de estimación. Estos son los resultados más bajos que se han obtenido en comparación con los otros sujetos, sin embargo, la calificación obtenida del corpus resulta ser la segunda mejor sin mayor diferencia. En consecuencia, se presume que el nivel lingüístico en el idioma de este sujeto es mayor que la de SB02 y SC03, en la cual no necesitó de muchas estrategias para aventajarles. No obstante, los resultados obtenidos en ambas variables por este sujeto estuvieron por debajo de las expectativas. A continuación se analiza en la medida que se pueda, cada fase de las escritura.

En primer lugar, se encontró un el patrón en la planificación que se caracteriza por ser inexistente en los sujetos de estudios. Tan sólo un subproceso perteneciente a ella fue aplicado en la fase de composición subsiguiente. En segundo lugar, en la composición se hizo uso de estrategias metacognitiva para controlar el proceso de composición, sin embargo al emplearse subprocesos de otras fases, ésta no obtuvo el alcance y profundidad deseada. Esta deficiencia se puede evidenciar en los errores de sintaxis y registro visibles en el corpus producido, en la cual no monitoreó el uso de palabras y la estructuración interna de las oraciones (Flowers y Hayes, 1983). Finalmente, no existió para este sujeto la fase de revisión del texto producido hasta su momento. Ello fue perjudicial para el sujeto debido a que a pesar de demostrar gran variedad y manejo de las estructuras lingüísticas superficiales, su puntaje en el componente de gramaticalidad no fue alto, en el cual errores de inflexiones verbales o de omisión de palabras fueron los reiterados. Según Flowers y Hayes (1983) y conclusiones obtenidas por Crespo y Pasek (2012) filtrar el texto por la fase de revisión le hubiese otorgado una mejor culminación al texto.

En definitiva, los resultados obtenidos por este sujeto de estudio mantienen la contradicción manifestada. Es altamente llamativo, que los 3 últimos sujetos tan solo apliquen estrategias para activar procesos mentales durante la composición, y sobre todo, que dichas estrategias se hagan a un nivel casi inconsciente. Es decir, los estudiantes no mostraron completo dominio por las estrategias metacognitivas empleadas para moldear su proceso hacia la obtención de un producto de calidad. Flowers y Hayes (1983) enfatiza la necesidad de que los escritores más habilidosos desarrollen un nivel de conocimiento por cada fase de la escritura y los subprocesos adyacentes a él para lograr mejores resultados.

4.2.5 Análisis General

Tabla #12

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| *Medias de Estrategias Metacognitivas* | | | | | | |
| **Sujetos** | **Planificación** | **Composición** | **Revis.** | **Total** | **Uso Estrategias** | **Calidad Corpus** |
| SA01 | 1 | 4 | 6 | 11 | Medio | Baja |
| SB02 | 1 | 3 | 0 | 4 | Bajo | Deficiente |
| SC03 | 1 | 3 | 0 | 4 | Bajo | Deficiente |
| SD04 | 1 | 1 | 0 | 2 | Muy Bajo | Baja |
| Totales | 4 | 11 | 6 | 21 | N/A | N/A |
| **Media** | **1** | **2.75** | **1.5** | **5.25** | **Bajo** | **Baja** |

Corova y González (2015)

Tabla #13

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Puntajes repetidos en las Estrategias Metacognitivas* | | |
| **Fase de Escritura** | **Puntaje** | **Frecuencia** |
| Planificación | 1 | 100% |
| Composición | 3 | 50% |
| Revisión | 0 | 75% |

Corova y González (2015)

En la tabla #12 se puede observar que la media de las estrategias usadas durante todo el proceso de la escritura por parte de la muestra seleccionada para la investigación fue de 5.25, lo cual indica que los estudiantes hacen un uso bajo de éstas a la hora de componer. Si se compara estos resultados, con la media obtenida en la variable anterior, en la cual obtuvieron una calidad baja en los corpus, se podría asumir cierta relación entre el uso de las estrategias metacognitivas y la producción de textos argumentativos en inglés. No obstante es pertinente realizar un análisis a cada una de las medias obtenidas en cada fase de la escritura para determinar el grado de incidencia de éstas.

En la planificación, el puntaje medio obtenido por la muestra fue de un (1) punto. Este puntaje puede relacionarse con la tabla #13, en la cual el 100% de la muestra saltó la planificación para empezar con la composición de manera inmediata. Es decir, que como se observó en los casos particulares, el 100% de ellos activó el subproceso de recolección de información desde la memoria en la fase subsiguiente. A consecuencia de ello, la totalidad de los escritores no utilizó estrategias para activar los subprocesos de organización de la información y establecimientos de objetivos generales como lo indica Flowers y Hayes (1983).

Esta situación se presume que generó los errores vistos en el componente de la coherencia, en la cual la puntuación media fue de seis (6) puntos. En este sentido, los errores repetidos en este componente, fueron de organización y desarrollo de las ideas presentadas, pudiéndose observar la estrecha relación de estos errores con los subprocesos no activados. En detalle, el desarrollo de ideas tiene que ver con la conformación jerárquica de información descrita por Van Djik (1978), cuya fallida conformación se puede deber a dos razones. La primera tiene que ver a la necesidad de contenido para conformarla, contenido insuficientemente extraído de la memoria, pues el subproceso fue activado en la composición y no en la planificación. Por otro lado, el no establecimiento de objetivos generales por pate del sujeto de estudio, le impidieron fijar el género discursivo mediante el cual se dirigiría a su audiencia como lo indica Flowers y Hayes (1983), por tanto, la estructura jerárquica que incluye la correcta organización de información (Van Djik, 1978) no fue conformada de forma adecuada. En consecuencia, se pueden observar ciertas implicaciones del bajo uso de las estrategias metacognitivas de planificación en algún componente del texto producido.

En la composición por otra parte, el puntaje medio obtenido fue de 2.75 puntos. En esta fase existió cierta variedad en cuanto el empleo de estrategias, sin embargo, si se pueden encontrar ciertos patrones repetidos por la muestra. En este sentido, todos los estudiantes en mayor y menor medida usaron estrategias para activar el proceso de monitoreo constante a la producción en desarrollo. No obstante, fue notorio que la gran mayoría no mostraron conocimiento pleno sobre este subproceso, en la cual les fue difícil identificar los momentos precisos para activarlos y desactivarlos. Por otro lado, también fue observado en todos los sujetos que en el proceso de composición, tuvieron que dedicarse simultáneamente a traducir el lenguaje producido en la mente y recabar información sobre el tópico propuesto, lo cual se presume que incidió negativamente en el primero. Ello se presume a razón de que los puntajes obtenidos en el vocabulario y usos de lenguaje general del discurso escrito fueron bajos, por tanto, cómo explica Flower y Hayes (1983), en la composición se debe elegir correctamente las palabras que conlleven correctamente el significado intencionado por los objetivos propuestos. En consecuencia, tanto ese subproceso de escritura como las estrategias metacognitivas para monitorearlo no fueron correctamente aplicadas, lo cual pudo haber afectado de cierto modo las características descritas del texto.

En la revisión finalmente, se obtuvo una puntuación media de 1.5 puntos, lo cual indica que los estudiantes hacen un uso bajo de las estrategias en esta fase. Sin embargo, este puntaje puede ser relacionado con la tabla #13, la cual indica que un 75% de la muestra no usó estrategias metacognitivas durante la última etapa de la escritura, en otras palabras: su composición comprendió solamente de una sola fase. En este sentido, la incidencia de los subprocesos de revisión no aplicados en los corpus producidos puede explicarse en dos maneras. Por un lado, el 75% de los estudiantes que no utilizaron estrategias metacognitivas no pudieron revertir el conjunto de errores de formación lingüísticas que habían cometido, ni siquiera como explica Crespo y Pasek (2012) a un nivel superficial. Por otro, el escritor que si tomó en cuenta la revisión utilizando seis estrategias metacognitivas para activar los subprocesos, pudo revertir en cierta forma las deficiencias generadas por la falta de planificación. Es decir, de no haber este sujeto usado las estrategias que empleó es probable que su puntaje hubiese sido menor debido a que el sujeto evalúo su texto y consecuentemente lo editó.

Por tanto, como concluyen Crespo y Pasek (2012) la revisión es una etapa netamente reflexiva, en la cual no sólo se hacen cambios superficiales de convenciones lingüísticas, sino cambios profundo que comprenden las estructuras del texto. De esta manera, se podría afirmar que el no uso de los subprocesos de la última fase de la escritura por el 75% de la muestra, afectó negativamente la calidad de los corpus producidos.

En sentido general, la media obtenida en el uso de todas las estrategias metacognitivas fue de 5,25. Sin embargo, lo resaltante de estos resultados no es su puntaje, sino el hecho de que el 75% de la muestra obvió dos fases de escritura, mientras el 25% restante obvió una. Estos resultados reflejan que en la mayoría de los casos, los autores desconocen las implicaciones de la actividad. En todo caso, dejando afuera el nivel de profundidad de las estrategias usadas, se puede observar que tanto en los puntajes medios como en los casos particulares, la muestra obtuvo resultados similares en ambas variables. A consecuencia de ello, se podría deducir que existiría una relación de no causalidad entre las estrategias metacognitivas y la calidad de los textos argumentativos producidos en inglés como también se afirma en los estudios de Correales, Martínez y Rincón (2007); Pertuz, Perea y Mercado (2011).

Gráfico #2

*Uso de Estrategias Metacognitivas*

Corova y González (2015)

**4.3 Relación entre la calidad de los textos argumentativos y el uso de estrategias metacognitivas**

En esta sección del capítulo se muestra a través de varias operaciones estadísticas la relación entre las dos variables previamente analizadas.. La primera operación consta de una representación gráfica que hace visible a través de un plano cartesiano la relación entre las variables. Este gráfico consiste en la dispersión de puntos que mediante los ejes de X y Y, pueden dar a conocer la dirección lineal de los datos. Aparte de la relación gráfica, se hace uso de la correlación de Pearson, la cual es la más propicia para el estudio debido a que las variables se presentan de manera numérica y continua (Chourio, 2011). La fórmula de correlación de Pearson es presentada antes de mostrar los resultados; sin embargo, es válido destacar que los cómputos son realizados por el software *SPSS Statistics*. De este modo, el coeficiente de correlación obtenido permite conocer la fuerza de relación entre la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés y el uso de estrategias metacognitivas en la escritura (Chourio, 2011).

A continuación se presentan los datos obtenidos de las variables mencionadas

Tabla #14

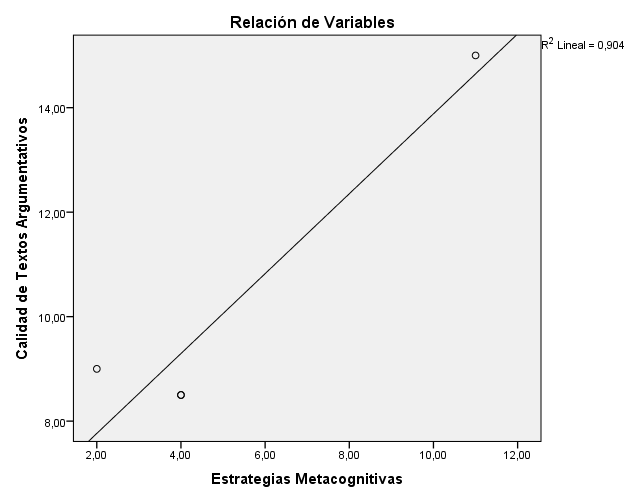
|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| *Comparación de Variables* | | | | |
| **Sujetos** | **Puntajes** | | **Escalas** | |
| **Calidad Textos** | **Uso Estrategias** | **Calidad de Texto** | **Uso de Estrategias** |
| SA01 | 12 | 11 | Baja | Medio |
| SB02 | 7 | 4 | Deficiente | Bajo |
| SC03 | 6.5 | 4 | Deficiente | Bajo |
| SD04 | 10 | 2 | Baja | Muy Bajo |
| Medias | 8.875 | 5.25 | Baja | Bajo |

Corova y González (2015)

4.3.1 Correlación Gráfica

Gráfico #3

*Relación de Variables*



Corova y González (2015)

En el gráfico N°3 se puede observar a través de sus ejes la relación de las variables en sus dos extremos. De esta forma el eje Y contiene los datos obtenidos de los textos argumentativos producidos por la muestra, mientras el eje X contiene los datos obtenidos del uso de las estrategias metacognitivas durante la escritura. Por otro lado, se puede observar que la dirección asumida por la líneas es ascendiente, lo cual predice que los datos matemáticos a obtener serán positivos (Chourio, 2010), y por tanto, se obtendría una relación directa entre las variables.

4.3.2 Coeficiente de Correlación de Pearson

A continuación se realiza la correlación a nivel matemático a través del coeficiente de correlación de Pearson. El uso de este coeficiente es el más propicio para la investigación debido a que sus variables se presentan de manera cuantitativa y sus datos son continuos. Los resultados son mostrados a continuación:

Cuadro #1: Coeficiente de Correlación

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | | Calidad de Textos Argumentativos | Estrategias Metacognitivas |
| Calidad de Textos Argumentativos | Correlación de Pearson | 1 | ,951\* |
| Sig. (bilateral) |  | ,049 |
| N | 4 | 4 |
| Estrategias Metacognitivas | Correlación de Pearson | ,951\* | 1 |
| Sig. (bilateral) | ,049 |  |
| N | 4 | 4 |
| \*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral). | | | |

Corova y González (2015)

En el cuadro se puede observar que se obtuvo un coeficiente de 0.951 en la correlación, lo cual indica una correlación casi perfecta, sin embargo, para efectuar un análisis más preciso se utiliza una escala creada para tales fines:

Tabla#15

|  |  |
| --- | --- |
| Escala de Coeficientes | |
| **Coeficiente** | **Grado o Fortaleza** |
| r=+1 | Perfecta |
| **r=+0.81 a +0.99** | **Muy Alta** |
| r=+0.61 a 0.80 | Alta |
| r=+0.41 a 0.60 | Mediana |
| r=+0.21 a 0.40 | Baja |
| r=+0.01 a 0.20 | Muy Baja |
| r=0 | Nula |

Tomado de Chourio (2011), las negritas indican la escala obtenida.

Puede por tanto decirse que el grado de fortaleza entre las variable es muy alto, es decir cayó en el intervalo [0.81 a 0.99]. Además de ello, el coeficiente es positivo y por tanto la relación es directa, lo cual se traduce en que cuando los valores de la segunda variable aumentan, los valores de la otra también tiende a aumentar, ocurriendo lo mismo cuando descienden (Chourio, 2011). En este sentido, se puede decir que los sujetos que hicieron mayor uso de las estrategias metacognitivas en la escritura, tienden de forma muy alta a obtener mayor calidad en la producción de textos argumentativos en inglés o viceversa. Por tanto, los sujetos tienden de manera muy alta a obtener puntajes similares en ambas variables.

Finalmente, también se puede observar, un asterisco encima del coeficiente de correlación mostrado en el cuadro. Ello se relaciona con la frase puesta al final del mismo, en la cual se indica que la correlación es significativa al nivel de 0.05. Su interpretación consiste en que el cálculo realizado se hizo con una confianza del 0.05, o en su defecto de un 5%, en el cual, en un 95% de los casos, se podrá relacionar la calidad de textos escritos en inglés por la muestra de estudio, con las estrategias metacognitivas usadas en la escritura (Chourio, 2011).

4.3.3 Interpretaciones finales

En esta sección de la investigación se aplicaron diversas formulas matemáticas para alcanzar el tercer objetivo fijado en el estudio. En dichos cálculos, se pudo comprobar la hipótesis de estudio que consistía en determinar la relación entre la calidad de los textos argumentativos escritos en inglés y el uso de las estrategias metacognitivas en la escritura. De esta manera, se obtuvo un grado muy alto de relación entre las dos variables, en la que se puede afirmar cierto grado de causalidad pues dicha relación fue directa. Por consiguiente, las variables de este estudio estánrelacionadas. En otras palabras, las estrategias metacognitivas se vinculan positiva o negativamente con la calidad de la escritura.

Estos resultados, han sido ratificados en estudios anteriores en la cual las estrategias cognitivas en la escritura han sido su tema principal tanto en connotación negativa como positiva. Por el lado negativo, Espinoza (2007) en unos de los objetivos de su investigación obtuvo que estudiantes habían producidos textos con bajos niveles de comprensibilidad debido a la baja frecuencia de uso estrategias cognitivas en el proceso. Estos resultados se vinculan fuertemente con esta investigación, pues se obtuvo bajos puntajes en la producción de los textos en inglés debido al bajo uso de las estrategias metacognitivas. Sin embargo, también estos resultados pueden ser relacionados cuando las variables muestran altos puntajes. En este sentido, se vinculan también con las investigaciones de Correales, Martínez y Rincón (2007) y Pertuz, Perea y Mercado (2011), en las cuales los estudiantes obtuvieron mejores calificaciones en sus composiciones una vez asimiladas las estrategias cognitivas de la escritura. Por tanto, en estos dos últimos estudios también se corrobora la relación de las estrategias en la producción escrita, solo que al contrario de este trabajo, en aquellos, el uso de estrategias fue mayor y generó mayor calidad en los textos escritos.

**CAPITULO V**

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

A continuación se presentan las conclusiones llegadas luego del análisis realizado a los resultados obtenidos. Seguidamente se presentan recomendaciones para futuros estudios que se centren en la incidencia de estrategias metacognitivas en la escritura.

**5.1 Conclusiones**

En el proceso de investigación realizado se ha tratado de comprobar que unos de los factores a considerar en el patrón de deficiencia mostrado por estudiantes de Educación Mención Ingles de la Facultad de la Universidad de Carabobo pertenecientes a los tres últimos semestres de estudio, son las habilidades cognitivas implicadas en la escritura. Si bien la destreza escritora conlleva mucho conocimiento lingüístico, esta también implica el conocimiento y control de la gran labor que conlleva a escribir (Cassany, 2009). De esa manera, el producto escrito tendría mayor calidad. En relación a ello, se presentan las conclusiones de la investigación tomando en consideración cada objetivo.

Primeramente, se concluye que el uso de estrategias metacognitivas se relaciona con la calidad de los textos argumentativos producidos en inglés. De este modo, entre mayor sea el uso de las estrategias mayor será su calidad, lo cual también se aplica de forma inversa. Estas conclusiones ratifican investigaciones empíricas anteriores en las cuales el enfoque cognitivo de la escritura ha sido el foco central. Entre ellos, se puede mencionar el estudio de Correales, Martinez y Rincón (2007), en el cual las estrategias cognitivas tuvieron influencia positiva. Igualmente,

Espinoza (2007), en un estudio en el cual el desconocimiento de las estrategias se tradujo en escritos deficientes produjo textos de baja calidad. Todas estas conclusiones corroboran la teoría cognitiva de Flowers y Hayes (1983).

En segundo lugar, se ha llegado a la conclusión de que los sujetos no reflexionan sobre la escritura y el conjunto de elementos comunicativos que deben considerar para su producción. Esto se deduce del análisis de los resultados, en los cuales se evidenció que la mayoría de los estudiantes no realizan algún tipo de planificación y revisión en sus textos. Por tanto, se infiere que sin importar el nivel de manejo lingüístico que tengan sobre el inglés como lengua extranjera, su destreza de escritura será baja mientras no se añada el factor cognitivo.

En base a ello, se llega a la conclusión final de este estudio. Existe la posibilidad de los estudiantes se hayan enfocado en otras tareas de interacción con la lengua extranjera en vez de la escritura como medio comunicativo, ya que el factor lingüístico de la investigación es concluyente. Krzyształowska (2012) explica cuando un sujeto no se dirige a la escritura en sus procesos generales de planificación, monitoreo y revisión, es debido a que presenta problemas de codificación de su mensaje. Por tanto, al obtenerse baja calidad en las propiedades superficiales de la lengua junto a un bajo uso de estrategias metacognitivas, se deduce que estos sujetos se esforzaron más en no cometer errores de gramaticalidad, que en trasmitir un mensaje compacto.

**5.2 Recomendaciones**

En base a las conclusiones alcanzadas, se recomienda lo siguiente:

En primer lugar, que en futuras investigaciones se tome una mayor proporción de la población total, de modo que los resultados y conclusiones obtenidas puedan ser generalizados a sujetos que presenten las mismas características.

En segundo lugar, que para profundizar sobre la implicación de las estrategias cognitivas en la escritura, se adopte una metodología que permita obtener conocimiento sobre la frecuencia con la cual un sujeto utiliza o activa las estrategias metacognitivos en la escritura. De este modo, se obtendrá una relación más significativa entre las dos variables.

En tercer lugar, que se lleve a cabo una investigación en la cual se indague sobre el uso de las estrategias metacognitivas durante el proceso de escritura tanto en la lengua materna, como en inglés como lengua extranjera.

**REFERENCIAS**

Aleixo, B. y Roa, R. (2013). *La digresión en Ensayos Académicos Expositivos Producidos por Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera de la FaCE de la UC. Perídiodo Lectivo 2-2012*. Manuscrito no publicado. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Barnett, M. (1989). Writing as a process [La escritura como proceso]. *The frech review*, 63(1), 31-44. Disponible: http://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods\_docs/pdf\_doc/wbf\_collection/0001\_0050/0009\_Barnett\_writing.PDF. [Consulta: 2014, diciembre 15]

Barmáksoz, G. y Henríquez, Y. (2013). *Hábitos de lectura y nivel de competencia en la elaboración de textos escritos en inglés por parte de los alumnos del 9no semestre de la mención inglés de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Carabobo*. Manuscrito no publicado. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Bronw y Yule (1983). Discourse Analysis. Cambridge University.

Cassany, D.(2009). La escritura en e/le. *Monográficos,* 9(1). 47-66. ISSN: 1885-2211

Chirinos, M.; Da Silva, M. y Durán, D. (2004). *Uso de estrategias cognitivas y dominio sintáctico semántico en la producción de párrafos académicos de tipo argumentativo*. Manuscrito no publicado. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Chourio, J. (2010). Estadística aplicada a la investigación educativa. Valencia-Venezuela: IPAPEDI

Corrales, R.; Martínez, M.; y Rincón, M. (2007). *Incidencia del uso de las estrategias metacognitivas en el proceso de escritura en inglés como lengua extranjera.* Manuscrito no publicado. Universidad de la Salle, Colombia. Disponible: http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1547/85042239.pdf?sequence=1

Crespo, A. y Pasek, E. (2012). *Estrategias de revisión en escrituras utilizadas por una estudiante de inglés como lengua extranjera a nivel universitario*. Manuscrito no publicado. Universidad de los Andes, Venezuela.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* [El inglés como un idioma global]. Reino Unido: Cambridge University. Disponible: http://www.culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation\_branding/English\_As\_A\_Global\_Language\_-\_David\_Crystal.pdf. [Consulta: 2015, abril 13]

Departamento de Idiomas Modernos (s.f.). Licenciatura en eduación: mención inglés [Tríptico].

El País. (6 de junio de 2015). #Lovewins: el homenaje en redes al triunfo del amor y el matrimonio gay. Disponible: http://verne.elpais.com/verne/2015/06/26/articulo/1435336579\_541925.html. [Consulta: 2015, Junio 14]

Espinoza, A. (2007). *El andamiaje instruccional en el proceso y producto de la composición escrita en inglés como lengua extranjera*. Manuscrito no publicado. Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible:

Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Universidad de Arizona.

Halliday, M. y Hassan, R. (1976). Cohesion in english [Cohesión en inglés]. Londres: Routledge.

Hernández, S., Fernández, S. y Bapatista, C. (5ta Ed.). (2007). Metodología de la de la investigación. Méxcico: McGraw-Hill Interamericana.

Lim, M.; Baka.r, Z; Ali, R.; Raja,R.; Rahman, A.; Embong, A.; y bin Amar, A. (2011). Writing strategies of malaysian esl undergraduate engineering learnes [Estrategias de escritura en estudiantes malayos de ingeniera aprendices del inglés como segunda lengua]. *International Journal of Engineering and Technology.* (11)2, 1-9. Disponible: http://www.ijens.org/Vol%2011%20I%2002/110802-3939%20IJET-IJENS.pdf

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving [Aspectos metacognitivos en la resolución de problemas]. Hillsdale: Erlbaum

Flower, L. y Hayes, J. (1983). A cognitive process theory of writing [Una teoría de los procesos cognitivos en la composición de textos escritos] . *College composition and communication*, 32(4), 365-387. Disponible: http://www.jstor.org/discover/10.2307/356600?uid=3739296&uid=2&uid=4&sid=21104766516421. [Consulta: 2014, diciembre 15]

Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition [Adquisición de una segunda lengua]. University of Southern California.

Krzysztalowska (2012). Acercamiento cognitivo hacia el proceso de escritura cooperativa en L2. Tésis de diplomado, Universidad Nebrija.

*Libro de oportunidades de estudios universitarios 2015.* Disponible: http://loeu.opsu.gob.ve/vistas/carreras/consultar.php?id=199 [Consulta: 2015, abril 13]

Naveda, O.; De Cambo, N. y Ramírez, E. (2006). *Diseño curricular racionalizado licenciatura en educación*. Universidad de Carabobo, Venezuela.

Omaggio, A. (3a ed.) (2001). *Teaching language in context* [La enseñanza del idioma en contexto]. Boston: Heinle & Heinle.

Pertuz, W., Perea N., y Mercado M. (s.f.) *Procesos cognoscitivos y metacognitvos en la escirtura de docentes universitarios*. Tesis de maestria no publicada, Universidad del Norte, Colombia. Disponible: http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd\_6to\_encuentro/\_pages/pdf/eje\_1/pdf\_1\_colombia/C062.pdf. [Consulta: 2015, abril 13]

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing* [Técnicas para ensenar a componer textos escritos]*.*Oxford University Press.

*Unesco (2015)* [Pagina Web en línea]. Disponible: http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/dialogue/intercultural-dialogue/. [Consulta: 2015, junio 13]

Van Djik (1978). La ciencia del texto (3ra Ed.). Het Spectrum.

Vázquez, M. (2011). *Academic writing for higher education [Escritura académica para la educación superior].* Valencia, Venezuela: Impresos Rápidos.

**ANEXO A**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Evaluación del texto** | | | |
| **Aspecto** | **Indicador** | **Putaje** | |
| Gramaticalidad  (Cassany, 2009 y Raimes, 1983) | Gramática | 2= No manifiesta errores gramaticales. | |
| 1= Manifiesta algún error gramatical | |
| 0= Manifiesta reiteradamente errores gramaticales | |
| Sintaxis | 2= No manifiesta errores en la estructuración interna de las oraciones del texto. | |
| 1= Manifiesta algunos errores en la estructuración interna de las oraciones. (Menos de 3 errores) | |
| 0= Manifiesta reiteradamente errores en la estructuración interna de las oraciones. (Más de 3 errores) | |
| Mecánica | Ortografía | 1= Las palabras que componen el texto están en su gran mayoría correctamente escritas. |
| 0.5 = Se encuentran más de 3 errores de ortografía en el texto. |
| 0 = Se encuentran más de 10 de errores de ortografía del texto. |
| Puntuación | 1= Utiliza los signos de puntuación correctamente de acuerdo a su función. |
| 0.5= Utiliza los signos de puntuación en mediana distribución de manera correcta. |
| 0= No utiliza los signos de puntuación correctamente de acuerdo a su función. |
| Uso de mayúsculas y minúsculas | 1= Maneja correctamente las reglas mayúsculas y minúsculas en el texto. |
| 0.5= Maneja las reglas de mayúsculas y minúsculas, pudiéndose encontrar algunas irregularidades en el texto. |
| 0= No maneja las reglas de mayúsculas y minúsculas en el texto. |
| Coherencia  (Van Djik, 1978; Brown and Yule 1983; Haliday y Hassan 1976; y Vázquez, 2011) | Tópico | 4= Establece el tópico propuesto asertivamente. | |
| 3= Establece el tópico propuesto correctamente con cierta ambigüedad | |
| .2= Establece limitadamente el tópico propuesto, desarrollando algún otro similar. | |
| 1= No establece el tópico propuesto, desarrollando algún otro. | |
| 0= No desarrolla un tópico central de discusión. | |
| Organización y desarrollo de ideas. | 4= Establece un patrón de organización claro (de cronología, importancia, familiaridad, etc), en el cual, se desarrolla una idea principal otorgando párrafos a las ideas secundarias con sus respectivos argumentos y finalizando con una idea conclusiva. | |
| 3 = Establece un patrón de organización predominante combinando con algún otro, en el cual, se desarrolla una idea principal otorgando párrafos a las ideas secundarias con sus respectivos argumentos, finalizando con una idea conclusiva. | |
| 2= Establece medianamente patrones de organización, en el cual se hace difícil establecer algún predominante pudiéndose encontrar la idea principal, no obstante, las ideas secundarias con sus respectivos argumentos son difícil de vincular linealmente. | |
| 1= Establece muy limitadamente un patrón de organización donde la idea principal del texto es ambigua y las de soporte se encuentran mal estructuradas. | |
| 0= No establece algún patrón de organización, en la cual la idea principal (si se encuentra) no es adecuadamente sustentada con las ideas secundarias. | |
| Uso apropiado de pronombres y adjetivos referenciales (Elementos referenciales) | 4= Emplea correctamente los elementos referenciales en el texto, en la cual, se puede localizar sus respectivos antecedentes. | |
| 3= Emplea los elementos referenciales mayormente de forma correcta, cuyos antecedentes son localizados. | |
| 2= Emplea medianamente correcto elementos referenciales cuyos antecedentes pueden ser localizados, hallándose varios mal utilizados que debieron ser omitidos. | |
| 1= Emplea los elementos referenciales mayormente erróneos en el texto, cuyos antecedentes son difícilmente encontrados. | |
| 0= Emplea erróneamente en su totalidad los elementos referenciales en el textos, cuyos antecedentes no pueden ser localizados. | |
| Unidad | 4= Mantiene el mismo tópico de discusión en el texto sin digresión temática. | |
| 3= Mantiene el mismo tópico de discusión en el texto con alguna digresión temática. | |
| 2= Mantiene en la mayor parte del texto el mismo tópico de discusión con digresiones temáticas a nivel micro-estructural del texto. | |
| 1= Mantiene en la mayor parte del texto el mismo tópico de discusión con alguna digresión grave a nivel macro-estructural del texto. | |
| 0= No mantiene el mismo tópico de discusión con diversas digresiones temáticas a nivel macro-estructural del texto. | |
| Adecuación  (Cassany, 2009) | Registro | 2= Presenta un vocabulario formal académico en el desarrollo del texto. | |
| 1= Presenta un vocabulario predominantemente académico con varias palabras informales no adecuadas al contexto. | |
| 0= Presenta un vocabulario predominantemente informal. | |
| Uso del lenguaje | 2= Utiliza diferentes estructuras en la construcción de oraciones para conllevar un significado más preciso en los enunciados. (Voz activa, voz pasiva, condicionales, combinación de diferentes tiempos verbales) | |
| 1= Utiliza estructuras simples en la construcción de oraciones (tiempos simples, voz activa) con algunas otras combinaciones más complejas. | |
| 0= Utiliza sólo estructuras simples para construir las oraciones del texto. | |

Adaptado de Correales, Martínez y Rincón (2007)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Planificación** | | |
| **Indicador** | **SI** | **NO** |
| Activa su conocimiento previo sobre el tópico a desarrollar en la escritura. |  |  |
| Utiliza alguna técnica para activar su conocimiento previo sobre el tópico a desarrollar. (Ejemplo: *Free Writing* o *Splash*). |  |  |
| Reflexiona sobre la audiencia hacia la cual va a dirigir el texto. |  |  |
| Determina el propósito global del texto que va a escribir. |  |  |
| Realiza alguna clase de esquema para organizar la información que ha recuperado de la memoria. (*Branchig, Clustering, Outlining*) |  |  |
| Determina el patrón retórico del texto a producir. |  |  |
| Realiza conscientemente el proceso de planificación. |  |  |
| **Composición** | | |
| **Indicador** | **SI** | **NO** |
| Detiene la escritura para leer el texto producido hasta el momento. |  |  |
| Evalúa el texto que ha generado hasta el momento. |  |  |
| Realiza cambios micro-estructurales durante la composición. |  |  |
| Determina conscientemente los momentos precisos para activar los procesos cognitivos implicados en la composición. |  |  |
| Establece conscientemente el momento preciso de culminación del proceso de composición. |  |  |
| **Revisión** | | |
| **Indicador** | **SI** | **NO** |
| Lee el texto producido |  |  |
| Examina la precisión gramatical del texto producido. |  |  |
| Examina los aspectos micro-estructurales del texto producido. |  |  |
| Examina los aspectos macro-estructurales del texto producido. |  |  |
| Realiza cambios micro-estructurales en el texto producido. |  |  |
| Realiza cambios macro-estructurales en el texto producido. |  |  |
| Examina el texto producido en su totalidad en relación a los propósitos establecidos en la planificación. |  |  |
| Utiliza alguna técnica de revisión para facilitar los procesos de evaluación. (Ejemplo: toma de notas) |  |  |
| Controla conscientemente los procesos de edición y evaluación en la fase de revisión del texto producido. |  |  |

**ANEXO B**

Adpatado de Correales, Martínez y Rincón (2007)

**ANEXO C**

**Written Task**

**Procedimiento**

The past month, we witnessed an important event in the United States that expanded throught the world due to its relevance. That is, the legalization of gay marriage in every state of the powerful country. This event brought back in society the discussion of whether gay marriage represents progress or not in terms of human rights. So, meanwhile the president of the United States congratuled its countrymen for the achivement they fulfilled, other people -mainly religious- critizied this event as the classical human ambition to go against nature. These people argued that men and women are ment to be together to keep human race alive, and as a consequence, any other kind of union should not be allowed because it wouldn’t represent the main role of marriage. On the other hand, it is said that these people didn’t choose their sexual or loving preferences, as it is an innate decision that shouldn’t be denied because of two main reasons: it does not not harm other people and they deserve to be happy like any other. In any case wether good or bad, there is one thing which we can agree on: this is a very controversial topic which should not be taken lightly.

**Instructions:** Create an argumentative text in which you will have to choose one side, giving enough supportive ideas to convice your audience. You will have 3 hours to complete this task. Four or five paragraphs are required, in which you will have to include an introduction, a body, and a conclusive idea. We recommend you to keep in mind all the changes that the legalization of gay marriage will produce in society.

**ANEXO D**

|  |  |
| --- | --- |
| **Sujeto:** SA  **Corpus:** SA01  **Fecha de análisis:** 10/07/2015  **Tipo de Texto:** Argumentativo.  **Tarea:** Argumentar sobre un punto de vista acerca de los posibles efectos generados a partir de la legalización del matrimonio homosexual en los Estados Unidos. (Ver anexo C) sobre las instrucciones para la composición) | |
| **Asignación de códigos**  Gay marriage. Good or bad for society?  In today´s human world, there has been social classes with different lifestyles and believes. It´s said that every head is a particular world; it´s a reason why some rules and life natures have been altered. Lesvians, gays, bisexual and transgenders have more usually been seem through the years; but also their rights to be freely engaged have also been taken as popular reality. Countries such as The United States are witness of it, but there´s a fact to take in mind that´s the way peope look at it. In short words; gays are made by popular volunty, but is it accepted by the rest of peope?  Nowadays, people think everyone should have free will to choice the partner of their life, whereever he or she comes from, being male or female or whatever the relationship they have. Besides, as a lot of people has actually inclinated their love and feelings toward people of their same sex, it´s considered that it´s common meeting gays, lesvians and relationships between this kind of people.  However, the rest of the people all over the world thing this is a bad answer to what God has created after the earth and all animal and vegetal nature that is the men. It is also considered an offence to the law He created upon it "men and women, made for each other". This should have been respected and accomplished respecting nature rules and moral values. A second reason people don´t agree to this sexual event is that it doesn´t make any sence that two men or women have a love relationship. Moreover, two same sex people walking together, taken by hands or kissing or touching each other suddenly takes the attemption of the rest of the society, even if this respects and obbeies moral and human values and believes in God. By the way, gay relationship is not approved by the society and religious environments.  In spide of all this, in a third instance, people who do agree with homosexual relationships defend their feelings and their lifestyle before taking into account the way in which their family, friends and community would take it. By the way, some families, communities and even countries have taken it as a courageous way to use their free will to be happy. That´s why some big countries such as The United States have decided to appove the Gay Marriage. Although this is a good event for ones and bad for others. Those who agreed with this has enjoyed being married and are so happy. Others just denied getting into this environment; although they wonder whether they would find a legal half orange (life partner).  To sum up, one side of the world laughes by the other side. In other words, the world is divided socially, morally and legally. Gay marriage is a reallity approved by ones and denied by others. The fact is that people is making their lives according to their feelings and emotions; and by this, the world is being defined by a change of believes, moral rules and relational ways. For good or for bad, the society all over the world takes the gay marriage as a made reality.  **Leyenda:**  OR= Oración  PA= Párrafo  FR= Frase  P=Párrafo  SN= Sintagma Nominal  SV= Sintagma Verbal  FA= Frase Adjetivada  Sus= Sustantivo  Conj= Conjunción  P= Preposición  Aux = Auxiliar  Adv = Adverbio  CLS = Clausula Subordinada  Det= Determinador  Inf= Infinitivo  ProR= Pronombre Relativo  \* Obviado en el texto.  Nota: Los colores indican los límites de las oraciones | |
| Oraciones | Análisis |
| Gay marriage. Good or bad for society?  Título = **FR1+FR2** | Se puede observar que las únicas dos frases del texto corresponden al título del texto. FR1 está bien estructurada pues es una frase ya que no tiene verbo, lo cual es común para un título. Sin embargo, FR2 tiene la forma de una pregunta, por lo cual es gramaticalmente correcto que ésta conlleve un verbo de la manera en que se construye. En este caso, FR2 no tiene verbo y por tal es una frase, sin embargo, debería ser una pregunta con un verbo respectivo.  De esa forma, se estaría en presencia de un fragmento sintáctico que da la sensación de que se estuviese hablando por partes en vez un enunciado completo.  Error Sintaxis: 1  Error gramática: 1 |
| “In today´s human world, there has been social classes with different lifestyles and believes.”  **OR01= FP1 + SV + SN2**  FP1 = P+ SN1  SN1 = Adj + Adj + Sus  SV= Aux+ Verbo  SN2= Adj+ Sus+ FP2  FP2 = P + SN3  SN3 = Adj + sus + conj +sus | OR1 empieza con una frase preposicional (FP1) que tiene como complemento un sintagma nominal compuesto por varios adjetivos y su núcleo (SN1). El segundo adjetivo que forma el SN1 es una palabra redundante para el tópico de discusión que le convierte en una palabra innecesaria para el texto.  Por otro lado, la frase preposicional (FP2) como complemento de SN2, pudo haber sido cambiado por una frase adjetivada pre-modificadora, lo cual le hubiese restado ambigüedad al sintagma complemento del verbo (SN2). SN2 es ambigua debido a que siempre han existido diferentes clases sociales en la historia, lo cual no es cosa relevante del presente, de la manera que fue presentado en el texto.  Error Registro: 1  Error Sintaxis: 1 |
| It´s said that every head is a particular world; it´s a reason why some rules and life natures have been altered.  **OR02= (SN1 + SV1 +CLS ) + (SN4+SV3+SN4)**  SN1 = Sus  SV1= Aux + Verbo  CLS1= SN2+SV2+SN3  SN2= Det+Sus  SV3= Verbo  SN3= Det + Adj+ Sus  SN4= Sus  SV3= Verbo  SN4= Det + Sus + CP  CLS2= SN5 + SV4  SN5= Det + Sus + Conj + Sus  SV4= Aux + Aux + Verbo | OR2 está compuesta por dos clausulas independientes con sus respectivos elementos y clausulas subordinas. En este sentido, la primera clausula independiente está bien formada en voz pasiva. Sin embargo, la otra clausula independiente está mal conectada, pues se usa el punto y coma para cumplir esa función.  No obstante, en mayor profundidad, la segunda oración semánticamente no es una clausula independiente a pesar de estar formulada como tal. La segunda clausula nace a consecuencia del enunciada anterior, es decir, un efecto ocasionado por la clausula independiente. Por tanto, se encuentra un error sintáctico y mal empleo de signos de puntuación.  En cuanto a la segunda oración, está se encuentra bien estructurada en cuento la secuencia sujeto, verbo y complemento. No obstante, es preciso decir que a pesar de que se entiende su significado, el sustantivo que sigue la conjunción en SN5 no es completamente preciso para referirse a las leyes de la naturaleza.  Errores sintaxis: 2  Errores de Puntuación: 2  Error de Registro: 1 |
| “Lesvians, gays, bisexual and transgenders have more usually been seem through the years; but also their rights to be freely engaged have also been taken as popular reality.”  **OR03= (SN1 +SV1+FP1) + (SN3+SV2+SN3)**  SN1= Sus + Sus + Sus  SV1= Aux + Adv+ Adv + Aux + Verbo  FP1 = P + SN2  SN2= Det+ Sus  SN3= Det + Sus + CP  CLS= Inf + Adv  SV2= Aux+ Adv+Aux+Verb  SN3= Adj + Sus | OR3 también es una oración compuesta, en la cual sus dos ideas independientes están unidas por el conector “but also”. Es una oración cuyo significado es sumamente ambiguo debido a la deficiencias en la formación sintáctica de las clausulas y oración en general.  La primera clausula, está gramaticalmente y sintácticamente formada por dos motivos. Por un lado se puede ver que en la frase verbal SV1 se encuentra un adverbio intensificador, en la cual es difícil establecer la palabra que modifica ya que puede ser el adverbio que le sigue, o el verbo de la frase. Por el otro lado, el complemento de la misma frase verbal SV1 es una frase preposicional (FP1) que funciona como otro adverbio y no como un complemento directo del verbo. Por tanto, la clausula carece de un complemento necesario, ya que el verbo empleado no es intransitivo.  La segunda clausula que compone la OR3, está bien estructurada, sin embargo su sentido semántico se disuelve un poco debido al grave error cometido en la clausula anterior.  Error gramática: 2  Error Sintaxis: 1 |
| “Countries such as The United States are witness of it, but there´s a fact to take in mind that´s the way peope look at it”  **OR04= (SN1+SV1+SN3) + (SV2 + SN5)**  SN1= Sus + FP1  FP1= P + SN2  SN2= Sus  SV1= Verbo  SN3 = Sus + FP2  FP2= P+ SN4  SN4= Sus  SV2= Verbo  SN5= Det + Sus + CP1  CLS1= Inf + CLS2  CLS2= SV3 + SN6  SV3= Verbo  SN6= Sus + CLS3  CLS3= SV4 + FP3  SV= Verbo  FP3= P+SN6  SN6= Sus | OR3 también está formulada por dos clausulas independiente unidas por el conector de contraste “but”.  La primera cláusula está compuesta correctamente de acuerdo a la forma particular de redacción del autor. No obstante, el complemento (SN3) del verbo (SV1) no es acertado del todo. Es decir, aunque se entienda la idea de la oración, la palabra “Witness” no es una característica o categoría que cumpla la función del verbo “to be” empleado en SV1. Por otro lado, la frase preposicional (FP1) que específica el sujeto de la clausula (SN1) plantea un solo sustantivo a pesar de que el núcleo que modifica está en plural. Por tanto, es ambiguo si el autor se refiere a varios países (si fue así, debió incluir más en FP1), o tan sólo a uno (si fue así, debió referirse tan solo a los Estados Unidos).  La segunda clausula está bien formulada en el orden sintáctico y gramático cuyos elementos están bien asentados, como se puede ver en la segmentación realizada.  Error gramática: 1 |
| “In short words; gays are made by popular volunty, but is it accepted by the rest of peope?”  **OR05=**  **(FP1+SN2+SV1+FP2) + (SV2 + SN4 + FP3)**  FP1= P+SN1  SN2= Adj+Sus  SN2= Sus  SV1= Aux + Verbo  FP2= P+SN3  SN3= Adj + Sus  SV2= Aux+Verbo  SN4= Sus  FP3= P+SN5  SN5= Det + Sus + FP4  FP4= P+SN6  SN6= Sus | OR5 igual que las anteriores, está compuesta por dos clausulas independientes unidas por un conector de contraste. En este sentido, la oración está bien estructurada en la cual se pudo errores de mecánica. OR5 Empieza con una frase de transición de conclusión (FP1) que es culminada con un punto y coma, lo cual es incorrecto pues esa no es la función del signo. Claramente, existe una confusión de cuál es el adecuado uso del punto y coma en el texto.  Aparte de ello, existen problemas de ortografía. El complemento (FP2) de la frase verbal de la primera clausula contiene un sintagma nominal SN3 cuyo núcleo es una palabra que no existe en el español, quizás mal inferida de la lengua materna. Además, en el último sintagma nominal (SN6) está compuesto por un sustantivo (peope) mal escrito según las convenciones ortográficas del inglés.  Error de ortografía: 2  Error de puntuación: 1  Error ortografía: 1 |
| “Nowadays, people think everyone should have free will to choice the partner of their life, whereever he or she comes from, being male or female or whatever the relationship they have.”  **OR06= SN2 + SV1+ CLS1**  SN1= Sus  CLS1= SN2 + SV2 + SN3  SN3= Adj + Sus + CLS2  CLS2 = Inf + SN4  SN4= Det + Sus + FP1  FP1= P + SN5  SN5= Det + Sus + CLS3 + CLS4 + CLS5  CLS3= SN6 + SV2  CLS4= Inf + SN7  CLS5= SN7 + CLS6  CLS6= SN8 + SV3 | OR6 a simple vista contiene un error de mecánica, y en un análisis más profundo presenta errores sintácticos. El error de mecánica está compuesta por la palabra que da inicio a la única clausula infinitiva de la oración (CLS2), en la cual se confunde el verbo “Choose” con el sustantivo “Choice”.  En el análisis sintáctico se puede ver que la oración contiene seis clausulas subordinadas, lo cual es una gran cantidad para una oración. Las mayorías de estas clausulas son adjetivadas como complemento de un sintagma nominal como lo son CLS3, CLS4, CLS5, CLS6; en la cual se considera que debió haberse organizado las ideas mejor para que estuviesen en complemento del verbo principal en forma de frase preposicional. Aparte de ello, siendo los coordinadores que introducen estas clausulas los conocidos “WH”, la CLS4 empieza con un verbo en infinitivo, lo cual hace que OR6 carezca de paralelismo.  Error sintaxis: 2  Error gramática: 1  Error Ortografía: 1 |
| “Besides, as a lot of people has actually inclinated their love and feelings toward people of their same sex, it´s considered that it´s common meeting gays, lesvians and relationships between this kind of people”  **OR07= CLS1+SN5+SV2+CLS2**  CLS1= SN1+SV1+ SN2  SN1= Det +Sus  SV1= Aux, Adv + Verb  SN2= Det + Sus + Conj + Sus + FP1  FP1= P+SN3  SN3= Sus + FP2  FP2= P+ SN4  SN4= Det + Det + Sus  SN5= Sus  SV2= Aux+Verbo  CLS2= SN6 + SV3 + CLS3  SN6= Sus  SV3= Aux + Verbo  CLS= Inf + SN7  SN7= Sus + Sus + Conj + Sus + FP3  FP3= P+ SN8  SN8= Det + Sus+ FP4  FP4= P+SN9  SN9= Sus | OR7 es una oración compleja cuyos elementos sintácticos están bien estructurados como se muestra en la segmentación realizada. No obstante, si presenta un error de mecánica. La clausula introductoria CLS1 contiene un sintagma nominal y un sintagma verbal, en este último se escribe de forma errónea el verbo principal en una palabra que no existe en el inglés.  Igualmente se considera que la última frase preposicional del texto (FP4), pudo haber si introducida en el sintagma nominal previo (SN8) en forma pre-modificadora a través de un adjetivo.  Error Sintaxis: 1  Error Resgistro: 1 |
| “However, the rest of the people all over the world thing this is a bad answer to what God has created after the earth and all animal and vegetal nature that is the men”  **OR08= SN1 + SV1 + CLS1**  SN1= Det+ Det+ Sus + FP1  FP1= P+SN2  SN2= Det+ Sus  SV1= Verbo  CLS1= SN3+SV2+SN4  SN3= Sus  SV2= Verbo  SN4= Det+ Adj+ Sus + CLS2  CLS2= SN5+SV3+ FP2  SN5= Sus  SV3= Aux + Verbo  FP2= P + SN6  SN6= Det+Sus+Conj+Det+Sus+Con+Adj+ Sus+FP3  FP3= P+CLS3  CLS3= SN7+SV4+SN8  SN7= Sus  SV4= Verbo  SN8= Det+ Sus | OR8 también presenta problemas en su configuración. Primeramente un error de mecánica es encontrado en el verbo principal (SV1), en la cual confundió la palabra por otra “Thing-Think”. En el sentido semántico, esto es la elección de palabras para conllevar el significado, se percibe de manera ambigua en la segunda y tercera clausula CLS2 y CLS3 complemento de SN4 y FP3 respectivamente. Es decir, el sujeto quiere dar explicar las creaciones de dios de manera cronológica para dar énfasis en la creación del hombre tal cual como es. Sin embargo, la frase preposicional (FP2) que complementa el verbo de la clausula (SV3) confunde esa interpretación. Aparte de ello, en ese tramo se encuentran palabras no adecuadas para el contexto; “vegetal nature” (SN6) y “men” (SN8). La primera debido a que existen mejores forma para explicar la vida vegetal en inglés, y la segunda porque la homosexualidad no sólo aplica a los hombres, por tanto, es sexista.  Error de registro: 3 |
| “It is also considered an offence to the law He created upon it "men and women, made for each other"  **OR09= SN1 + SV1 + SN2**  SN1= Sus  SV1= Aux + Adv + Verbo  SN2= Det + Sus + FP1  FP1= P+SN3  SN3= Det + Sus + CLS1  CLS1= SN4+ SV2+ SN5 + CLS2  SN4= Sus  SV2= Verbo  SN5= Sus  CLS2= SN6 + SV3 + FP2  SN6= Sus + Conj + Sus  SV3= Verbo  FP2= P+ SN7  SN7= Det + Sus | OR9 contiene errores de mecánica y gramática. En primer lugar en cuanto a mecánica, el sujeto de la primera clausula subordinada (SN4) está escrito en mayúscula siendo éste un pronombre personal sin antecederle un signo de puntuación.  En cuanto a la gramática, son dos los errores, los cuales se encuentran en el complemento de del verbo de la primera clausula subordinada (CLS1). Dicho verbo (SV3) tiene dos complementos (SN5 y CLS2), en los cuales SN5 debió ser eliminado para dejar solo la referencia expuesta en CLS2. De esta manera, el segundo error se encuentra en dicha referencia en la cual su verbo (SV3) está mal conformado, pues le falta un auxiliar para formular la voz pasiva.  Error de Mayúscula y Minúscula: 1  Error de gramática: 2 |
| “This should have been respected and accomplished respecting nature rules and moral values”  **OR10= SN1+SV1+ CLS1**  SN1= Sus  SV1= Aux+Aux+Aux+Verbo+Verbo  CLS= Verbo (Ing) + SN2 + SN3  SN2= Adj + Sus  SN3= Adj + Sus | OR10 presenta solo un error en la conformación de la clausula subordinada (CLS1), la cual da inicio con un verbo ING. Las clausulas que empiezan de esa forma deben contener una preposición para conformar un verbo infinitivo. De resto, la oración es corta y por tanto todos sus elementos están bien asentados como se muestra en la segmentación realizada.  Error sintaxis: 1 |
| “A second reason people don´t agree to this sexual event is that it doesn´t make any sence that two men or women have a love relationship.”  **OR11= SN1+ SV2+ CLS2**  SN1= Det+Det+Sus+CLS1  CLS1= SN2+SV1+FP1  SN2= Sus  SV2= Aux+Verbo  FP1= P+SN3  SN3= Det+Adj+Sus  SV2= Verbo  CLS2= SN4+SV3+SN5  SN4= Sus  SV3= Aux + Verbo  SN5= Det+ Sus+ CLS3  CLS3= SN6 + SV4 + SN7  SN6= Det + Sus + Conj + Sus  SV4= Verbo  SN7= Det+Adj+Sus | OR11 no contiene errores sintácticos, gramaticales, ni mecánicos en su conformación, como puede observarse en la segmentación. |
| “Moreover, two same sex people walking together, taken by hands or kissing or touching each other suddenly takes the attemption of the rest of the society, even if this respects and obbeies moral and human values and believes in God”  **OR12= SN1+ SV1+ SN4**  SN1= Det+Adj+Adj+Sus + CLS1 + CLS2 + CLS3+ CLS4  CLS1= Verbo ING + Adv  CLS2= Verbo Participio + FP1  FP1= P+ SN2  SN2= Sus  CLS3= Verbo ING  CLS4= Verbo ING + SN3  SN3= Det+ Sus  SV1= Adv+ Verbo  SN4= Det+Sus + FP2 + CL5  FP2= P+SN5  SN5= Det + Sus + FP3  FP3= P + SN6  SN6= Det+Sus  CL5= SN7+ SV2 + SN8  SN7= Sus  SV2= Verbo + Conj + Verbo  SN8= Adj + Conj + Adj + Sus + Sus + FP4  FP4= P+ SN9  SN9= Sus | OR12 presenta errores sintácticos de paralelismo, al igual que errores de ortografía. Los errores de paralelismo se encuentran en la seguidilla de clausulas adjetivadas (CLS1, CLS2, CLS3 y CLS4) complemento del sujeto de oración SN1. En este sentido, CLS2 empieza con un verbo en participio pasado en vez de tener la forma de gerundio como el resto de las clausulas. Ello representa un error de errónea elección de palabra que afecta aparte del orden sintáctico, el registro empleado en el texto. Aparte de ello, esta seguidilla de clausulas subordinadas se conectan con una conjunción, en las cuales tan solo es suficiente la coma.  Por otro lado, la última frase preposicional (FP4) como complemento post modificador de SN8 no tiene relación semántica con lo desarrollado anteriormente, no se entiende su función en el texto, en la cual se debió haber formulado de otra forma o simplemente haberse obviado.  En cuanto a la ortografía, el sustantivo complemento del verbo principal de la oración (SN4) no se relaciona con su contexto, en la cual se deduce que el autor intentó decir “attention”.  Error sintaxis: 2  Error de Registro: 2 |
| “By the way, gay relationship is not approved by the society and religious environments.”  **OR13= SN1+SV1+FP1**  SN1= Adj + Sus  SV1= Aux+ Verbo  FP1= P+SN2  SN2= Det + Sus + Conj + Adj + Sus | OR13 No presenta errores de convención lingüística, en la cual todos sus elementos están correctamente posicionados como se demuestra en el diagrama. |
| “In spide of all this, in a third instance, people who do agree with homosexual relationships defend their feelings and their lifestyle before taking into account the way in which their family, friends and community would take it.”  **OR14= FP1+FP2+ SN3+SV2+SN5**  FP1= P+ SN1  SN1= Det+Sus  FP2= P+SN2  SN2= Det + Det+ Sus  SN3= Sus + CLS1  CLS1= SV1+FP3  SV1= Aux + Verbo  FP3= P+SN4  SN4= Adj+Sus  SV2= Verbo  SN5= Det + Sus + Conj + Det + Sus + CLS2  CLS2= Prep + Verbo Ing + SN6  SN6= Det+ Sus + CLS3  CLS3= SN7 + SV3 + SN8  SN7= Det + Sus+Sus+Conj+Sus  SV3= Aux+Verbo  SN8= Sus | OR14 No presenta errores de convención lingüística, en la cual todos sus elementos están correctamente posicionados como se demuestra en el diagrama. |
| By the way, some families, communities and even countries have taken it as a courageous way to use their free will to be happy.  **OR15= FP1+ SN2+ SV1+ SN3 + CLS1**  FP1= P+ SN1  SN1= Det + Sus  SN2= Det + Sus + Sus + Sus + Conj + Sus  SV1= Aux + Verbo  SN3= Sus + FP2  FP2= P+SN4  SN4= Det+Adj+Sus + CLS1  CLS1= Inf + SN5  SN5= Adj + Sus + CLS2  CLS= Inf + Adj | OR15 No presenta errores de convención lingüística, en la cual todos sus elementos están correctamente posicionados como se demuestra en el diagrama. |
| “That´s why some big countries such as The United States have decided to appove the Gay Marriage.”  **OR16= SN1+ SV1+ CLS1**  SN1= Sus  SV1= Verbo  CLS= SN2 + SV2 + CLS2  SN2= Det + Adj + Sus + FP1  FP1= P+SN3  SN3= Sus  SV= Aux + Verbo  CLS2= Inf + SN4  SN4= Adj + Sus | OR16 No presenta errores de convención lingüística, en la cual todos sus elementos están correctamente posicionados como se demuestra en el diagrama. Sin embargo, si contiene información repetitiva ya vista en OR04. |
| “Although this is a good event for ones and bad for others”  **OR17= SN1 + SV1 + SN2 + SN4**  SN1= Sus  SV1= Verbo  SN2= Det+Adj+Sus+FP1+FP2  FP1= P+ SN3  SN3= Sus  SN4= Adj + Sus (Omitido – Elipsis) + FP2  FP2= P+SN5  SN5= Sus | OR17 no presenta errores de convenciones lingüísticas, pero si se observa un registro poco adecuado para el contexto universitario, en la cual se debió haber usado una variedad del lenguaje para expresar el mismo significado. Palabras como “good” o “bad” deben obviarse si no son necesarias.  Error de registro: 2 |
| “Those who agreed with this has enjoyed being married and are so happy.”  **OR18= (SN1+SV1+CLS2) + (SV2+ Adv + Adj)**  SN1= Sus + CLS1  CLS1= Verbo + FP1  FP1= P+SN2  SN2= Sus  SV1= Aux + Verbo  CLS2= Inf + Adj  SV2= Verbo | En OR18 está compuesta por dos clausulas independientes, pues la forma de estructuración así lo indica. No obstante el conector “And” debió ser un conector de consecuencia y por tanto, indicador de clausula subordinada. Por otro lado, se puede observar un error gramatical. El verbo auxiliar de la primera frase verbal (SV1) está mal conjugado pues su sujeto SN1 es plural y no singular para formar el presente perfecto con “has”.  Error sintaxis: 1  Error gramática: 1 |
| Others just denied getting into this environment; although they wonder whether they would find a legal half orange (life partner).  **OR19= (SN1 + SV1 + CLS1) + (SN3+SV2+CLS2)**    SN1= Sus  SV1= Adv+Verbo  CLS1= Inf + SN2  SN2= Det + Sus  SN3= Sus  SV2= Verbo  CLS2= SN4+ SV3+ SN5  SN4= Sus  SV3= Aux + Verbo  SN4= Det + Adj + Adj + Sus | OR19 contiene un error en el uso del punto coma, lo cual le convierte en un patrón para el mal uso de los signos de puntuación. Aparte de eso, utiliza un vocabulario coloquial en esta oración para expresar su significado, en la cual además se usan expresiones extraídas de la lengua materna.  En el sentido sintáctico, también se encontró un error. En la conjunción “Whether” que sigue como complemento del verbo de la segunda clausula independiente (SV2), se debió haber plasmado dos opciones. La función de esa palabra es de establecer dos opciones disyuntivas, en la cual un sujeto tiene la posibilidad de elegir. En este caso particular, hace falta ese segundo complemento.  Error puntuación: 1  Error gramática: 1 |
| To sum up, one side of the world laughes by the other side.  **OR20= CLS1+ SN1 + SV1+ FP2**  SN1= Det+Sus  FP1= P+SN2  SN2= Det+Sus  SV= Verbo  FP2= P+SN3  SN3= Det+ Adj + Sus | OR20 No contiene ningún error gramatical o sintáctico. Sin embargo, la elección de palabras para conllevar significado no fue la mejor. En este sentido, para mejorar el significado de los enunciados, la preposición usada en la FP2 debió ser “of”, no obstante, una restructuración completa sería lo más indicado. OR20 de la manera que está presentada da la sensación que una parte del mundo se ríe por un motivo diferente al desarrollado en el texto, en la cual el significado expresado fue que los dos puntos de vistas se ríen entre sí.  Error Registro: 1 |
| In other words, the world is divided socially, morally and legally.  **OR21= FP1+SN2+SV1**  FP1= P+SN1  SN1= Adj+ Sus  SN2= Det+ Sus  SV1= Aux+Verbo+Adv+Adv+Adv | OR21 No presenta errores de convención lingüística, en la cual todos sus elementos están correctamente posicionados como se demuestra en el diagrama. |
| “Gay marriage is a reallity approved by ones and denied by others”  **OR22= SN1+SV1+SN2**  SN1= Adj+Sus  SV1= Verbo  SN2= Det + Sus + CLS1 + CLS2  CLS1= Verbo + FP1  FP1= P+SN3  SN3= Sus  CLS2= Verbo + FP2  SN4= Sus | OR22 No presenta errores de convención lingüística, en la cual todos sus elementos están correctamente posicionados como se demuestra en el diagrama. |
| The fact is that people is making their lives according to their feelings and emotions; and by this, the world is being defined by a change of believes, moral rules and relational ways.  **OR23= SN1+SV1+CLS1 + CLS3**  SN1= Det+ Sus  SV1= Verbo  CLS1= SN2 + SV2 + SN3  SN2= Sus  SV2= Aux + Verbo  SN3= Det + Sus +CLS3  CLS2= Verbo ING + FP1  FP1= P+SN4  SN= Det+Sus+Conj+Sus  CLS3= SN5 + SV3+ FP2  SN5= Det+Sus  SV3= Aux+Aux+Verbo  FP3= P+SN6  SN6= Det+Sus + FP4  FP4= P+SN7+SN8+SN9  SN7= Sus + Sus  SN8= Adj+ Sus  SN9= Adj + Sus | OR23 presenta un error de puntuación al usar erróneamente el punto y coma, pues este se debe usar para unir dos clausulas independiente y no a una subordinada. Otro error encontrado se ubica en la categoría de la gramática. En este sentido, en la construcción del tiempo continuo de la frase verbal (SV2) que se encuentra en la primera clausula subordinada (CLS1) está mal conjugado, pues el sujeto de la oración es plural (SN1), por tanto el auxiliar del SV2 debió ser “are”, en vez de “is”.  Aparte de ello, la OR23 contiene una frase ambigua. Esta corresponde al último sintagma nominal de la oración SN9, en la cual se considera que el autor pudo haber querido expresar las relaciones sociales.  Error registro:1  Error puntuación: 1 |
| “For good or for bad, the society all over the world takes the gay marriage as a made reality.”  **OR24= FP1 + SN2 + SV1 + SN4**  FP1= P+SN1  SN1= Sus + Conj + Sus  SN2= Det + Sus + FP2  FP2= P+ SN3  SN3= Det + Sus  SV1= Verbo  SN4= Det+ Adj + Sus + FP3  FP3= P+SN5  SN5= Det+ Adj + Sus | OR24 No presenta errores de convención lingüística, en la cual todos sus elementos están correctamente posicionados como se demuestra en el diagrama. |
| **Análisis de Párrafos** | |
| **P01**  P01= OR01+OR02+OR03+OR04+OR05  In today´s human world, there has been social classes with different lifestyles and believes. It´s said that every head is a particular world; it´s a reason why some rules and life natures have been altered. Lesvians, gays, bisexual and transgenders have more usually been seem through the years; but also their rights to be freely engaged have also been taken as popular reality. Countries such as The United States are witness of it, but there´s a fact to take in mind that´s the way peope look at it. In short words; gays are made by popular volunty, but is it accepted by the rest of peope? | P01 está compuesto por las primeras cinco oraciones del texto, en la cual se analizará su conformación en un mensaje compacto.  OR1 junto al título introducen al lector al posible tópico de discusión en el texto, en la cual se empieza a vislumbrar la diversidad de pensamiento. Seguidamente, OR2 sigue con la idea de multiplicidad opiniones que caracterizan el mundo actual con sus transformaciones. OR3 por su parte, introducen de forma general el tema de discusión, sin embargo, se hace de manera repentina ya que no se ha mencionado previamente en el texto, lo cual además, los errores sintácticos no ayudan a comprender la vinculación exacta de OR1 y OR2 con OR3. De todas formas, OR3 comprende básicamente del reconocimiento que han adquirido en sus derechos los homosexuales últimamente. Seguidamente OR4 da un claro ejemplo de lo establecido en OR3, pero también incluye el hecho de que no todos están de acuerdo con ese cambio. Finalmente OR5, el autor establece su punto de vista realizando una pregunta al lector.  En este sentido, se podría decir que el autor asume una postura en contra de la legalización del matrimonio gay y que será el tópico a desarrollar por el resto del texto, como así lo indican OR4 y OR5. En consecuencia, el párrafo introductorio está bien diseñado a pesar de las deficiencias sintácticas encontradas en las oraciones que le componen.  En cuanto a las palabras de transición, se usa una en todo el párrafo en la OR5, la cual es correcta pues resume la proposición del autor. |
| **P02**  P02=OR6+OR7  Nowadays, people think everyone should have free will to choice the partner of their life, whereever he or she comes from, being male or female or whatever the relationship they have. Besides, as a lot of people has actually inclinated their love and feelings toward people of their same sex, it´s considered that it´s common meeting gays, lesvians and relationships between this kind of people. | El segundo párrafo empieza con OR06, la cual debería indicar una de las razones por la asumo su postura sobre el tópico propuesto. Sin embargo, se desarrolla más contenido sobre la transformación de la vida cotidiana hacia mayor libertad, en la cual se permite relaciones entre personas del mismo sexo. De esta forma, OR07 sigue ratifica esa misma idea, sin desarrollar un argumento positivo o en contra del tema. Por tanto, este párrafo aporta poco al caso del texto.  La palabra de transición en la OR06 no se relaciona con el párrafo anterior igual que el resto de la oración. En OR07, sin embargo, la palabra de transición si sigue un secuencia en relación a su predecesor a pesar de que ninguna de las dos sigan la misma idea del párrafo anterior. |
| **P03**  P03= OR08+OR09+OR10+OR11+OR12+ OR13+  However, the rest of the people all over the world thing this is a bad answer to what God has created after the earth and all animal and vegetal nature that is the men. It is also considered an offence to the law He created upon it "men and women, made for each other". This should have been respected and accomplished respecting nature rules and moral values. A second reason people don´t agree to this sexual event is that it doesn´t make any sence that two men or women have a love relationship. Moreover, two same sex people walking together, taken by hands or kissing or touching each other suddenly takes the attemption of the rest of the society, even if this respects and obbeies moral and human values and believes in God. By the way, gay relationship is not approved by the society and religious environments. | P03 empieza con un contraste en la OR08 en relación a lo establecido en P02. El uso de la palabra de transición es correcto, pues en dicha oración se empieza a desarrollar ideas sobre lo negativo de las relaciones homosexuales. No obstante, los argumentos establecidos en OR08 no son asumidos como propios sino hace referencia a las opiniones de otras personas con sus respectivos soportes. De esta forma, OR09 y OR10 sigue la misma línea de idea como un argumento de apoyo a lo escrito en OR08, en la cual se puede ver la posición del autor por el uso del verbo moda *should*. Seguidamente la OR11 aporta una nueva idea secundaria al hecho del no apoyo de la relación gay, sin embargo, no es sustentado en la OR12, la cual no sigue la idea cuya palabra de transición no es la adecuada. Finalmente, OR13 empieza con una palabra de transición explicativa no necesaria en el párrafo, lo cual tampoco se vincula a este pues es información ya inferida por tramos anteriores.  En este sentido, la oración presenta serias digresiones en la cual se podría tomar como idea principal de este párrafo la OR08 cuyos soportes serían OR09 Y 0R10. El resto sería información no relacionada al tópico, en la cual se recuerda que no se ha adoptado una posición firme al respecto.  Las palabras de transición fueron usadas incorrectamente en OR12 y OR13, y de manera correcta en OR08. |
| **P04**  P04=OR14+OR15+OR16+OR17+OR18+OR19  In spide of all this, in a third instance, people who do agree with homosexual relationships defend their feelings and their lifestyle before taking into account the way in which their family, friends and community would take it. By the way, some families, communities and even countries have taken it as a courageous way to use their free will to be happy. That´s why some big countries such as The United States have decided to appove the Gay Marriage. Although this is a good event for ones and bad for others. Those who agreed with this has enjoyed being married and are so happy. Others just denied getting into this environment; although they wonder whether they would find a legal half orange (life partner). | P04 empieza con una palabra de transición en la OR14 que indica un vuelco en las ideas para hablar de un contra-argumento, sin embargo, se repite el hecho de que el autor no habla de su punto de vista, sino que expone los de otros. Seguidamente OR15 empieza con una palabra de transición explicativa, que como ocurrió en el párrafo anterior no tiene relación a OR14, en la cual además es una idea ya desarrollada en P01 específicamente en OR4. A razón de ello, OR16, OR17, OR18 y OR19 tampoco tienen relación a la idea empezada en el párrafo pues explica con más detalles OR15.  A consecuencia de ello, el análisis se hace a la inversa, la idea principal sería OR15 que todavía mantiene una palabra de transición mal usada y las de complemento sería el resto a excepción de OR14.  Las palabras de transición fueron solo usadas correctamente en OR14. |
| **P05**  P04=OR20+OR21+OR22+OR23+OR24  To sum up, one side of the world laughes by the other side. In other words, the world is divided socially, morally and legally. Gay marriage is a reallity approved by ones and denied by others. The fact is that people is making their lives according to their feelings and emotions; and by this, the world is being defined by a change of believes, moral rules and relational ways. For good or for bad, the society all over the world takes the gay marriage as a made reality. | P05 es el párrafo final y como tal es presentado como el párrafo conclusivo indicado por la palabra de transición, sin embargo, como se estableció en el análisis de oraciones el significado de OR20 es completamente ambiguo y por tanto es tomado como una digresión. A pesar de ello, OR21 explica mayormente la evolución del texto, el cual claramente no fue un texto argumentativo sino expositivo que explica los diversos puntos de vistas referentes a las relaciones homosexuales. En este sentido, OR22 sigue el resumen del texto, en el cual se recaba los puntos importantes desarrollados, lo mismo ocurre en OR23. Finalmente, el texto y P05 culminan con una reflexión del autor, la cual es la ratificación del hecho que dio luz a la elaboración del texto producido.  Las palabras de transición fueron usadas correctamente en OR20, OR21 y OR24, lo cual hace del P05 el párrafo más coherente del texto, con buena organización y desarrollo de ideas. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Errores Lingüísticos** | | |
| Indicador | Cantidad de Errores | Oraciones |
| Gramática | 10 | FR2, OR03, OR04, OR06, OR09, OR18 |
| Sintaxis | 13 | FR2, OR01, OR02, OR03, OR06, OR07, OR10, OR18 |
| Ortografía | 2 | OR06, OR05 |
| Mayúsculas y Minúsculas | 1 | OR09 |
| Puntuación | 5 | OR02, OR05,OR19, OR23 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Estructura del Texto** | | | | |
| **Parte del Texto** | Párrafo | | | |
| **Introducción** | **PA01** | | | |
| Principal | | Introducción | |
| OR5 | | OR3 Y OR4 | |
| **Desarrollo** | **PA02** | | | |
| Orac. Tópica | Secundaria | | Soporte |
| N/A | OR6 | | N/A |
| N/A | OR7 | | N/A |
| **PA03** | | | |
| Orac. Tópica | Secundaria | | Soporte |
| N/A | OR8 | | OR9, OR10 |
| N/A | OR11 | | N/A |
| N/A | OR12 | | N/A |
| N/A | OR13 | | N/A |
| **PA04** | | | |
| Orac. Tópica | Secundaria | | Soporte |
| N/A | OR14 | | N/A |
| N/A | OR15 | | OR16 |
| N/A | OR17 | | OR18,OR19 |
| **Conclusión** | **P05** | | | |
| Resumen | Reflexión | | Recomendación |
| OR20, OR21, OR22 | OR23  OR24 | | N/A |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Palabras de transición** | | | |
| Nivel: Micro | | | |
| Frase o Palabra | Tipo | Conecta | Correcto |
| Besides | Adición | OR06/OR05 | No |
| A second reason | Secuencia | OR11/OR10 | No |
| Moreover | Adición | OR12/OR11 | No |
| By the way | Explicativo | OR13/OR12 | No |
| By the way | Explicativo | OR15/OR14 | No |
| Although | Contraste | OR16/OR15 | Si |
| Nivel: Macro | | | |
| Nowadays | Introducción | P02/P01 | No |
| However | Contraste | P03/P02 | Si |
| In spite of all | Constrate | P04/P03 | Si |
| In a third instance | Secuencia | P04/P03 | No |
| To sum up | Conclusión | P05/P01-P02-P03-P04 | Si |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **PUNTAJE** | | | |
| **COMPONENTES** | **INDICADORES** | | **CALIFICACIÓN** |
| Gramaticalidad | Gramática | | 0 |
| Sintaxis | | 0 |
| Mecánica | Ortografía | 1 |
| Puntuación | 0 |
| Mayúsculas y Minúsculas | 1 |
| Coherencia | Tópico | | 3 |
| Organización y Desarrollo de Ideas | | 2 |
| Uso apropiado de palabras de transición | | 1 |
| Unidad | | 2 |
| Adecuación | Registro | | 0 |
| Uso del Lenguaje | | 2 |
| **Total** | **12** | | |

**ANEXO E**

|  |  |
| --- | --- |
| **Sujeto:** SB  **Corpus:** SB02  **Fecha de análisis:** 10/07/2015  **Tipo de Texto:** Argumentativo.  **Tarea:** Argumentar sobre un punto de vista acerca de los posibles efectos generados a partir de la legalización del matrimonio homosexual en los Estados Unidos. (Ver anexo C) sobre las instrucciones para la composición) | |
| **Asignación de códigos**  The new law about the marriage between homosexuals.  Nowadays is very common hear about the union between two men or viceversa, but we live in a society where this kind of things is very criticize for many people. I think that young people should have the value to do they want. I´m agree with the new law in United States about the marriage between two men where they also can adopte children. I would like this law can be applied here in our country because in my point of view each human being should have freedom to express their feeling in all sense.    Another important thing that homosexual should have into account is that there are many people who aren’t gree with this law for that reason they only criticize or speak bad things about homosexual.  To conclude I recommend them firstly that ignore the bad vibes and bad words about people with bad intentions although in many cases is because are older people who lived in other times or in other society. Secondly please try to be careful when you are in the street with the huges or kiss because remember there are children who try to imitate the personalities of adults. And finally only be happy.  Leyenda:  OR= Oración  PA= Párrafo  FR= Frase  P=Párrafo  SN= Sintagma Nominal  SV= Sintagma Verbal  FA= Frase Adjetivada  Sus= Sustantivo  Conj= Conjunción  P= Preposición  Aux = Auxiliar  Adv = Adverbio  CLS = Clausula Subordinada  Det= Determinador  Inf= Infinitivo  ProR= Pronombre Relativo  \* Obviado en el texto. | |
| Oraciones | Análisis |
| The new law about the marriage between homoseaxuals.  **FR1** = **SN1**  SN1 = Det + Adj + Sus + FP1  FP1 = P + SN2  SN2 = Det + Sus + FP2  FP2 = P + SN3  SN3 = Sus | FR1 no contiene errores de algún tipo. |
| Nowadays is very common hear about the union between two men or viceversa, but we live in a society where this kind of things is very criticize for many people.  **OR01 = (SN1 + SV1 + CLS1) (SN4 + SV2 + FP3**  SN1 = Sus  SV1= Verbo + Adv + Adj  CLS1 = Inf + FP1  FP1= P+SN2  SN2 = Det + Sus + FP2  FP2 = P + SN3  SN3 = Det + Sus + Conj + Sus  SN4 = Sus SV2 = Verbo  FP4 = P + SN5  SN5 = Det + Sus  CLS2 = SN6 + SV3 + FP6  SN6 = Det + Sus  SV3 = Aux + Adv + Verbo  FP5 = P + SN7  SN7 = Det+Suj | OR1 es una oración compuesta por dos ideas unidas bajo un conector de contraste. La oración no presenta errores de sintaxis o de ortografía, pero sí de de gramática. De esta forma, en la clausula infinitiva de la primera clausula independiente (CLS1) se encuentra el verbo sin la preposición que indique su condición. Por otro lado, la última frase verbal (SV3) que forma parte de la clausula subordinada (CLS2) está mal formada. Es decir, que al ser una voz pasiva, el verbo principal que sigue el verbo to be debe estar en participio pasado, ya sea un verbo regular o irregular. En este caso, el verbo se encuentra en su forma base.  Error gramatical: 2 |
| I think that young people should have the value to do they want.  **OR02 = SN1 + SV1 + CLS1**  SN1 = Sus  SV1= Verbo  CLS1 = SN2  SN2= Adj + Sus  SV2 = Aux + Verbo  SN3 = Det + Sus + CLS2  CLS2= Inf + CLS3  CLS3= SN4+ SV2  SN4= Sus  SV2 = Verbo | En OR2 se encontró un error sintáctico ubicado al final de la oración. Es decir, la última clausula (CLS3) no tiene un indicador necesario que la vincule a la oración y con la clausula infinitiva anterior (CLS2). De lo contrario, la oración como tal se presenta como pedazos de palabras siguiendo una secuencia lineal.  Igualmente se encontró un error de elección de palabra en el sintagma (SN3) complemento del verbo (SV2) de la clausula relativa (CS1). En este sentido, “value” no representa una condición favorable para una persona.  Error sintáctico: 2  Error de Registro: 1 |
| I´m agree with the new law in United States about the marriage between two men where they also can adopte children.  **OR03 = SN1 + SV1 + SV2 + FP1**  SN1 = Sus  SV1 = Verbo  SV2 = Verbo  FP1 = P + SN1  SN2 = Det + Adj + Sus + FP2  FP2 = P + SN3  SN3 = Det + Sus + FP3  FP3 = P + SN4  SN4 = Det + Sus + CLS1  CLS1= SN5+SV1+SN6  SN5 = Sus  SV3 = Aux + Adv + Verbo  SN6 = Sus | OR3 contiene un error sintáctico el cual se cree que es originado por la confusión sobre el tipo de palabra. Específicamente, luego de la primera frase verbal (SV1) sigue otro verbo conjugado (SV2), lo cual es incorrecto porque dos verbos no pueden seguirse estando de la misma forma. De allí que, si “agree” fuese un sustantivo como lo es en español las oración estuviese correcta. En todo caso, se debió haber eliminado la SV1.  Error Sintáctico: 1 |
| I would like this law can be applied here in our country because in my point of view each human being should have freedom to express their feeling in all sense.  **OR04 = SN1 + SV1 + CLS1 + CLS2**  SN1 = Sus SV1 = Aux + Verbo  CLS1 = SN2+ SV2+ SN3  SN2= Det + Sus  SV2 = Aux + Aux + Verbo  SN3 = Sus + FP1  FP1 = P + SN4  SN4= Det + Sus  CLS2 = FP2 + SN7 + SV3 + SN8  FP2= P+ SN5  SN5 = Det + Sus + FP3  FP3= P+SN6  SN6 = Sus  SN7= Det+Adj+Sus  SV3= Aux+ Verbo  SN8= Sus + CLS3  CLS3= Inf + SN9  SN9= Det + Sus + FP4  FP4= P + SN10  SN10= Det+Sus | OR4 Manifiesta dos errores gramaticales. En primer lugar, el verbo (SV2) de la clausula (CLS1) complemento de la independiente, no se encuentra en el mismo tiempo que el verbo principal de la oración (SV1). En este sentido el auxiliar de SV2 estuvo que haber estado paralelo al SV1. En cuanto al segundo error, se encuentra en un sintagma nominal pos modificador (SN9) complemento de la clausula infinitiva (CLS3) en singular, en el cual le antecede un determinador en plural. Por tanto, es incongruente pues o son singulares o son plurales.  Error Gramatical: 2 |
| Another important thing that homosexual should have into account is that there are many people who aren’t agree with this law for that reason they only criticize or speak bad things about homosexual.  **OR05 = SN1 + SV2 + CLS2 + CLS4**  SN1 = Det + Adj + Sus + CLS1  CLS1 = SN2 + SV1  SV1 = Aux + Verbo  SV2 = Verbo  CLS2 = SV3+SN4  SV3= Verbo  SN4 = Adj + Sus + CLS3  CLS3 = SV4 + FP2  FP2= P+SN5  SN5 = Det + Sus  CLS4 = SN6 + SV5 + SN7 + FP3  SN6 = Sus  SV5 = Adv + Verbo + Conj + Verbo  SN7 = Adj + Sus + FP3  FP3 = P + SN8  SN8= Sus | OR5 contiene varios errores. Primeramente se comete un error en una frase verbal estandarizada en el inglés que no es correctamente representada en SV1, la cual debió ser “Should take into account” Además de ello, se comete un error de selección de verbo para negar en el presente simple. Este error se encuentra en la clausula CLS3 como complemento de SN4. En este clausula trata de crear un enunciado en negativo, sin embargo, se comete un error en el auxiliar que se debió haber empleado. Finalmente, la última clausula subordinada de la oración (CLS4) llega después de un entramado extenso, en el cual para su introducción debió haberse usado un signo de puntuación que estableciera una pausa entre la información anterior y la nueva.  Erro de registro: 1  Error gramatical: 1  Error Sintáctico: 1  Error de Puntuación: 1 |
| To conclude I recommend them firstly that ignore the bad vibes and bad words about people with bad intentions although in many cases is because are older people who lived in other times or in other society.  **OR06 = SN1 + SV1 + SN2 + CLS1**  SN1 = Sus  SV1 = Verbo + Adv  SN2 = Sus  CLS1= SN3\* + SV2 + SN3 + Conj + SN4  SV2 = Verbo  SN4 = Det + Adj + Sus  SN5 = Adj + Sus + FP1  FP1= P + SN5  SN6 = Sus + FP2  FP2 = P + SN7  SN7 = Adj + Sus + CLS3  CLS3 = FP3 + SV3 + CLS4  FP3= Prep + SN8  SN8 = Det + Sus  SV3 = Verbo  CLS4 = Conj + SN9\* SV4 + SN10  SV4 = Verbo  SN10 = Adj + Sus + CLS5  CLS5 = SV5 + FP3 + Conj + FP4  SV5 = Verbo  FP3 = P + SN11  SN11= Det + Sus  FP4 = P + SN12  SN12=Det + Sus | OR6 a simple vista ya luce insostenible. Como se puede ver en el diagrama contiene demasiadas frases y clausulas subordinadas, en las cuales el significado de la oración se va diluyendo.  Sin embargo en una inspección profunda puede encontrarse errores mayores. Por ejemplo, en la primera clausula subordinada (CLS1) complemento del verbo principal (SV1) hace falta un sujeto que accione el verbo, o en su defecto, cambiar el verbo conjugado a un verbo infinitivo Aparte de eso, también se encuentra un error en el uso del conector de contraste (although), que une dos un sustantivo con una clausula subordinada, en vez de dos clausulas independientes. En este sentido, el conector se encuentra entre el sustantivo (SN7) complemento de la frase preposicional (FP2) y la clausula subordinada (CLS3), en la cual su ubicación sintáctica es incorrecta. Finalmente, la clausula CLS4 contiene un verbo conjugado (SV4) al cual le hace falta un sujeto no desarrollado en la oración y por tanto la clausula siguiente (CLS5) carece de sentido pues no se expone precisamente a quién o qué se refiere.  Error Sintáctico: 5  Error Gramatical: 1  Error Puntuación: 3 |
| Secondly please try to be careful when you are in the street with the huges or kiss because remember there are children who try to imitate the personalities of adults.  **OR07 = SV1 + CLS1 + CLS2 + CLS3**  SV1 = Verbo  CLS1 = Inf + Adv  CLS2= SN1 + SV3 + FP1 + FP2  SN1 = Sus  SV3 = Verbo  FP1 = P + SN2  SN2 = Det + Sus  FP2 = P + SN3 + Conj + SN4  SN3 = Det + Sus  SN4 = Sus  CLS2 = Conj + SV4 + CLS3  SV4 = Verbo  CLS3= SV5 + SN5  SV5= Verbo  SN5 = Sus + CLS4  CLS4 = SV6 + CLS5  SV6 = Verbo  CLS5= Inf + SN6  SN6=Det + Sus + FP  FP3 = P + SN7  SN7 = Sus | A pesar de ser 0R7 extensa con múltiple clausulas subordinadas, su información se encuentra bien estructurada sin algún error que reportar en el sentido sintáctico. En el sentido gramatical, puede verse como error el hecho de que en una frase preposicional (FP2) cuyos complementos son dos sintagmas nominales (SN3 y SN4) no se encuentra paralelismo. Es decir, SN3 como complemento de FP2 se encuentra en singular, mientras que SN4 con la misma función se encuentra en singular. Por tanto, los dos debieron compartir el mismo número pues siguen una misma línea jerárquica de información.  Error gramatical: 1 |
| And finally only be happy.  **OR08= SV1+FADJ**  SV1 = Adv + Verbo  FAD= Adj | OR8 es una oración bastante corta, en la cual se puede hacer mención la forma en que el contenido fue desarrollado, es decir los niveles de informalidad para dar sugerencias de acuerdo a lo desarrollado. |
| **Análisis de Párrafo** | |
| **Párrafo** | **Análisis** |
| **P01**  P01= OR1+OR2+OR3+OR4  Nowadays is very common hear about the union between two men or viceversa, but we live in a society where this kind of things is very criticize for many people. I think that young people should have the value to do they want. I´m agree with the new law in United States about the marriage between two men where they also can adopte children. I would like this law can be applied here in our country because in my point of view each human being should have freedom to express their feeling in all sense. | Al empezar P01 el autor se dirige directamente hacia el tópico propuesto en la actividad, en la cual establece la aparente normalidad del hecho y sus retracciones. Seguidamente en la OR02 el autor inclina al lector hacia su posible punto de vista, enfatizando la libertad de acción, lo cual se afirma en la oración siguiente OR03. Finalmente ratifica en la última oración dando como primer argumento un principio general de libertad al desarrollo de la personalidad, lo cual sería la idea principal del párrafo y posiblemente el texto.  Se usa una sola palabra de transición la cual es correcta para introducir el lector al texto, luego del título establecido. |
| **P02**  P02= OR05  Another important thing that homosexual should have into account is that there are many people who aren’t gree with this law for that reason they only criticize or speak bad things about homosexual. | P02 está compuesta por una oración lo cual no es suficiente para cubrir todo los argumentos necesarios para convencer una audiencia. De esta forma, la oración OR05 que cubre ese párrafo inicia con una palabra de transición errónea pues sería el primer argumento que se daría en el texto. A pesar de ello, tampoco representa una idea nueva o un argumento mal presentado, pues la información de esta oración ya ha sido mencionada en P01. Por tanto, la única información del cuerpo del texto no es relevante. |
| **P03**  P03=OR06+OR07+OR08  To conclude I recommend them firstly that ignore the bad vibes and bad words about people with bad intentions although in many cases is because are older people who lived in other times or in other society. Secondly please try to be careful when you are in the street with the huges or kiss because remember there are children who try to imitate the personalities of adults. And finally only be happy. | P03 es el párrafo conclusivo del texto, lo cual es indicado correctamente por la palabra de transición de OR06. En la conclusión el autor no se avoca a resumir su texto pues básicamente no existe contenido del cual resumir. Por tanto, el P03 es referentes a recomendaciones sugeridas por el autor a personas homosexuales, mas no para el lector que trata de convencer. Ello hace deducir que el texto tampoco es argumentativo, sino una especie de carta notificativa a una persona homosexual, en la cual le hace saber su apoyo.  En sentido general, el texto no desarrolla un tópico central de discusión, ello se debe principalmente a la falta de contenido del texto. Igualmente, ello afecta la fijación de un patrón de organización de información. Las palabras de transición fueron muy poco usadas, y aquellas empleadas estuvieron erróneas. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Errores Lingüísticos** | | |
| Indicador | Cantidad de Errores | Oraciones |
| Gramática | 7 | OR1, OR4, OR5,OR6, OR7 |
| Sintaxis | 8 | OR2,OR3,OR5,OR6 |
| Ortografía | 0 | N/A |
| Mayúsculas y Minúsculas | 0 | N/A |
| Puntuación | 5 | OR05,OR6 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Estructura del Texto** | | | | |
| Parte del Texto | Párrafo | | | |
| Introducción | **PA01** | | | |
| Principal | | Introducción | |
| OR03 | | OR1,OR02 | |
| Desarrollo | **PA02** | | | |
| Orac. Tópica | Secundaria | | Soporte |
| N/A | N/A | | N/A |
|  | | | |
| Conclusión | **PA03** | | | |
| Resumen | Reflexión | | Recomendación |
| N/A | N/A | | OR6/OR7/OR8 |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Palabras de transición** | | | |
| Nivel: Micro | | | |
| Frase o Palabra | Tipo | Conecta | Correcto |
| Secondly | Secuencia | OR07/OR06 | Si |
| Finally | Secuencia | OR08/OR7 | Si |
| Nivel: Macro | | | |
| Nowadays | Introducción | P01/Texto | Si |
| Secondly | Secuencia | P02/P01 | No |
| To conclude | Conclusión | P03/P01-02 | No |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **PUNTAJE** | | | |
| **COMPONENTES** | **INDICADORES** | | **CALIFICACIÓN** |
| Gramaticalidad | Gramática | | 0 |
| Sintaxis | | 0 |
| Mecánica | Ortografía | 1 |
| Puntuación | 1 |
| Mayúsculas y Minúsculas | 1 |
| Coherencia | Tópico | | 2 |
| Organización y Desarrollo de Ideas | | 1 |
| Uso apropiado de palabras de transición | | 0 |
| Unidad | | 1 |
| Adecuación | Registro | | 0 |
| Uso del Lenguaje | | 0 |
| **Total** | **7** | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **Sujeto:** SC  **Corpus:** SC03  **Fecha de análisis:** 10/07/2015  **Tipo de Texto:** Argumentativo.  **Tarea:** Argumentar sobre un punto de vista acerca de los posibles efectos generados a partir de la legalización del matrimonio homosexual en los Estados Unidos. (Ver anexo C) sobre las instrucciones para la composición) | |
| **Asignación de códigos**  What the heck? Homesexual´s marry?  Actually, many people thinks that homosexual´s marry is a good idea, but the reality is other. Firstly, the Holy Biblia said the homosexual is wrong to God because a relationship should be between a man and a woman. Secondly, the society reject this law because many people see a homosexual person weird and unacceptable for the behavior that many of them have in public. Finally, this law is a very bad idea because it would be a behavior that the new generations could follow and it would be a disaster to the world if this happened.  For another hand, when this people (the homosexuals) decide to adopt a child, what happen with their childhood?,How could reacted their friends in the school? and even more important, How could be affected their lifes with the fact to be a child of a homosexual couple? Those are very important questions that people need to know about homosexual marry.  OR= Oración  PA= Párrafo  FR= Frase  P=Párrafo  SN= Sintagma Nominal  SV= Sintagma Verbal  FA= Frase Adjetivada  Sus= Sustantivo  Conj= Conjunción  P= Preposición  Aux = Auxiliar  Adv = Adverbio  CLS = Clausula Subordinada  Det= Determinador  Inf= Infinitivo  ProR= Pronombre Relativo  \* Obviado en el texto. | |
| Texto | Análisis |
| “Actually, many people thinks that homosexual´s marry is a good idea, but the reality is other.”  **OR01= (SN1 + SV1 + CLS1) + (SN4+ SV3+SN5)**  SN1= Det + Sus  SV1= Verbo  CLS1= SN2+ SV2+ SN3  SN2= Adj+ Sus  SV2= Verbo  SN3= Det + Adj + Sus  SN4 = Det+ Sus  SV3= Verbo  SN5= Sus | OR1 es una oración compuesta por dos clausulas independientes, en la cual las ideas se contrastan entre sí. En OR1 no se encuentran errores sintácticos serios, pero si dos errores gramaticales. Primeramente, en el verbo de SV1 está mal conjugado pues su sujeto (SN1) está en plural y por tanto, no debió llevar la inflexión del presente simple. Y en segundo lugar, el sujeto (SN2) de la clausula subordinada (CLS1) a la independiente contiene un pre-modificador mal estructurado. En este sentido, SN2 está compuesto por varios adjetivos, entre ellos un adjetivo anglosajón posesivo, el cual debe usarse para personas o cosas que puedan poseer, y no para estados o condiciones como fue usado en SN2.  Error gramatical:2 |
| Firstly, the Holy Biblia said the homosexual is wrong to God because a relationship should be between a man and a woman.  **OR02= SN1+SV1+CLS2+CLS3**  SN1= Det +Adj+ Sus  SV1= Verbo  CLS1= SN2+SV2+FAD  SN2= Det+Sus  SV2= Verbo  FAD= Adj +FP1  FP1= P+SN3  SN3= Sus  CLS2= Conj + SN4 + SV3 + FP2  SN4= Det+Sus  SV3= Aux+Verbo  FP2= P+SN5  SN5= Det+Sus+Conj+Sus | OR2 no contiene errores sintácticos graves pero si dos errores de elección de palabras. En primer lugar, el tiempo verbal usado en la oración (SV1) puede no ser correcto. Ello a motivo de que el sujeto de la oración (SN1) se refiere a la Biblia, el cual es un libro antiguo pero que aún mantiene vigencia, y por tanto, al no ser una persona se debió haber usado el verbo en el tiempo presente. En segundo lugar, el sujeto (SN2) de la clausula subordinada (CLS1) como complemento del verbo principal (SV1) no es un sustantivo per se ya que se usa comúnmente de adjetivo. Éste lo fuese si se estuviese hablando de una persona y en tal caso debió haberse usado un articulo indeterminado, sin embargo, al estar hablándose de una forma de ser en particular, debió haberse usado el sustantivo que engloba ese significado  Error de registro; 2  Error sintáctico: 1  Error puntuación: 1 |
| “Secondly, the society reject this law because many people see a homosexual person weird and unacceptable for the behavior that many of them have in public.”  **OR03= SN1+SV1+SN2+CLS1**  SN1= Det + Sus  SV1= Verbo  SN2= Det+Sus  CLS1= Conj+ SN3+SV2 +SN4  SN3= Det+Sus  SV2= Verbo + Adv + Adv  SN4= Det + Sus + FP1  FP1= P+SN5  SN5= Det + Sus + CLS2  CLS2= SN6 + SV3 + FP2  SN6= Det + Sus  SV3= Verbo  FP2= P+SN7  SN7= Sus | OR3 expone un error de ortografía y otro de elección de palabras, mientras que los demás componentes sintácticos y gramáticos están bien asentados. En este sentido, el adverbio que modifica el sintagma verbal (SV2) de la primera clausula subordinada (CLS1) está mal escrito (Weird – Wierd). Mientras que la palabra no correctamente electa para conllevar el significado intencionado, es el verbo final de la oración (SV3), en la cual debido al sujeto (SN6) de esa clausula subordinada (CLS2) no se puede poseer esa propiedad. De hecho, la conducta se expone, se muestra, se adopta, pero no se adquiere de forma posesiva.  Error ortografía: 1  Error Sintáctico: 1 |
| “Finally, this law is a very bad idea because it would be a behavior that the new generations could follow and it would be a disaster to the world if this happened.”  **OR04= (SN1+SV1+SN2+CLS1) + (SN6+SV4+SN7+ CLS3)**  SN1= Det+Sus  SV1= Verbo  SN2= Det+Adv+Adj+Sus  CLS1= SN3+SV2+SN4+CLS2  SN3= Sus  SV2= Aux+ Verbo  SN4= Det + Sus  CLS2= SN5 + SV3  SN5= Det+Sus  SV3= Aux+Verbo  SN6=Sus  SV4= Aux+Verbo  SN7= Det+Sus+FP1  FP1= P+SN8  SN8= Det+Sus  CLS4= Conj + SN9 + SV5  SN9= Sus  SV5= Verbo | OR4 es una oración compuesta por dos ideas independientes, cuyos componentes sintácticos y gramáticos están bien estructurados. Sin embargo, se encuentra un registro coloquial en la elaboración de OR4. Se utilizo adjetivos para describir SN1 a través del SV1, que no son contextualmente adecuados para el entorno académico, en la cual no sólo se usó “Bad” sino también un adverbio intensificador que le hace perder fuerza al argumento.  Error de Registro: 1  Error de puntuación: 1 |
| For another hand, when this people (the homosexuals) decide to adopt a child, what happen with their childhood?,  **OR05= FP1+CLS1+SN4+SV2+FP2**  FP1= P+SN1  SN1= Adj+Sus  CLS1= ProR + SN2 + SV1 + CLS2  SN2= Det + Sus  SV1= Verbo  CLS2= Inf+ SN3  SN3= Det + Sus  SN4= ProR  SV2= Verbo  FP2= P+SN5  SN5= Det+Sus | OR5 presenta varios errores. El primero de ellos, es un ligero error sintáctico, en el cual se puede ver que el sujeto dividió las clausulas a través de una coma para establecer la pregunta en la clausula independiente. El sujeto pudo haber realizado la pregunta combinando las dos clausulas sin separación alguna. Por otro lado se encuentran dos errores gramaticales. En el sintagma nominal (SN2) que se encuentra dentro de la clausula adverbial (CLS1), se usa un determinador singular para un sustantivo plural. Además la frase verbal (SV2) de la pregunta está formulada en el presente simple, y al estar precedida de un pronombre relativo singular, su verbo debió haber llevado la inflexión gramatical.  Error sintáctico: 1  Error gramatical: 2 |
| “How could reacted their friends in the school?”  **OR6= SN1+SV1+FP1**  SN1= Det+Sus  SV1= Aux+Verbo  FP1= P+SN2  SN2= Det+Sus | OR6 manifiesta un error gramatical. En la conformación de la frase verbal (SV1) de la pregunta, en la cual al haber utilizado el verbo modal, el verbo siguiente correspondiente debió haber estado en su forma base y no en su forma de participio.  Error gramatical: 1 |
| and even more important, How could be affected their lifes with the fact to be a child of a homosexual couple?  **OR07= FAD1+SN2+SV1+FP1**  FAD1= Adv+Adv+Adj  SN1= Det+Sus  SV1= Aux+Aux+Verbo  FP1= P+SN2  SN2= Det+ Sus + CLS1  CLS1= Inf + SN3  SN3= Det+Sus+FP2  FP2= P+SN4  SN4= Det+Adj+Sus | OR7 tan sólo presenta un error del uso de mayúscula, el cual puede ser observado en la primera palabra de la oración que debió haber llevado una letra capital. |
| Those are very important questions that people need to know about homosexual marry.  **OR08= SN1 + SV1 + SN2**  SN1= Sus  SV1= Verbo  SN2= Adv + Adj + Sus + CLS1  CLS1= SN3= SV2 + CLS2  SN3= Sus  SV2= Verbo  CLS2= Inf+ FP1  FP1= P+SN4  SN4= Adj + Sus | OR8 no presenta errores gramaticales o sintácticos, sin embargo, existen detalles en la elección de palabras. Como se puede observar la clausula infinitiva (CLS2) que complementa el verbo transitivo de SV2, contiene un verbo no preciso. De esta manera, se hace se reflexiona sobre sí las preguntas deberían ser conocidas por todos, en la cual se considera que son sus respuestas las que deben ser conocidas, o en todo caso las preguntas deberían ser realizadas por ellos mismos. Por tanto, conocer las preguntas no necesariamente conduzca a conocer un determinado tema.  Error de resgistro:1 |
| What the heck?  **FR1= SN1+SN2**  SN1= ProR  SN2= Det+Sus | Lo relevante de FR1 es su registro netamente coloquial inadecuado para un texto argumentativo que pretenda persuadir y generar discusión en torno al tópico. FR1 está estructurado en forma de pregunta, sin embargo, no contiene verbo y auxiliar.  Error Sintáctico: 1  Error Registro: 1 |
| Homesexual´s marry?  **FR2= SN1**  SN1= Adj+Sus | FR2 está estructurado en forma de pregunta, sin embargo solo contiene un sintagma nominal, el cual contiene un posesivo anglosajón mal utilizado.  Error Gramatical: 1  Error Sintáctico: 1 |
| **Análisis de Párrafos** | |
| **Párrafo** | **Análisis** |
| **P01**  P01=OR01+OR02+OR03+OR04  Actually, many people thinks that homosexual´s marry is a good idea, but the reality is other. Firstly, the Holy Biblia said the homosexual is wrong to God because a relationship should be between a man and a woman. Secondly, the society reject this law because many people see a homosexual person weird and unacceptable for the behavior that many of them have in public. Finally, this law is a very bad idea because it would be a behavior that the new generations could follow and it would be a disaster to the world if this happened. | P01 debería ser un párrafo introductorio del texto argumentativo, sin embargo, el autor no realiza introducción alguna y entra inmediatamente a argumentar su punto de vista. Por tanto, se toma el P01 como un párrafo de cuerpo, en la cual se establece una idea principal OR01, seguido de ideas secundarias en OR02, OR03 y de manera más ambigua en OR04. Esta última oración es ambigua en relación a las demás, debido a que hace referencia a una ley que no ha sido mencionada anteriormente, sin embargo, si establece unos argumentos que soportan su posición de rechazo al matrimonio homosexual. Aparte de ello, OR4 es una idea similar a la de OR3, en la cual se tiene como carácter en común el comportamiento que puedan exponer las personas homosexuales. En todo caso, toda ellas son ideas secundarias que le faltan mayor soporte en un entramado mejor elaborado.  Las palabras de transición de secuencia son bien empleadas, sin embargo, la palabra introducida en 0R01 no es correcta, pues es un conector de explicación. |
| **P02**  P01=OR01+OR02+OR03+OR04  For another hand, when this people (the homosexuals) decide to adopt a child, what happen with their childhood?,How could reacted their friends in the school? and even more important, How could be affected their lifes with the fact to be a child of a homosexual couple? Those are very important questions that people need to know about homosexual marry. | En P02 se añade otro argumento en contra del matrimonio homosexual, no obstante lo hace a través de preguntas cuyas respuestas no son encontradas. Son preguntas claves realizadas al lector, pero sin dar indicios de una respuesta que apoye estos argumentos. Por tanto, se presume que existe una idea secundaria sin argumentos que le sustenten.  El texto contiene solo información de cuerpo cuyo desarrollo es bastante bajo y por tanto inconvincente. En este sentido, no se hizo una introducción y tampoco una conclusión. A consecuencia, de que P02 no introduzca de manera correcta el argumento, se considera estar en digresión con el primer párrafo. Por tal motivo, el tópico es bajamente desarrollado y la unidad del texto es afectada a nivel macro-estructural. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Errores Lingüísticos** | | |
| Indicador | Cantidad de Errores | Oraciones |
| Gramática | 5 | OR1+OR5+FR1 |
| Sintaxis | 3 | OR2+OR5+FR2 |
| Ortografía | 1 | OR3 |
| Mayúsculas y Minúsculas | 0 | N/A |
| Puntuación | 2 | OR4,OR2 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Estructura del Texto** | | | | |
| Parte del Texto | Párrafo | | | |
| Introducción | **PA01** | | | |
| Principal | | Introducción | |
| N/A | | N/A | |
| Desarrollo | **N/A** | | | |
| Orac. Tópica | Secundaria | | Soporte |
| OR1 | OR2 | | N/A |
| OR1 | OR3 | | N/A |
| OR1 | OR4 | | N/A |
| OR1 | N/A | | OR5, OR6, OR7, OR8 |
| Conclusión | **PA02** | | | |
| Resumen | Reflexión | | Recomendación |
| N/A | N/A | | N/A |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Palabras de transición** | | | |
| Nivel: Micro | | | |
| Frase o Palabra | Tipo | Conecta | Correcto |
| Firstly | Secuencia | OR2/OR1 | Si |
| Secondly | Secuencia | OR3/OR1 | Si |
| Finally | Secuencia | OR4/OR3 | No |
| Nivel: Macro | | | |
| Actually | Explicativo | P01/Texto | No |
| For another hand | Adición | P02/P01 | No |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **PUNTAJE** | | | |
| **COMPONENTES** | **INDICADORES** | | **CALIFICACIÓN** |
| Gramaticalidad | Gramática | | 0 |
| Sintaxis | | 0 |
| Mecánica | Ortografía | 1 |
| Puntuación | 0.5 |
| Mayúsculas y Minúsculas | 1 |
| Coherencia | Tópico | | 2 |
| Organización y Desarrollo de Ideas | | 1 |
| Uso apropiado de palabras de transición | | 0 |
| Unidad | | 1 |
| Adecuación | Registro | | 0 |
| Uso del Lenguaje | | 0 |
| **Total** | **6.5** | | |

|  |  |
| --- | --- |
| **Sujeto:** SD04  **Fecha de análisis:** 10/07/2015  **Tipo de Texto:** Argumentativo.  **Tarea:** Argumentar sobre un punto de vista acerca de los posibles efectos generados a partir de la legalización del matrimonio homosexual en los Estados Unidos. (Ver anexo C) sobre las instrucciones para la composición) | |
| **Asignación de códigos**  Is gay marriage the union of the XXI century?  A romantic preference for a person of the same sex has always being in the picture since the beginning of history philosophers like platon or Aristoteles were recognised homosexuals and they were not considered less important.  During the 60´s gay marriage was considered a dream among the gay community hey have been struggling with the legalization of what they considered a right and afterall love is love and anyone should have the right to be in love and share their love with whoever they want. However it was not until the second decade of the new millenium that this dream became a reality.  Never the less this right that gay community had fight for year did not made everyone happy, there are religious people or what I consider close minded people they think this is an abomination for the human raze and they considered this preference not as love but as a mental dissease, however in the U.S.A the law of gay marriage has been approve in every state and I believe they deserve to be happy and to choose who they want to spend life with.  In conclusion gayness is nowdays the most normal union and has no difference with a straight marriage.  Leyenda:  OR= Oración  PA= Párrafo  FR= Frase  P=Párrafo  SN= Sintagma Nominal  SV= Sintagma Verbal  FA= Frase Adjetivada  Sus= Sustantivo  Conj= Conjunción  P= Preposición  Aux = Auxiliar  Adv = Adverbio  CLS = Clausula Subordinada  Det= Determinador  Inf= Infinitivo  ProR= Pronombre Relativo  \* Obviado en el texto. | |
| Oraciones | Análisis |
| Is gay marriage the union of the XXI century?  **OR01 = SN1+ SV1 + SN2**  SN1 = Adj + Sus SV1 = Verbo  SN2 = Det + Sus + FP1  FP1 = P + SN3  SN3 = Det + Adj + Sus | OR1 Está bien estructurado en todos sus componentes de gramaticalidad. |
| A romantic preference for a person of the same sex has always being in the picture since the beginning of history philosophers like platon or Aristoteles were recognised homosexuals and they were not considered less important.  **OR02 = (SN1+SV1+FP3) + (SN7+SV2+SN9)+ (SN10+SV3+FAD1)**  SN1 = Det + Adj + Sus + FP1  FP1= P+ SN2  SN2 = Det + Sus + FP2  FP2= P+SN3  SN3 = Det + Adj + Sus  SV1 = Aux + Adv + Verbo  FP3= P+ SN4  SN4 = Det + Sus + FP4  FP4= P + SN5  SN5 = Det + Sus + FP5  FP5= P + SN6  SN6 = Sus  SN7 = Sus + FP6  FP6= P + SN8  SN8 = Sus + Conj + Sus  SV2 = Aux + Verbo SN9 = Sus  SN10 = Sus  SV3 = Aux + Aux + Verbo FAD1 = Adj + Sus | OR2 es una oración extensa compuesta de tres clausulas independientes. De esta manera, al contemplar tres diferentes ideas en una misma oración, ésta se convierte algo confusa para el lector. Quizás se debió dividir dicha oración en dos para expresar mejor el significado.  Error sintáctico: 1  Error puntuación: 1 |
| During the 60´s gay marriage was considered a dream among the gay community t hey have been struggling with the legalization of what they considered a right and afterall love is love and anyone should have the right to be in love and share their love with whoever they want.  **OR03 = (SN1+SV1+SN2) + (SN5+SV2+FP2) + (SN9+SV4+SN10) + (SN11+SV6+SN12)**  SN1 = Det + Sus  SV1 = Aux + Verbo  SN2 = Det + Sus + FP1  FP1 = P + SN3  SN3 = Det + Adj + Sus  SN5 = Sus  SV2 = Aux + Aux + Verbo  FP2= P+SN6  SN6 = Det + Sus + CLS1  CLS1= SN7+SV3+SN8  SN7 = Sus  SV4 = Verbo  SN8 = Det + Sus  SN9 = Sus  SV5 = Verbo  SN10 = Sus  SN11 = Sus  SV6 = Aux + Verbo  SN12 = Det+Sus+CLS2 +CLS3  CLS2 = Inf + FP3  FP3 = P + SN13  SN13= Sus  CLS3= Inf + SN14 + FP4  SN14 = Det + Sus  FP4= P+SN15  SN15 = Sus + CLS4  CLS4= SN16 + SV7  SN16= Sus  SV7 = Verbo | OR3= Es una oración compuesta por cuatro clausulas independientes y cuatro subordinadas, en la cual aparte de su gran longitud que afecta el componente sintáctico, el registro que presenta no es el adecuado para el contexto. Es decir, la tercera y cuarta clausula independiente conlleva una idea válida pero la elección de palabras para expresarlas no fue la más exitosa.  Error sintáctico: 2  Error puntuación: 2  Error registro: 1 |
| However it was not until the second decade of the new millenium that this dream became a reality.  **OR04 = SN1 + SV1+ FP1 + CLS1**  SN1 = Sus  SV1 = Verbo + Adv  FP1= P+ SN2  SN2 = Det + Adj+ Sus + FP2  FP2= P+SN3  SN3 = Det + Adj + Sus  CLS1 = SN4 + SV2 + SN5  SN4 = Det + Sus  SV2 = Verbo  SN5 = Det + Sus | OR4 no manifiesta errores de gramaticalidad como se puede observar en el diagrama de la oración. |
| Never the less this right that gay community had fight for year did not made everyone happy, there are religious people or what I consider close minded people they think this is an abomination for the human raze and they considered this preference not as love but as a mental dissease, however in the U.S.A the law of gay marriage has been approve in every state and I believe they deserve to be happy and to choose who they want to spend life with.  **OR05 = (SN1 + SV2 + SN3 + FAD1) + (SV3+ SN4+CLS2) (SN9 + SV7 + SN10+ FP3 + CLS2) + (FP4+SN13+SV8+FP6) + (SN15+SV9+CLS7)**  SN1 = Det + Sus + CLS1  CLS1 = SN2 + SV1 + FP1  SN2 = Adj + Sus  SV1 = Aux + Verbo  FP1 = P + SN2  SN2= Sus  SV2 = Aux + Adv + Verbo  SN3= Sus  FAD1= Adj  SV3 = Verbo  SN4 = Adj + Sus + CLS 3  CLS2 = SN5 + SV4 +SN6 + CLS3  SN5 = Sus  SV4 = Verbo  SN6= Adj + Adj + Sus  CLS3= ProR + SV5 + CLS4  SV5 = Verbo  CLS5= SN7+ SV6+SN8  SN6 = Sus  SV6 = Verbo  SN7 = Det + Sus + FP2  FP2= P+SN8  SN8 = Adj + Sus    SN9= Sus  SV7 = Verbo  SN10 = Det + Sus  FP3= P + SN10  SN10= Sus  CLS6= Conj + SN11  SN11= Adj + Sus    FP4= P+SN12  SN12= Det+Sus  SN13= Det+Sus + FP5  FP5= P+SN13  SN13= Adj + Sus  SV8= Aux + Aux + Verbo  FP6= P+SN14  SN14= Det+Sus  SN15= Sus  SV9= Verbo  CLS7= SN16 + SV10 + CLS8 + CLS9  SN16= Sus  SV10= Verbo  CLS8= Inf + FAD2  CLS9= Inf + CLS10  CLS10= ProR+ SN17 + SV11 + CLS11  SN17= Sus  SV18= Verbo  CLS11= Inf + SN18  SN18= Sus + P | OR5 es una oración compuesta por cinco clausulas independientes y once clausulas subordinadas, en las cuales la información debió ser mejor elaborada y agrupada en diversas oraciones. Los errores de esta oración abarcan la sintaxis, gramática, signos de puntación y registro.  Error sintáctico: 3  Error de puntuación: 3  Error de Registro: 1 |
| In conclusion gayness is nowdays the most normal union and has no difference with a straight marriage.  **OR06 = (SN1+SV2+SN2) + (SV2+SN3)**  SN1 = Sus  SV1 = Verbo + Adv  SN2 = Det + Adj + Adv+ Sus  SV2 = Verbo + Adv  SN3 = Sus + FP1  FP1 = P + SN4  SN4 = Det + Adj + Sus | OR6 está compuesta por dos clausulas independientes, las cuales están bien estructuradas. |
| **Análisis de Párrafos** | |
| Párrafo | Análisis |
| **P01**  PA01= OR2  A romantic preference for a person of the same sex has always being in the picture since the beginning of history philosophers like platon or Aristoteles were recognised homosexuals and they were not considered less important. | El PA01 está compuesto por tan solo una oración (OR02) en la cual se puede recordar que la mayoría de las oraciones del este texto tienen muchas ideas independientes. En este sentido se puede observar que el texto empieza introduciendo el tópico sutilmente desde una perspectiva histórica, en la cual se mencionan personajes conocidos cuyas trayectorias no se vieron afectadas por su orientación sexual. A pesar de los graves errores sintácticos, el corpus presenta una buena introducción, sin todavía establecer claramente el punto de vista del autor. Es decir, si se habla de sus personajes célebres se asume que es un texto a favor del matrimonio homosexual, sin embargo, no se asume asertivamente esa posición.  De allí que, la idea principal del texto sería que la homosexualidad no es un tema de la modernidad cuya condición no determina la calidad de la persona. |
| **P02**  PA02= OR3+OR4  During the 60´s gay marriage was considered a dream among the gay community hey have been struggling with the legalization of what they considered a right and afterall love is love and anyone should have the right to be in love and share their love with whoever they want. However it was not until the second decade of the new millenium that this dream became a reality. | P02 compuesta por dos oraciones, sigue la perspectiva histórica, en la cual se hace un avance progresivo hasta los tiempos modernos. En OR02 se habla sobre las ambiciones perseguidas por personas con misma orientación sexual en décadas atrás, y de cómo han luchado para obtenerlo. Como OR02 está compuesta por varias clausulas independientes, se pueden analizar las siguientes oraciones, las cuales no siguen la misma línea de pensamiento pero si presentan de manera informal la posición asumida del por el autor respecto al tema. La segunda oración (OR3) de P02 empieza con un conector de contaste, pues se sigue el hilo histórico en al cual, unas ambiciones se transforman en realidad. |
| **P03**  P03= OR5  Never the less this right that gay community had fight for year did not made everyone happy, there are religious people or what I consider close minded people they think this is an abomination for the human raze and they considered this preference not as love but as a mental dissease, however in the U.S.A the law of gay marriage has been approve in every state and I believe they deserve to be happy and to choose who they want to spend life with. | P03 contrasta con el anterior de manera correcta, pues al haberse convertido en realidad la lucha por los derechos homosexuales, su reconocimiento no produjo en totalidad reacciones positivas. Por tanto, el texto sigue la descripción de estas reacciones con pequeñas descripciones sin un desarrollo profundo de estas creencias para ser asumido como un contraargumento, a pesar de que un argumento a favor del tópico tampoco se halle en el texto. Por otro lado, la oración contiene al igual que el resto múltiple clausulas independientes, las cuales sin son tomadas como oraciones propias, se puede ver que al final de la OR5 el autor vuelve a repetir información. |
| **P04**  **P04= OR6**  In conclusion gayness is nowdays the most normal union and has no difference with a straight marriage. | P04 conlleva una idea conclusiva compuesta por tan solo una oración (OR6). De esta forma, la conclusión arrojada es producto del avance histórico realizado en el texto, lo cual concuerda con el título otorgado al texto (OR01). Es decir, se desarrolla un texto a favor del matrimonio gay, sin embargo, no se argumenta o se trata de persuadir a una audiencia a que reaccionen de manera favorable ante la legalización de la unión entre las parejas de un mismo sexo.  Por tanto, se asume que el texto si establece un tópico que no fue el propuesto para la actividad, cuyo desarrollo se ve comprometido por los grandes errores sintácticos presente en las oraciones que hacen oraciones extensas. A pesar de ello, los párrafos todavía carecen de información para desarrollar ideas secundarias. Sin embargo, se puede observar cierto patrón de organización. |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Errores Lingüísticos** | | |
| Indicador | Cantidad de Errores | Oraciones |
| Gramática | 0 | N/A |
| Sintaxis | 6 | OR2, OR3, OR5 |
| Ortografía | 0 | N/A |
| Mayúsculas y Minúsculas | 0 | N/A |
| Puntuación | 6 | OR2, OR3, OR5 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Estructura del Texto** | | | | |
| Parte del Texto | Párrafo | | | |
| Introducción | **PA01** | | | |
| Principal | | Introducción | |
| OR01 | | N/A | |
| Desarrollo | **PA02** | | | |
| Orac. Tópica | Secundaria | | Soporte |
| OR01 | N/A | | N/A |
| **PA03** | | | |
| Orac. Tópica | Secundaria | | Soporte |
| OR05 | N/A | | N/A |
| Conclusión | **PA04** | | | |
| Resumen | Reflexión | | Recomendación |
| N/A | OR06 | | N/A |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Palabras de transición** | | | |
| Nivel: Micro | | | |
| Frase o Palabra | Tipo | Conecta | Correcto |
| However | Contrate | OR03/OR02 | No |
| Nivel: Macro | | | |
| Never the less | Contraste | P03/P02 | Si |
| In conclussion | Conclusión | P04/P01-P02-P03- | Si |