



Université d'Oran 2
Faculté des Langues Etrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Espagnole

El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. Caso de estudio: los estudiantes del primer curso LMD, carrera lengua española, Universidad de Amar Téliidji- Laghaout.

**Présentée et soutenue publiquement par :
Mme BEDARNIA Mebarka**

Devant le jury composé de :

Mr. DERRAR Abdelkhalek.	Professeur	président	Oran 2
Mme .MOUSSAOUI Meriem	Professeur	Rapporteur	Oran 2
Mme. ZAOUI MOKhtaria	Professeur	Examinatrice	Oran 1
Mme. GHADI Bouchra	Professeur	Examinatrice	Oran 1
Mme. ZERMANI Malika	MCA	Examinatrice	Alger
Mme. TOUIL Khalida	MCA	Examinatrice	Oran 2

Année universitaire 2020-2021

A mi familia.
A todos mis amigos.
A todos los que me conocen y aprecian.

AGRADECIMIENTOS

La tesis doctoral que presento para obtener el título de Doctora por la universidad de Orán ha sido un esfuerzo arduo y lleno de dificultades, en el cual han participado personas directa e indirectamente, opinando, dando ánimo, con paciencia, que me han facilitado las cosas para que este trabajo llegue a su fin.

Quiero manifestar, en primer lugar, mi gratitud a todo el alumnado que ha participado en esta investigación, sin ellos no hubiera sido posible.

Igualmente quiero expresar mi gratitud a mi directora la Dra. MOSSAOUI Meriem, por haber aceptado la dirección de esta investigación, por sus orientaciones, consejos, por su apoyo y estímulo.

De igual modo, agradezco a los miembros del tribunal, al profesor DERRAR Abdelkader, a la profesora ZAOUI Mokhtaria, a la profesora GHADI Bouchra, a la doctora ZERMANI Malika, a la doctora TOUIL Khalida por haber aceptado formar parte de este tribunal y dedicar tiempo, a pesar de sus numerosos compromisos y trabajos, a la lectura de este trabajo.

Doy las gracias también a todos los profesores de la Sección de Español por su enseñanza en la universidad de Laghouat, Mostaganem y Orán, a mis estudiantes y a todos los que conozco y aprecio y que no puedo nombrar.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	9
Índice de Figuras.....	12
Abreviaturas.....	13
Resumen.....	14
INTRODUCCIÓN GENERAL.....	16
MARCO TEÓRICO	
1. Antecedentes.....	21
1.1. Ámbito nacional.....	21
1.2. Ámbito internacional.....	21
CAPÍTULO I: EL PORTFOLIO COMO HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA	
Introducción.....	25
1. La evolución histórica de los modelos de evaluación educativa.....	26
2. De la evaluación tradicional a la evaluación alternativa.....	33
3. Autoevaluación: definición, usos e instrumentos.....	35
3.1. Definición de la autoevaluación.....	35
3.2. La fundamentación teórica de la autoevaluación.....	40
3.3. Contextos del uso de la autoevaluación.....	41
3.4. Los objetivos de la autoevaluación.....	42
3.5. Momentos de la autoevaluación.....	44
3.6. Proceso de la autoevaluación.....	45
3.7. Los beneficios de la autoevaluación.....	47
3.8. Medios, técnicas e instrumentos de la autoevaluación.....	48
4. El uso del portfolio en el ámbito educativo.....	55
4.1. Etimología del portfolio.....	57
4.2. Definición del portfolio.....	57
4.3. ¿Portfolios, <i>portfolio</i> o portafolio?.....	59
4.4. Fundamentación teórica del <i>portfolio</i>	60
5. ¿Qué es el PEL?.....	63
5.1. Objetivos del <i>portfolio</i>	65
5.2. Funciones del PEL.....	65
5.3. Estructura y contenido del PEL.....	66

5.4. Tipos de <i>portfolios</i>	70
5.5. Proceso de elaboración del <i>portfolio</i> del estudiante.....	77
6. Implicaciones didácticas del portfolio	79
6.1. El plurilingüismo y la pluriculturalidad	79
6.2. Autonomía del aprendiz	81
6.3. Aprender a aprender	82
6.4. Autoevaluación.....	82

CAPÍTULO II: EL TEXTO DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Introducción	85
1. De la gramática tradicional a la lingüística del texto.....	87
2. Aproximación al concepto de la lingüística del texto.....	92
3. Concepto de texto.....	94
3.1. Texto/Textualidad	97
3.2 Texto/Discurso	100
3.3 Oración/Enunciado/Texto	102
4. Propiedades del texto.....	103
4.1 Coherencia.....	104
4.2 Cohesión.....	106
4.3 Adecuación.....	107
5. Estructura del texto	108
5.1 La microestructura.....	109
5.2 La macroestructura.....	110
5.3. La superestructura	113
6. Las partes del texto	114
6.1 Clasificación de textos	115
7. Principales tipos de texto.....	120
7.1. La exposición	121
7.2 Argumentación	132
7.3 Descripción.....	141
7.4 Narración.....	145
7.5 Tipos de textos narrativos	149
7.6 Diferencia entre narración literaria y no literaria	149
7.7 La descripción y el diálogo en la narración.....	152

7.8 Características lingüísticas de la narración	152
Conclusión	153

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Introducción	154
1. Tipo de investigación, diseño y métodos	155
1.1 Diseño de investigación.....	156
1.2 Nivel de investigación	156
1.3 Muestra	156
1.4 Técnicas de recogida de información.....	157
2. Proceso de la implementación.....	158
2.1. Implementación del portfolio	159
2.2. Criterios de evaluación.....	160
3. Principios metodológicos	161
3.1. Fundamentos teóricos de la experimentación	161
4. Fundamentos prácticos de la experimentación	167
4.1. Presentación de la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.....	167
4.2. Datos identificativos de la asignatura.....	168
4.3. Competencias específicas de la asignatura.....	168
4.4. Objetivos de la asignatura	169
4.5. Modalidades organizativas y métodos docentes de la asignatura	169
4.6. Organización docente de la asignatura.....	170
4.7. El modo de evaluación en la asignatura	171
5. Descripción del material de la experimentación	171
5.1. Aspecto material.....	172
5.2. Organización de la materia.....	173
6. Análisis y comentario de textos.....	175
6.1. Comprensión del texto	175
6.2. Comentario lingüístico	180
6.3. Tipo de actividades.....	190
6.4. Valoración	193
6.5. Corrección de los textos	193
6.6. Autoevaluación final	194
27. Dificultades encontradas	194

MARCO PRÁCTICO

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Introducción	196
1. Descripción de la forma de los portfolios de Comprensión y Expresión Escrita	196
2. Descripción del contenido de los portfolios de Comprensión y Expresión Escrita....	196
3. El texto expositivo	197
3.1. Comprensión lectora	198
3.2. La macroestructura.....	208
3.3. Microestructura textual	211
3.4. Superestructura.....	214
3.5. Redacción	218
4. El texto argumentativo	222
4.2. Comprensión lectora	222
4.2. La macroestructura.....	230
4.3. Microestructura textual	231
4.4. Superestructura.....	233
4.5. La redacción	235
5. El texto descriptivo	241
5.1. Comprensión lectora	241
5.2. La macroestructura.....	247
5.3. Microestructura textual	248
5.4. Superestructura.....	249
5.5. La redacción	251
6. Texto narrativo.....	256
6.1. Comprensión lectora	256
6.2. La macroestructura.....	264
6.3. Microestructura textual	266
6.5. La redacción	270
7. Evaluación global.....	276
8. Algunas sugerencias.....	278
9. Análisis y descripción del cuestionario	280
9.1. Interpretación de los resultados	281
CONCLUSIÓN GENERAL.....	287
BIBLIOGRAFÍA.....	300
Anexos	322

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de los modelos educativos.....	32
Tabla 2. Resumen características de la evaluación tradicional y de la evaluación alternativa	34
Tabla 3. Síntesis sobre la autoevaluación	40
Tabla 4. Objetivos de la autoevaluación	43
Tabla 5. Etapas del proceso de autoevaluación	45
Tabla 6. Clasificación de medios, técnicas e instrumentos en función del tipo de conocimiento	52
Tabla 7. Descriptores y niveles comunes de referencia.....	69
Tabla 8. Clasificación de Danielson y Abrutyn.....	73
Tabla 9. Génesis de la lingüística del texto.....	92
Tabla 10. Mecanismos de la cohesión	107
Tabla 11. Uso de las microrreglas.....	112
Tabla 12. Unidades textuales	115
Tabla 13. Relación de tipo de textos y géneros discursivos	119
Tabla 14. Diferencias entre exponer, explicar e informar	122
Tabla 15. Superestructura del texto expositivo.....	128
Tabla 16. Tipos de exposición	129
Tabla 17. Características lingüísticas y pragmáticas de los textos expositivos	131
Tabla 18. Cohesión en los textos expositivos	132
Tabla 19. Estructura de los textos argumentativos	136
Tabla 20. Tipos de argumentos.....	137
Tabla 21. Tipos de textos argumentativos	138
Tabla 22. Características lingüísticas y pragmáticas de la argumentación	139
Tabla 23. Cohesión de los textos argumentativos.....	140
Tabla 24. Características lingüísticas de la exposición.....	144
Tabla 25. Diferencia entre narración literaria y no literaria.....	150
Tabla 26. Géneros discursivos de la narración	150
Tabla 27. Datos identificativos de la asignatura Comprensión y Expresión Escrita	168
Tabla 28. Modalidades organizativas y métodos docentes	169
Tabla 29. Bloques temáticos de la asignatura.....	170
Tabla 30. Modo de evaluación.....	171
Tabla 31. Textos comentados en el PEL de Comprensión y Expresión Escrita	178

Tabla 32. Estrategias de aprendizaje y comunicación usadas en la comprensión lectora	179
Tabla 33. Microestructura.....	182
Tabla 34. Plano fónico	184
Tabla 35. Competencia morfológica.....	192
Tabla 36. Tipos de preguntas de comprensión lectora en los textos expositivos	198
Tabla 37. Ficha pedagogía del centro. Sistema educativo español.....	202
Tabla 38. Contenido y fases texto La transición de la niñez a la adolescencia	204
Tabla 39. Propuestas desarrollo textos expositivos	206
Tabla 40. Comprensión lectora en textos expositivos	206
Tabla 41. Macroestructura textual	210
Tabla 42. Macroestructura. Criterios de autoevaluación	213
Tabla 43. Superestructura. Criterios de autoevaluación	217
Tabla 44. Tópicos de la redacción expositiva.....	219
Tabla 45. Redacción de textos expositivos. Criterios de autoevaluación	221
Tabla 46. Competencia léxica. Preguntas de comprensión lectora en textos argumentativos	223
Tabla 47. Competencia léxica. Preguntas de actividades en textos argumentativos	223
Tabla 48. Ficha técnico-pedagógica Texto 1: La ropa como medio de expresión	224
Tabla 49. Ficha técnico-pedagógica Texto 2: El dinero y la felicidad	226
Tabla 50. Ficha técnico-pedagógica Texto 3: Vacaciones en plena naturaleza.....	227
Tabla 51. Ficha técnico-pedagógica Texto 4: Beneficios y riesgos de los transgénicos	228
Tabla 52. Criterios de autoevaluación. Comprensión lectora	229
Tabla 53. Criterios de autoevaluación. Macroestructura textual	230
Tabla 54. Microestructura textual. Criterios de autoevaluación	232
Tabla 55. Superestructura. Criterios de autoevaluación	234
Tabla 56. Tópicos tratados en los textos argumentativos	235
Tabla 57. Criterios de evaluación redacción de textos argumentativos.....	240
Tabla 58. Preguntas de comprensión lectora en textos argumentativos	243
Tabla 59. Preguntas de comprensión lectora en textos descriptivos.....	244
Tabla 60. Criterios de autoevaluación comprensión lectora en textos argumentativos.....	246
Tabla 61. Resultados autoevaluación microestructura en textos expositivos	248
Tabla 62. Criterios autoevaluación microestructura textos descriptivos	250
Tabla 63. Tópicos abordados en la secuencia descriptiva	251
Tabla 64. Ficha pedagógica Tópico 2	252

Tabla 65. Ficha pedagógica Tópico 3	254
Tabla 66. Criterios de autoevaluación redacción	255
Tabla 67. Ficha pedagógica Texto 3: Cuento El mercader que era hermano de dos perros ..	256
Tabla 68. Ficha pedagógica del texto 3: Cuento	257
Tabla 69. Ficha pedagógica Texto 4: Mito Teseo, héroe de Atenas	258
Tabla 70. Ficha pedagógica del Texto 4: Mito Teseo, héroe de Atenas	259
Tabla 71. Ficha pedagógica del texto 5: Novela Caperucita en Manhattan.....	261
Tabla 72. Criterios de autoevaluación comprensión lectora textos narrativos	263
Tabla 73. Criterios de evaluación. Macroestructura textual	265
Tabla 74. Criterios de evaluación. Microestructura textual	267
Tabla 75. Criterios de autoevaluación. Superestructura textual	269
Tabla 76. Tópicos abordados en la secuencia narrativa.....	270
Tabla 77. Criterios de autoevaluación. La redacción.....	275
Tabla 78. Estadísticos de la fiabilidad	281
Tabla 79. Edad de los estudiantes	281
Tabla 80. Sexo de los estudiantes	281
Tabla 81. Uso del portfolio con anterioridad	282
Tabla 82. Satisfacción con la información recibida	270
Tabla 83. Habilidades y objetivos conseguidos	275
Tabla 84. Satisfacción del uso del portfolio como herramienta de autoevaluación	269
Tabla 85. Utilidad del portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación	270
Tabla 86. Satisfacción del proceso de tutorización	275
Tabla 87. Sensaciones percibidas durante la realización del portfolio	270

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Visión histórica.....	29
Figura 2: Autoevaluación.....	36
Figura 3: Proceso de autoevaluación.	46
Figura 4: Origen del portfolio y del PEL.....	55
Figura 5: Beneficios del portfolio del docente.....	76
Figura 6: Portfolio entre proceso y producto.	79
Figura 7: Autoevaluación en el portfolio.	83
Figura 8: Modelo de comunicación discursivo textual. :.....	100
Figura 9: Distinción entre texto y discurso.	102
Figura 10: Niveles de coherencia.....	105
Figura 11: Niveles de organización textual.	109
Figura 12: Micro y macroestructuras.	111
Figura 13: Esquema prototípico de la exposición de información según Adam.	125
Figura 14: Representación esquemática de los diferentes subtipos de exposición de información.	126
Figura 15: Subtipos admitidos en comparación contraste.	126
Figura 16: Subtipos admitidos en Problema y Solución.....	127
Figura 17: Subtipo esquemático de Descripción y Definición.	127
Figura 18: Representación prototípica de la argumentación..	135
Figura 19: Diagrama de la metodología de investigación.	156
Figura 20: Recorrido semasiológico.	165
Figura 21. Ficha estrategia asociaciones libres actividad Un día en la playa.	271

ABREVIATURAS

EBI: Esquema Básico Incluyente.

LMD: Licenciatura Máster Doctorado.

DRAE: Diccionario de Real Academia Española.

REP: Reglas de Formación de Palabras.

EA: Enseñanza-aprendizaje.

LE: Lengua Extranjera.

L2: Lengua Segunda.

ELE: Español como Lengua Extranjera.

Notas sobre el estilo de redacción

La redacción de la lista de referencias bibliográfica citadas, por orden alfabético, está ajustada a las normas recogidas en el Publicación Manual of the American Psicológica Asociación, en su sexta edición

RESUMEN

En el presente trabajo investigamos el uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita con los estudiantes del primer curso del departamento de español, en la universidad de Laghouat. Pretendemos aplicar el portfolio con el fin de desarrollar las habilidades de orden superior y que intervienen en la comprensión y la producción textual. A través del presente estudio, procuramos demostrar la relevancia de la implementación del portafolio como herramienta de autoevaluación del aprendizaje, así como la satisfacción y utilidad del mismo. La muestra de este estudio está compuesta por (67) sujetos, además, hemos utilizado el cuestionario para ver actitudes y opiniones de los alumnos acerca de esta nueva estrategia. La investigación se ha basado en la perspectiva mixta (cuantitativa y cualitativa). En cuanto a las opiniones principales extraídas, destacamos que el portfolio es una herramienta beneficiosa de aprendizaje y de autoevaluación, y que gracias a esta estrategia se consigue desarrollar las habilidades de orden superior: análisis, comentario, reflexión, pensamiento crítico, autoevaluación y autonomía.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje significativo; Autoevaluación; Autonomía; Comprensión y Expresión Escrita; Comentario de textos; Portfolio; Reflexión; Rúbrica.

الملخص

تتناول هذه الدراسة استخدام حافظة الملفات الدراسية *portfolio* باعتبارها أداة للتعليم والتقييم الذاتي في مادة الفهم والتعبير الكتابي مع طلاب السنة الأولى ليسانس من قسم اللغة الإسبانية بجامعة الأغواط. نهدف لتطبيق الحافظة قصد تطوير مهارات عالية المستوى تتدخل في الفهم والإنتاج النصي. من خلال هذه الدراسة، نحاول إثبات أهمية استعمال الحافظة كأداة للتقييم الذاتي للتعليم. تتكون عينة هذه الدراسة من (67) طالب، بالإضافة إلى أننا استخدمنا الاستبيان لمعرفة سلوكيات وآراء الطلاب حول هذه الاستراتيجية الجديدة وقد استند البحث على المنهج المختلط (كمي ونوعي) فيما يتعلق بالآراء الرئيسية المستخرجة، نسلط الضوء على أن الحافظة هي أداة مفيدة للتعليم والتقييم الذاتي، وأنه بفضل هذه الاستراتيجية يمكن تطوير مهارات عليا: التحليل ودراسة النص والتفكير النقدي والتقييم الذاتي و استقلالية المتعلم

الكلمات الرئيسية: الحافظة؛ الفهم والتعبير الكتابي؛ التفكير؛ التعلم الهادف؛ تحليل نصوص؛ تقييم الذاتي للتعليم الذاتي.

Abstract

In the current work, we are investigating the use of the *portfolio* as a tool for learning and self-assessment in terms of comprehension and written expression with the students of the first year of the Spanish department, at the University of Laghouat. We intend to apply the portfolio in order to develop higher-order skills that intervene in comprehension and textual production. Through this study, we try to demonstrate the relevance of the portfolio implementation as a learning self-assessment tool. The sample of this study is composed of (67) students; in addition, we have used the questionnaire to see attitudes and opinions of the students about this new strategy. The research has been based on the mixed perspective (quantitative and qualitative). Regarding the main opinions extracted, we highlight that the portfolio is a beneficial learning and self-assessment tool, and that thanks to this strategy it is possible to develop higher-order skills: analysis, text commentary, reflection, critical thinking, self-assessment and autonomy.

KEY WORDS: Autonomy; Portfolio; Text comment; Self assessment; Reflection; Rubric; Significant learning; Written Comprehension and Expression;

Résumé

Le présent travail a trait au recours au *portfolio* en tant qu'outil d'apprentissage et d'auto-évaluation en matière de compréhension et d'expression écrite avec les étudiants de la première année -LMD- du département d'espagnol, à l'Université de Laghouat. Nous avons l'intention d'appliquer le portfolio afin de développer des compétences d'ordre supérieur qui interviennent dans la compréhension et la production textuelle. A travers cette étude, nous tentons de démontrer la pertinence de la mise en œuvre du portfolio comme outil d'auto-évaluation des apprentissages. L'échantillon de cette étude est composé de (67) sujets, de plus, nous avons utilisé le questionnaire pour voir les attitudes et opinions des étudiants sur cette nouvelle stratégie. La recherche a été basée sur une perspective mixte (quantitative et qualitative). Concernant les principaux avis extraits, nous soulignons que le portfolio est un outil d'apprentissage et d'auto-évaluation bénéfique, et que grâce à cette stratégie il est possible de développer des compétences d'ordre supérieur : analyse, commentaire de texte, réflexion, esprit critique, auto-évaluation et autonomie.

MOTS CLÉS : Apprentissage significatif ; Autonomie; Auto-évaluation; Commentaire de texte; Compréhension et expression écrites; Portfolio; Rubrique; Réflexion.

INTRODUCCIÓN GENERAL

En los últimos años, con el desarrollo de las teorías cognitivas, la didáctica de las lenguas extranjeras ha experimentado una serie de renovaciones significativas. En efecto, el sistema de la *evaluación* no ha permanecido ajeno a la innovación educativa. La evaluación sumativa de los contenidos de enseñanza ha ido dando lugar a una evaluación formativa donde la evaluación cuantitativa ha sido prevenida por la evaluación alternativa, es una forma de evaluación que se distingue por la flexibilidad, dinamismo y la calidad.

Ahora bien, la evaluación alternativa es usar unos procedimientos, técnicas y estrategias en el área educativa con el fin de evaluar el proceso de aprendizaje a lo largo de un curso mediante la incorporación de actividades cotidianas. Por lo tanto, este tipo de evaluación no concede prioridad a la capacidad memorística del aprendiz.

Una de las innovaciones más importantes en los últimos años en cuanto a la evaluación de los aprendizajes es el *portfolio*. Es evidente que hay varios significados para el término *portfolio*. En nuestro trabajo, nos interesa aquel que identifica a una herramienta de la evaluación de los aprendizajes. Desde esta perspectiva, el *portfolio* es un instrumento de evaluación de los estudiantes que enfatiza las evidencias del proceso de adquisición y los resultados de dicho aprendizaje.

El *portfolio* es uno de los recursos metodológicos de la evaluación alternativa; es una manera de aproximarse al proceso de evaluación según las corrientes constructivistas que han producido cambios trascendentales en los enfoques y métodos en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2) porque han generado la incorporación de las estrategias para la promoción de aprendizajes significativos. Así pues, el uso del *portfolio* para el aprendizaje y la evaluación se ha convertido en un instrumento cada vez más usual en todos los niveles educativos. Este incremento en su utilización se debe a la necesidad de los docentes de potenciar la autonomía de los estudiantes a través de la reflexión sobre los procesos de su propio aprendizaje.

En la presente investigación, abordamos el *uso del portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. Caso de estudio: primer curso LMD en la Universidad de Amar Téliidji-Laghouat.*

Perseguimos como fin promover la utilización del *portfolio* como procedimiento de trabajo en el aula y de autoevaluación en el desarrollo de las habilidades de orden superior (analizar, comentar, resumir, crear y evaluar) en esta asignatura.

Como sabemos, la integración del sistema LMD en la universidad argelina ha repercutido positivamente en el proceso y en el rendimiento de la enseñanza/aprendizaje de todas las carreras universitarias y, más específicamente aún, en la de las lenguas extranjeras. Este sistema no se preocupa solo por optimizar el rendimiento del estudiante, sino por dar un carácter formativo a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, el uso del *portfolio* en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita está orientado a formar a los aprendices desde una perspectiva más integral, en la cual esta asignatura se concibe desde una dimensión formativa. Dicha asignatura une los grandes avances desarrollados por la Didáctica de las Lenguas Extranjeras, la Lingüística del Texto y la Psicolingüística, haciendo hincapié en los principios constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje, además de situar al estudiante en el centro del eje educativo.

Hemos notado que la mayoría de los estudiantes tienen problemas en cuanto al comentario lingüístico y pragmático de todas las tipologías textuales y, aunque se les enseña la estructura y la metodología de cómo analizar y comentar un texto, el día de la práctica solamente unos pocos logran hacerlo. Por eso, hemos decidido incluir el uso del *portfolio* en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita, ya que se traduce en una clara revisión e innovación de todos los elementos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal y como hemos mencionado anteriormente, la meta educativa determina concisamente tanto el modelo de educación usado como todos los elementos pedagógicos que forman parte del proceso educativo (el docente, el dicente, el programa, modo de evaluación y las estrategias usadas para facilitar la adquisición de los contenidos). Así, el uso de este último, es decir, el *portfolio*, en Comprensión y Expresión Escrita concibe la evaluación desde un punto de vista formativo y formador para el aprendiz, permitiendo así la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nuestro interés personal en la elección de esta temática ha venido determinado por inquietudes tanto personales como profesionales. A lo largo de nuestra formación académica, y en especial en la etapa de universidad, siempre abordamos con un interés específico todo aquello relacionado con la evaluación que, como estudiante, me tocaba sufrir en muchas ocasiones. La verdad es que no llegué a comprender nunca por qué la evaluación no podía ser un acto

verdaderamente formativo y procesual; por qué se reducía solo a un acto final, sumativo, y un trámite acreditativo. Mi reflexión sobre la evaluación siempre se ha basado en la defensa de que el alumnado pueda ser un agente en ella; sea capaz de asumir esa responsabilidad, siempre y cuando haya recibido una formación apropiada por su docente. Solo así podemos considerar la autoevaluación como un elemento verdaderamente pedagógico y formativo.

Por otro lado, y ya desde una perspectiva profesional, mi inquietud por potenciar mi labor docente día a día con la integración de nuevas técnicas y estrategias didácticas ha contribuido firmemente a profundizar en esta modalidad de evaluación: la autoevaluación del alumnado en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

Nos interesa de un modo especial conocer qué relevancia puede tener la autoevaluación como tipo de evaluación en dicha asignatura para los estudiantes universitarios, en una asignatura donde la evaluación sigue siendo fuente de polémica. Estas consideraciones nos han llevado a desarrollar este trabajo de investigación, que tiene como objetivo aplicar el uso del *portfolio* como estrategia de autoevaluación, analizar cuáles son los aspectos que determinan el tratamiento de la autoevaluación en esta asignatura; analizar los posibles obstáculos y barreras que pueden limitar su uso; y, en definitiva, reflexionar sobre cuál puede ser el valor de la autoevaluación en la enseñanza universitaria.

Nuestro interés a través de la realización de este trabajo se basa, en primer lugar, en saber qué es y de qué modo se usa el *portfolio* como estrategia de autoevaluación en los países extranjeros para ver si su aplicación podría ser provechosa en nuestras universidades y, en caso afirmativo, cómo ponerla en práctica. Además de esto, perseguimos otorgar a los docentes unas herramientas y técnicas novedosas para enseñar el análisis y comentario de textos usando el *portfolio* para que sus estudiantes adquieran las habilidades de orden superior.

Para realizar este estudio, proponemos responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Funcionará la implementación del *portfolio* como herramienta de autoevaluación y de aprendizaje en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita?
2. ¿Cuáles son los criterios para aplicar la autoevaluación en el análisis de los textos?
3. ¿Qué relevancia puede tener la autoevaluación como modelo de evaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita?

En conformidad con los propósitos establecidos para el presente trabajo, fijamos los siguientes objetivos de investigación:

Nuestro primer objetivo es contestar a las preguntas planteadas. Asimismo, pretendemos describir cómo se percibe el *portfolio*, desde la perspectiva del docente y desde la del aprendiz, en cuanto a estrategia de autoevaluación, en comparación con otras estrategias y actividades de trabajo tradicional para ver si esta repercute en la autonomía del alumno y tiene ventajas en el proceso de aprendizaje. Igualmente, pretendemos dotar de nuevas estrategias para la enseñanza de la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

Nuestro estudio tiene como propósito reflexionar y justificar el uso del *portfolio* como técnica de evaluación compartida discente-docente y como una alternativa a la concepción tradicional de la evaluación (el examen). Aportamos también orientaciones prácticas sobre cómo trabajar con este instrumento para desarrollar las habilidades de orden superior de los estudiantes en el análisis y comentario de textos.

Nuestra investigación se divide en un marco teórico, marco metodológico y otro práctico:

En el primer capítulo del marco teórico, presentaremos los antecedentes, el lado teórico de la autoevaluación, sus definiciones, sus características y las técnicas de la autoevaluación. Asimismo, examinaremos la perspectiva teórica y conceptual para explorar los aspectos relacionados con el surgimiento del *portfolio*, su etimología, tipo y elaboración. También exponaremos las posibles aplicaciones de esta estrategia constructivista para el desarrollo de las habilidades de orden superior de dicha asignatura.

En el segundo capítulo del marco teórico, estableceremos la definición del texto, sus características, sus clasificaciones y las tipologías textuales, en las que profundizaremos de forma detallada.

En el marco metodológico, estableceremos los pasos metodológicos de nuestro estudio para alcanzar nuestros objetivos y llevar a cabo nuestra investigación.

Y en el marco práctico, que es de tipo experimental, se incluye una experiencia viva en la universidad con los estudiantes de primer curso LMD. Nuestra meta de esta experiencia dirigida es explorar las posibilidades del uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje, de autoevaluación en el proceso del aprendizaje del español y en los aspectos metodológicos de

su implementación, incluyendo también comentarios y evaluación por parte del profesor y de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes

Para desarrollar el argumento hemos realizado una revisión literaria de las investigaciones sobre la temática con relación a las variables de estudio. Es preciso señalar que la investigación bibliográfica que llevamos a cabo nos dio resultados negativos tanto en el ámbito nacional como en el internacional, ya que ningún estudio ha abordado las mismas variables tratadas en nuestra investigación.

Si bien ya existen numerosos libros, tesis y artículos que exploran el uso del *portfolio* y su importancia, así como el *portfolio* como herramienta de evaluación, nos encontramos, sin embargo, con que el estudio del *portfolio* como herramienta de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita es una temática original y reciente

1.1 Ámbito nacional

Mebarka BEDARNIA (2014) escribió una tesis de magister titulada *El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE*. Centra su objetivo de investigación en promover el uso del *portfolio* en el aula de ELE. Es una investigación de tipo cualitativo y cuantitativo. La parte práctica constó de tres etapas: la primera fue realizada en el instituto de *11 de diciembre* en la ciudad de Tissimsilt; la segunda parte fue realizada en la ciudad de Tiaret en dos institutos: *Laarbi Ben Mestoura* y *el Nuevo Liceo*. Los instrumentos usados para la recogida de datos son el *portfolio* y el cuestionario. Los resultados conseguidos afirman que el *portfolio* es una herramienta muy ventajosa que recae positivamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

1.2. Ámbito internacional

Virginia Teresa Núñez (2017) escribió una tesis doctoral titulada *El portafolio digital como herramienta de evaluación para propiciar la motivación de principiantes universitarios de ELE de niveles A1 y A2 hacia la producción oral* en la Universidad Antonio de Nebrija (España). Se trata de una investigación de tipo acción basada en un enfoque cualitativo y cuantitativo. La parte práctica constó de dos etapas: un estudio piloto llevado a cabo en la primavera de 2013 y un estudio cuasi-experimental en el otoño de 2014. Los instrumentos usados para la

recogida de datos fueron los siguientes: un pretest, un postest, un cuestionario, blogfolios de los estudiantes con audio y reflexiones sobre su actuación oral, y un diario de la profesora. Los resultados permitieron concluir que el *portfolio* oral digital es una herramienta eficaz para que los estudiantes universitarios de nivel básico entiendan los procesos que se experimentan al desarrollar dicha expresión oral. Los criterios de evaluación y sus descriptores les permiten saber dónde se encuentran para poder plantearse metas concretas y superarse.

Emy Soares Lucindo (2015), en su tesis *El uso del e-portafolio y las tutorías virtuales en la enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes de posgrado belgas*, presentada en la Universitat de Barcelona, centra el objetivo de su investigación en identificar los fallos, carencias y necesidades lingüísticas y pragmáticas de los estudiantes de la región de Flandes en la formación didáctica Specifieke Lerarenopleiding (SLO), para luego elaborar una propuesta que consiste en la elaboración y puesta en práctica de actividades específicas de tratamiento a través de tutorías virtuales y del uso de un *portfolio* electrónico con el fin de averiguar el impacto del uso de este recurso en el nivel de español de los participantes. La muestra de la investigación se compone de 75 sujetos de la Katholieke Universiteit Leuven (KUL) de los cursos académicos de 2009, 2010 y 2011. El paradigma de investigación es de tipo cuasiexperimental: un grupo de control y otro experimental. Para llevar a cabo la investigación se utilizaron un pretest y postest similares con 50 preguntas de múltiples elecciones, divididas igualmente en una sección de gramática y vocabulario, una propuesta de expresión escrita y otra de expresión oral.

Los resultados indican que tanto el grupo experimental como el de control mejoraron su rendimiento en el postest. Los resultados demuestran que ambos materiales ejercieron un impacto positivo en los grupos experimentales, aunque dicho impacto fuese reducido en los estudiantes desmotivados y menos evidente en la sección de expresión oral.

Velasco (2015) realizó una investigación titulada *Portfolio didáctico y su incidencia en la autorregulación del aprendizaje* en la Escuela Nacional de Ciencias Comerciales de Occidente (ENCOD), de la ciudad de Quetzaltenango (Guatemala), con 22 alumnos del curso de Redacción y Correspondencia durante el tercer bloque del ciclo académico. El objetivo de esta investigación era determinar la incidencia del *portfolio* didáctico en la autorregulación de los aprendizajes. El tipo de investigación fue cualitativa, diseño cuasiexperimental con pretest, rúbrica y postest de grupo. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: después de la implementación del *portfolio* didáctico en la autorregulación del aprendizaje se observó una

mejora de la nota obtenida. También se advirtió un desarrollo notable en los contenidos actitudinales y procedimentales en mayor medida que en los contenidos declarativos.

Mira-Giménez (2015), en su artículo *Implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico* aborda el estudio que se realizó del uso del Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico (e-PEL) en la Escuela Oficial de Idiomas de Alicante (España). El tipo de investigación fue cuantitativa, diseño cuasiexperimental. La recogida de los datos cuantitativos sobre el rendimiento en las cuatro destrezas lingüísticas planteadas se realizó a través de un pretest (examen inicial), un test (examen parcial) y un postest (examen final). Los resultados demuestran que el grupo experimental registró una mejora global superior a la del grupo de control entre el pretest y el postest. A partir de estos datos, se concluye que el uso del *portfolio* influye positivamente en la adquisición de destrezas y estrategias lingüísticas.

Cayón y Fuentes (2014) llevaron a cabo una investigación titulada *La incidencia de las carpetas de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. El objetivo principal de este estudio consistió en demostrar evidencia empírica sobre la mejora en el aprendizaje universitario al utilizar la metodología de la carpeta del estudiante. El paradigma de investigación fue de tipo cuantitativo y explicativo. Los sujetos de la investigación fueron los estudiantes de cuatro asignaturas de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona. La muestra se componía de un promedio de 30 estudiantes. La experimentación se realizó a lo largo del curso 2006 hasta el 2011. Los instrumentos utilizados en este estudio fueron los cuestionarios y las calificaciones obtenidas por los estudiantes antes y después de la implementación del *portfolio*. Los resultados muestran una mejora en la organización y mayor autonomía por parte de los estudiantes, así como un incremento en su número y una menor tasa de abandono.

Roca (2012), por su parte, llevó a cabo una investigación titulada *El uso de los portafolios en el aprendizaje de la disciplina de administración como estrategia innovadora en el aula*. El objetivo de esta investigación fue determinar el impacto de los *portfolios* en el nivel de logro de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales de aprendizaje de la disciplina de administración en los estudiantes de Ingeniería de Sistemas e Informática en la Universidad de Ciencias y Humanidades del cono norte de Lima, con 36 sujetos de la disciplina de Administración de la carrera de Ingeniería de Sistemas. El paradigma de investigación fue cualitativo de un diseño cuasiexperimental con pretest y postest de grupo. Los resultados encontrados como consecuencia del uso del *portfolio* del estudiante en el grupo experi-

fueron los siguientes: mayor autonomía y autorregulación, mejores habilidades sociales y mayor responsabilidad, visible mejoría en sus aprendizajes actitudinales y procedimentales, aumento de sus destrezas para el análisis y la síntesis, y el trabajo en equipo frente al grupo de control. Además, propició mejores formas de interrelación entre los estudiantes y con el profesor.

De ello, la presente investigación se ocupa del uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita: Caso de estudio; primer curso de licenciatura. Mediante este estudio pretendemos exponer la eficacia de este documento para la enseñanza y la evaluación de dicha asignatura.

CAPÍTULO I

EL PORTFOLIO COMO HERRAMIENTA DE AUTOEVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

Introducción

La evaluación se ha convertido, hoy en día, en un tema de gran relevancia en el proceso educativo, ya que se trata de uno de los asuntos más complejos y debatidos en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Este término polisémico y su significado varían dependiendo de muchos factores, como el paradigma en que nos movemos, el contexto, el objetivo y el momento histórico. Por eso, este tema exige una atención muy precisa, ya que las concepciones teóricas en torno a esta cuestión son muy diversas, encontrándose los logros más interesantes en epistemología, metodología y ética.

La concepción tradicional del término *evaluación* se definía como un *acto final* (el examen). Actualmente, se reconoce que la evaluación es una parte integrada en el proceso de aprendizaje, creándose, así, relaciones interactivas y circulares. Dicho de otra manera, la evaluación sumativa ha dado paso, paulatinamente, a la evaluación continua y formativa, en la que la evaluación cuantitativa ha sido superada por la evaluación alternativa, más flexible, dinámica y, al mismo tiempo, cualitativa.

Ahora bien, la evaluación alternativa se refiere al uso de unos modelos, medios, procedimientos, técnicas y estrategias en el contexto de la enseñanza para poder evaluar el proceso del aprendizaje del alumnado a lo largo de un curso mediante la incorporación de actividades diarias. Por lo tanto, este tipo de evaluación no da prioridad a la capacidad memorística del aprendiz.

En efecto, en el aprendizaje y la evaluación, hay que tomar en consideración el desarrollo propio del aprendiz; es decir, sus objetivos, su nivel inicial, sus capacidades cognitivas, su ritmo y sus necesidades. Dentro de esta nueva visión, el aprendiz realiza muchas tareas y actividades que le sirven de base con el fin de hacer una retroalimentación y tomar las decisiones adecuadas que le orientan en su proceso de aprendizaje. Por ello, la evaluación es una parte del currículo educativo, en el cual el aprendiz es un agente activo en la tarea de la evaluación

mediante lo que denominamos *autoevaluación*.

La autoevaluación es una herramienta de evaluación que permite al aprendiz participar de modo dinámico y activo durante el proceso evaluador. Es una estrategia de evaluación formativa y formadora que integra los propósitos curriculares con sus directrices metodológicas que apuestan por la participación del aprendiz a lo largo del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Nos interesa de modo especial conocer qué relevancia puede tener la autoevaluación como modelo de evaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita y, en concreto, con estudiantes universitarios de Lengua Española, una asignatura donde la evaluación sigue siendo fuente de controversia.

Para conseguir nuestros objetivos, hemos acudido al uso del *portfolio* como un medio de autoevaluación, considerado como una de las herramientas más valiosas para medir la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje a lo largo de la vida. Se trata de un modelo reciente, que pretende ser un primer acercamiento para profesores que buscan una manera distinta de evaluar, así como para aprendices deseosos de conocer las diferentes y valiosas posibilidades que les brinda este medio: el *portfolio*.

Este capítulo tiene como propósito profundizar en el marco teórico del objeto de estudio, analizando con detalle el valor formativo de la autoevaluación en la enseñanza universitaria y su papel en la construcción del aprendizaje del estudiante, para finalizar con un abordaje detallado del uso del *portfolio* en el ámbito educativo, sus definiciones, sus tipos, su elaboración y sus implicaciones didácticas.

1. La evolución histórica de los modelos de evaluación educativa

La evaluación educativa ha evolucionado a lo largo de los años, iniciándose con un tipo de evaluación basada en el control permanente del aprendiz mediante pruebas para, posteriormente, pasar a un proceso de evaluación que busca determinar el nivel de adquisición conseguido sobre los objetivos planteados (Bloom, 1971). En otros términos, se ha pasado de modelos evaluativos cuantitativos, centrados, exclusivamente, en el resultado final (la nota), a la integración de modelos evaluativos basados en el proceso de aprendizaje ejecutado por el aprendiz. A continuación, presentaremos un breve repaso histórico de la evaluación educativa:

Históricamente, la evaluación se entendió como un instrumento ideal de selección y control porque, gracias a ella, se extiende tanto a formas de control social como de control individual.

Primeramente, la Edad Antigua se caracterizaba por el uso de unos procedimientos instructivos establecidos sobre criterios implícitos del profesor sin ninguna fundamentación teórica. Estos procedimientos servían para valorar y seleccionar estudiantes.

En la Edad Media (siglo XV), se introdujeron los exámenes en las universidades con carácter más formal. Se hacían exámenes orales públicos con el visto bueno del maestro y en presencia de tribunales; mientras que en el Renacimiento se seguían utilizando procedimientos selectivos, y la observación se convirtió en el procedimiento básico de evaluación.

En el siglo XVIII, aumentaron la demanda y el acceso a la educación, haciéndose necesario que se comprobaran los méritos individuales. Aparecieron, entonces, las normas sobre la utilización de exámenes.

En el siglo XIX, la evaluación respondía a prácticas apoyadas en instrumentos poco fiables. Aparecen, entonces, los diplomas de graduación, surgiendo un sistema de exámenes específico para la sociedad y sus necesidades. Dicho de otro modo: la evaluación surge como una actividad y técnica denominada *examen*. Esta actividad procura valorar los conocimientos alcanzados por los discípulos después de la enseñanza impartida. De la misma manera, se refiere a la habilidad para relacionar y aplicar las adquisiciones que poseen los aprendices y la adecuada exposición de las mismas (Ruiz De Pinto, 2002).

En 1845, Horace Mann¹ utilizó técnicas evaluativas tipo test, cuya práctica se extendió hasta Boston. En esta etapa, el papel del evaluador era el de un técnico proveedor de instrumentos de medición y se refería fundamentalmente a la publicación y textos que utilizaban la evaluación y medida. Dicho de otra manera, en el siglo XX aparece el término *test* sustituyendo al de *examen*. El test era considerado en aquel tiempo como un instrumento científico válido y objetivo que podía determinar una infinidad de factores psicológicos de un individuo, como la inteligencia, las aptitudes, los intereses y el aprendizaje (Castillo, Cabrerizo, 2010).

Entre 1887 y 1898, Joseph Rice fue el primero que aplicó una evaluación formal para medir los conocimientos ortográficos de miles de estudiantes en América. En aquel momento, había el concepto de *evaluación punitiva* como herramienta de control, acreditación, y en el que el error, más que un factor de aprendizaje, era un instrumento de castigo (Castillo, Cabrerizo, 2010).

¹ Citado por Escudero Escorza, T. (2003).

La evaluación recibió influencias de otras disciplinas relacionadas con el proceso de la medición, como la pedagogía experimental² y la diferencial³. Se determinaban por diversos factores, tales como la medición científica de los fenómenos y conductas humanas, el auge del positivismo, empirismo, el desarrollo y la aplicación de los métodos estadísticos al estudio de las diferencias humanas individuales, la influencia de las teorías evolucionistas de Darwin y la necesidad de encontrar mecanismo de acreditación y selección de alumno según sus conocimientos.

Estos factores determinan que, al final del siglo XIX y principios del XX, se desarrolla una actividad evaluativa intensa que se conoce como *testing*, dando lugar al inicio de la evaluación educativa moderna.

En esta línea, la autora Shepard (2000) representaba gráficamente la evaluación a través de la Figura 1 en la que muestra, de una manera sencilla, el desarrollo de la evaluación a lo largo del último siglo. Este cambio pasó desde un paradigma dominante durante todo el siglo XX, dominado por las corrientes conductistas sobre el aprendizaje, a un nuevo paradigma emergente centrado en la base del constructivismo. En este último, se parte de que la evaluación de la comprensión de los estudiantes, los procesos de retroalimentación entre iguales y la autoevaluación son una parte de los procesos sociales que medían el desarrollo de las habilidades cognitivas inferiores y superiores, la construcción del conocimiento y la formación de la identidad de los estudiantes, tal y como mostramos en dicha Figura 1:

² La psicología experimental no posee propiamente un contenido específico, sino que se dedica esencialmente al estudio de la metodología científica, en general, y de los métodos de investigación, en particular. Vendría a ser como una epistemología del propio saber psicológico. Algunos manuales denominan *psicología experimental* a la práctica por el conductismo (Gutiérrez, 2008, p.19).

³ La psicología diferencial se ocupa de la descripción, predicción y explicación de la variabilidad interindividual, intraindividual e intergrupala del comportamiento y los procesos psicológicos humanos, fundamentalmente, desde una vía nomotética de aproximación (Gutiérrez, 2008, p.19).

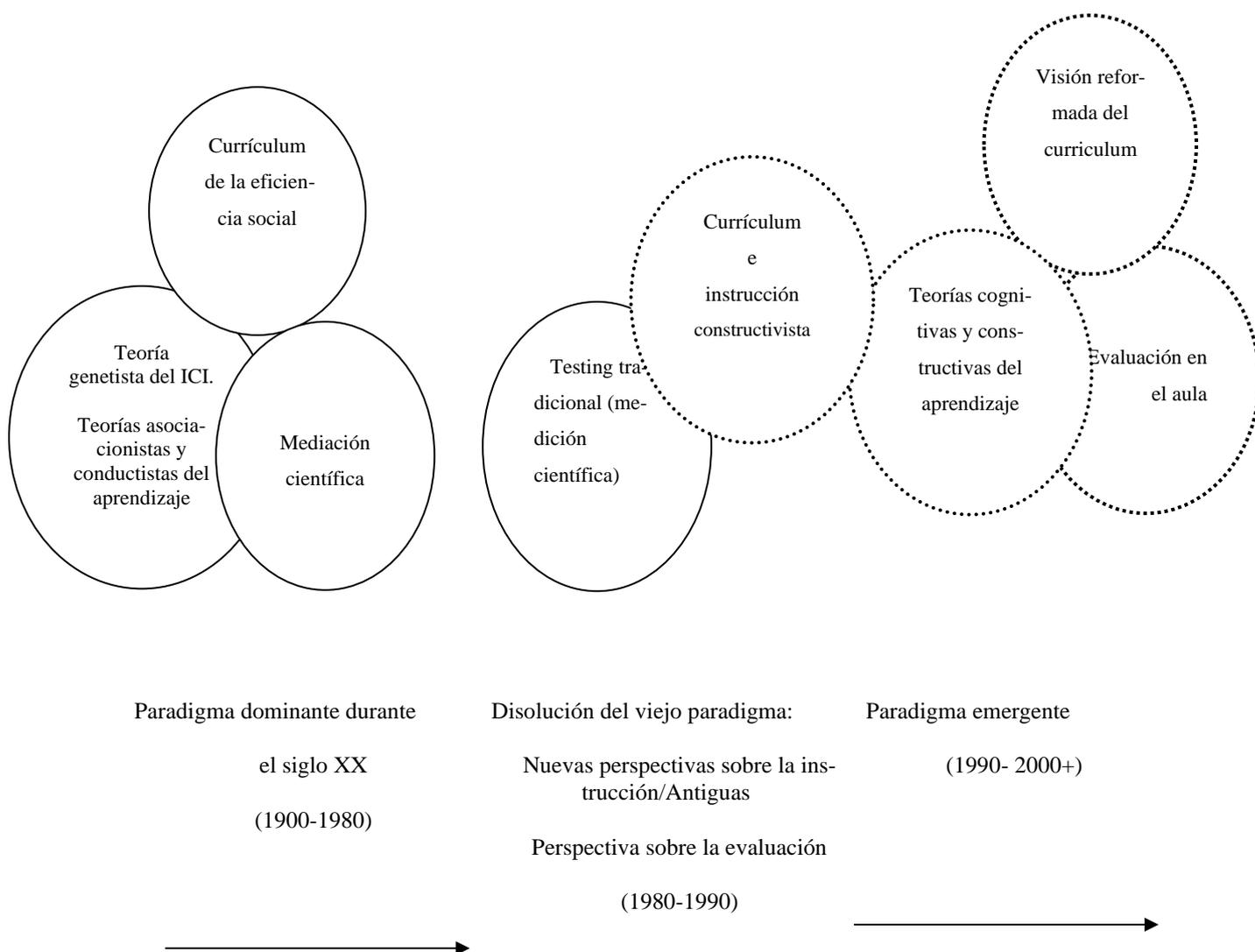


Figura 1: Visión histórica

Nota: Una visión histórica de cómo los cambios en las concepciones del currículum, las teorías del aprendizaje y la medición explican la actual incompatibilidad entre las nuevas visiones de la educación y las tradicionales perspectivas de la medición/evaluación. (Fuente: Shepard, 2000, p.4)

A continuación, explicaremos con más detalles los dos paradigmas desde el conductismo hasta nuestros días:

Desde el conductismo, el aprendizaje implica una concepción de evaluación por objetivos, cuyas características más notables son las siguientes: los objetivos se definen a partir de conductas observables que se pueden medir cuantitativamente, los conceptos de medida y evaluación son intercambiables, se usa el examen como instrumento de evaluación, y se eligen unos objetivos al comienzo del proceso educativo que se consiguen al final del mismo, sin interesar en gran medida el proceso que sigue el sujeto para la adquisición de las conductas evaluadas;

mejor dicho: dan más importancia al producto conseguido y no al proceso seguido.

Según esta visión, la evaluación es entendida únicamente como una medición⁴ y calificación de los resultados conseguidos por el alumnado para su enjuiciamiento posterior (Torres, 1991); es decir, basada en la norma como finalidad con el propósito de comparar a la persona respecto al grupo. En este modelo evaluativo, el aprendiz es considerado como un agente pasivo dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Durante la década de los treinta del siglo XX, se propone el término *evaluación educacional* por Ralph W. Tyler, quien publica una amplia y renovadora visión del currículum y la evaluación. Según Tyler, “la evaluación proporciona un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa de educación, incluso para la comprensión a fondo de los estudiantes, con el consiguiente incremento de efectividad de nuestras instituciones educacionales”.

De acuerdo con la concepción de Tyler, que se enmarca en el conductismo, el éxito o el fracaso del estudiante ya no se plantea como responsabilidad de la propia inteligencia⁵ sino que se enmarca en el contexto institucional y en relación con la capacidad de los educadores para planificar los contenidos. Tyler afirma, además, que en la evaluación se deben establecer metas y objetivos concretos en términos de comportamientos observables, porque deben fundamentarse en la comparación entre los objetivos; es decir, en lo que se pretende conseguir y en lo que realmente se logra (resultados).

En efecto, Tyler es considerado como el padre de la evaluación (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981) porque es el primero que da una visión metódica de la evaluación y la necesidad de plantear una evaluación científica que sirve para perfeccionar la calidad de la educación, por lo que en el año 1950 expone la idea del currículum, integrando en él su método sistemático de evaluación educativa como proceso surgido para determinar hasta qué punto se han conseguido los objetivos planteados anteriormente.

Para él, el currículum viene delimitado por cuatro preguntas: ¿qué objetivos se desean conseguir?, ¿con qué actividades se pueden alcanzar?, ¿cómo pueden organizarse eficazmente

⁴ La evaluación como medición, basada en un enfoque conductual del aprendizaje, se asocia básicamente a los tests estandarizados en los que la neutralidad, la validez y la fiabilidad tenían prioridad por encima de cualquier otra consideración.

⁵ En 1904, el psicólogo británico Charles Spearman descubre el rasgo “g” de inteligencia general, tras comprobar que los individuos que destacan en un tipo de pruebas de inteligencia, hacen lo propio también en otras.

estas experiencias?, ¿cómo se puede comprobar si se alcanzan los objetivos?

Las condiciones necesarias para el logro de una buena evaluación son las siguientes: propuesta clara de objetivos, determinación de las situaciones en las que deben manifestar las conductas esperadas, elección de instrumentos apropiados de evaluación y determinación de la confiabilidad y objetividad de las medidas.

Después de la segunda guerra mundial, aparecen las famosas taxonomías de los objetivos educativos (Bloom et al., 1956; Krathwohl et al., 1964). Este modelo propone un tipo de evaluación basado en los objetivos para saber y conocer en qué grado han sido conseguidos. A partir de esta concepción, algunos autores (Gagné, 1971; Mager, 1962)⁶ comienzan a desarrollar con mayor interés el concepto de evaluación educativa.

Cronbach (1963), en su obra *Course Improvement Through Evaluation*, asocia el concepto de evaluación a la toma de decisiones. También afirma que los estudios evaluativos no tienen que ser comparativos, y que las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento.

Scriven (1967), en su obra *The Methodology of Evaluation*, contrasta la meta de la evaluación y sus funciones en un contexto particular. Más aun, propone los términos de evaluación formativa y evaluación sumativa descriptos a la evaluación de programas y los términos de evaluación intrínseca (evaluación del objeto evaluado) y extrínseca (evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce). Scriven asume el carácter formativo⁷ de la evaluación como aspecto más relevante. En este sentido, el modelo propuesto por Scriven ha sido considerado un paso intermedio entre el conductismo y el cognitivismo, pues, representa una reacción a la distorsión y esquematismo que supone una evaluación basada en objetivos previamente establecidos. Sin embargo, desde una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje, se pone el centro de interés en una pedagogía basada en procesos, de la que cabe destacar la siguiente característica: la evaluación centrada en el proceso busca dar información y reformular la acción didáctica. Dicho de otro modo, la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca, ante todo, mejorar el proceso del objeto de

⁶ Citados por Poggioli (2005, p.9).

⁷ Según la visión conductista del aprendizaje, la enseñanza está programada para que asegure un aprendizaje sin error, por lo que no habría necesidad de la evaluación formativa. Pero es dentro de las concepciones neoconductistas donde comienzan a atisbarse los primeros trabajos de la evaluación formativa. En este sentido, el modelo de evaluación de Scriven ha sido considerado un paso intermedio entre el conductismo y el cognitivismo.

evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo.

Con las aportaciones teóricas de Piaget se ha cambiado la tendencia, puesto que defiende una concepción constructivista de la adquisición del conocimiento. Por lo tanto, se trata de una propuesta creativa del aprendizaje en la que el sujeto en formación es el protagonista principal de su progreso. Esta percepción conduce a nuevos enfoques sobre la evaluación. En España, a partir de la década de los años 90 del siglo XX, la concepción constructivista supuso un marco teórico y metodológico de referencia para la reforma de la LOGSE⁸(Mariana, 2013, p, 31), dando paso a una evaluación globalizada, formativa e integradora. Desde estos momentos, se comienza a comprender la evaluación como un proceso de retroalimentación de todo el proceso educativo que permite analizar y tomar decisiones sobre el funcionamiento del proceso y los resultados (Imbernón, 1994).

Nunziati (1990) desarrolló el concepto de la evaluación formadora con el fin de diferenciarla de la evaluación formativa, y destacar la importancia de la autoevaluación como componente que el aprendiz ha de llevar a cabo. Según Nunziati (1990), la evaluación formadora debe entenderse como un mecanismo pedagógico en que la autoevaluación es una pieza importante. Con esta visión de la evaluación se puede conseguir un aprendiz autónomo y responsable.

En el siguiente cuadro, se presenta la evolución de los distintos modelos de evaluación educativa existentes desde el siglo XIX:

Tabla 1. Evolución de los modelos educativos

Periodos	Evaluación entendida como
Hasta los años 20	Medida
Hasta los años 40	Grado de consecución de los objetivos
Década de los 70	Valoración del cambio ocurrido en el alumno
Década de los 80	Modelos cuantitativos/cualitativos
Década de los 90	Formativa/formadora

Fuente: Adaptación de Castillo y Cabrerizo (2003)⁹

⁸ Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990 (publicada en el BOE de 4 de octubre). Ley educativa española que sustituyó a la Ley General de Educación de 1970, vigente desde la dictadura de Franco. Fue derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el año 2006.

⁹ Citado por Marina (2013, p. 31) [Tesis.pdf \(ub.edu\)](#)

A partir de esta tabla, podemos decir que la evaluación formadora, que se basa en la autorregulación que hace el alumnado de su propio aprendizaje, es el contexto adecuado para ubicar dicha autoevaluación como una representación de las propias capacidades del alumnado y sus modos de aprenderlas (Allal, 1980). Desde esta perspectiva, la evaluación es un instrumento de aprendizaje y un mecanismo de autorregulación del proceso educativo.

2. De la evaluación tradicional a la evaluación alternativa

Uno de los numerosos enfoques que se opone a la evaluación tradicional y que ha criticado este último tipo de evaluación es el enfoque de la *evaluación alternativa* o *evaluación auténtica*. Esta última se considera alternativa porque busca un cambio en la cultura de la evaluación imperante.

Según los postulados del constructivismo, una evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual; entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Asimismo, implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido, se trata de una evaluación de proceso formativo, donde son prácticas relevantes de la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2003).

Herman, Ashbacher y Winters (1992, p.2) afirman que “la evaluación auténtica se caracteriza por demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”. A partir de esta idea, podemos entender que la evaluación auténtica o alternativa incluye el enfoque de ejecución y la evaluación de problemas.

En la actividad evaluativa tradicional, el cometido del aprendiz estaba centrado en ser un objeto a evaluar, no un sujeto que evalúa. Por el contrario, bajo la nueva modalidad —es decir, la evaluación alternativa— y con la paulatina integración de distintas actividades y tareas de evaluación más allá del examen memorístico, los estudiantes empiezan a desempeñar un papel más activo, sobre todo en los procesos y actividades de aprendizaje.

La evaluación alternativa comprende tres actuaciones que deben reflejarse en la

evaluación orientada al aprendizaje. Estos componentes no son acciones independientes o estáticas, sino que se produce una interacción entre unas y otras. Por tanto, se establecen las siguientes consideraciones:

- i.* Los estudiantes pasan a desempeñar también el papel de evaluadores.
- ii.* Las tareas de evaluación se convierten en tareas de aprendizaje.
- iii.* Se brinda retroalimentación entre alumnado y profesorado.

A partir de lo citado, comprendemos que la evaluación alternativa es una nueva visión y concepción de la evaluación, que tiene como propósito principal centrarse en la búsqueda de evidencias concretas y reales del alumnado con relación a los aprendizajes de los diferentes tipos de conocimientos. Collins (1995) señala que esta forma de evaluación se concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el docente; y este, a su vez, aprende de y con sus aprendices. A continuación, en la Tabla 2 enumeramos las diferencias básicas esbozadas por Flachikov (2005) entre evaluación tradicional y evaluación alternativa:

Tabla 2. Resumen características de la evaluación tradicional y de la evaluación alternativa

Evaluación tradicional	Evaluación alternativa
Evaluación del conocimiento declarativo.	Evaluación del conocimiento procedimental.
Rango estrecho de métodos.	Amplio rango de métodos.
Los métodos utilizados no siempre reflejan los objetivos del currículum.	Los métodos utilizados intentan reflejar los objetivos del currículum.
La evaluación está separada de la enseñanza y el aprendizaje.	La evaluación está integrada en la enseñanza y el aprendizaje.
Métodos de evaluación poco claros porque no se especifican criterios.	Métodos transparentes. Criterios explícitos.
Escaso poder del aprendiz.	Los aprendices tienen grados de poder.
Los aprendices pueden evitar la responsabilidad de su propio aprendizaje.	A los aprendices se les anima a responsabilizarse de su propio aprendizaje.
La fiabilidad y la validez como principales preocupaciones.	Fiabilidad y validez son una preocupación más.
Métodos sin fundamentación científica.	Algunos métodos basados en, o derivados de la teoría.
Métodos difícilmente viables en un sistema de educación superior en expansión.	Uso de algunas variedades estimuladas por la expansión.
Provocan sentimientos negativos perdurables a lo largo de los años.	Sentimientos negativos generalmente transitorios.
Tienen consecuencias negativas.	Con pocas consecuencias negativas.

Fuente: Falchikov (2005, p.82)

En nuestra investigación, enfocamos nuestro interés en el uso del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita como medio la autoevaluación: una modalidad principal de la evaluación alternativa, porque suponemos que dicha modalidad permite al alumnado aprender

a reflexionar sobre lo que ha aprendido, lo positivo y lo negativo de las realidades, a valorar y comparar los objetos de evaluación y, sobre todo, a tomar decisiones justificadas. De esta forma, se puede permitir al estudiante autorregular su aprendizaje y fomentar su autonomía.

3. Autoevaluación: definición, usos e instrumentos

La autoevaluación¹⁰ es uno de los temas más inquietantes tanto para los profesores como para los investigadores. Se considera como una de las propuestas más recientes e innovadoras que requiere tanto la confianza del docente como la responsabilidad del discente, sin olvidar los criterios diseñados y establecidos juntamente con ellos. En cambio, hemos notado que no hay muchas referencias e investigaciones sobre este asunto; hay estudios que han analizado aspectos como el interés por el uso de la autoevaluación como estrategia para la mejora de la calidad educativa; la validez y confiabilidad de la autoevaluación; el impacto de algunas estrategias y recursos para su realización.

En nuestro trabajo, pretendemos estudiar la autoevaluación como estrategia y herramienta que repercute positivamente en el proceso de aprendizaje de nuestros aprendices y que implica su autonomía y aprendizaje significativo en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

3.1. Definición de la autoevaluación

En el campo educativo, el término *autoevaluación*¹¹ tiene muchas definiciones. Se entiende como herramienta de evaluación; como estrategia de aprendizaje; como herramienta de reflexión sobre el conocimiento adquirido; como estrategia que favorece el desarrollo de la autonomía; y, también, como procedimiento metodológico que fomenta la responsabilidad.

A continuación, en la Figura 2, presentamos el resumen correspondiente a varias definiciones de la autoevaluación que, posteriormente, explicaremos con más detalle:

¹⁰ Entendemos la *autoevaluación* como una modalidad de evaluación realizada por el propio alumno. Existen otros modelos de autoevaluación (docente, institucional), pero no son el propósito de nuestro trabajo.

¹¹https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

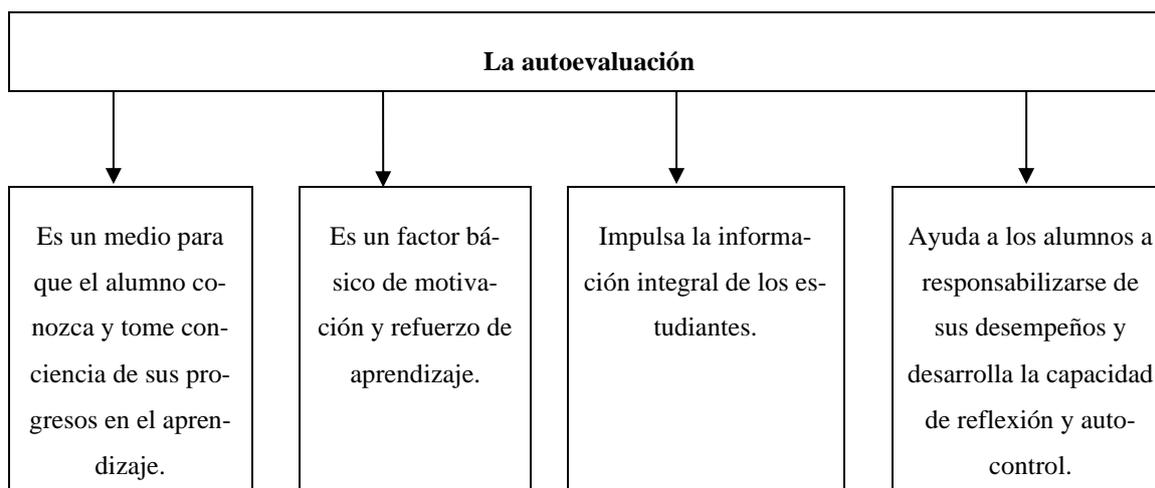


Figura 2: Autoevaluación. (Fuente: Elaboración propia).

i. Es definida como herramienta de aprendizaje. La autoevaluación es uno de los procesos clave en la autorregulación del aprendizaje de los discentes porque ayuda a explicar el logro académico que alcanzan los estudiantes. Gracias a ella, los discentes van mejorando espontáneamente su funcionamiento. La autoevaluación puede y debe ser un instrumento que facilite atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características del alumnado. Características relativas, por ejemplo, a capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, etc. Paquay, Allal y Laveault (1990) han relacionado la autoevaluación con la representación de las propias habilidades cognitivas y estilos de aprendizaje, dando lugar a un aprendizaje duradero marcado por la regulación de las capacidades cognitivas personales y la construcción del aprendizaje.

*ii. Es entendida como un proceso*¹². Visto desde la perspectiva constructivista, los procesos tienen mayor importancia que los resultados. A partir de esta idea, la evaluación desempeña un papel trascendental en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Según Jorba y Sanmartí (1993), la evaluación es un proceso que aglutina tres fases: la recogida de información, el análisis de esta información, el juicio sobre el resultado de dicho análisis y finalmente la toma de decisiones sobre el juicio emitido. Por consiguiente, la autoevaluación no es un proceso entendido como un acto aislado o como una actividad transitoria sino como proceso, debe ser enseñada y

¹²https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

a su vez aprendida, y debe cumplir con las fases de la evaluación (diagnostica, continua y final). El profesor ha de facilitar ese proceso al alumnado e involucrarle en su propio proceso de aprendizaje (Collier, 2011) porque el discente aún no está acostumbrado a autoevaluarse. Para Santos Guerra (1993a p.29)¹³ “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

iii. Es definida como una herramienta de evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre su proceso de aprendizaje. Esta herramienta permite emitir un juicio sobre el propio aprendizaje a partir de una comparación entre una situación ideal y otra real; o sea, con algún estándar (relativo al propio aprendizaje o a un modelo externo). Según Villardón (2006), el estudiante se desempeña mejor cuando conoce sus metas, observa modelos y sabe cómo comparar su desempeño con estándares y criterios establecidos; mientras que, para Herrera (2001), “la autoevaluación es una forma de evaluación compartida entre el profesor y el alumno, donde el esfuerzo concertado entre las partes, se erige como garante de la más clara objetividad”. La autoevaluación es un método que consiste en valorar uno mismo la propia capacidad de la que se dispone para tal tarea o actividad, así como también la calidad del trabajo que se lleva a cabo. Desde la misma visión, Castillo y Cabrerizo (2003) señalan que la autoevaluación es una herramienta de evaluación que permite al aprendiz evaluarse, realizar una valoración de sus progresos durante su proceso de aprendizaje.

iv. La autoevaluación definida como regulación¹⁴. Se define la autoevaluación como una herramienta pedagógica útil e interesante en los procesos de enseñanza/aprendizaje que tienen lugar en el aula. También se considera como una propuesta evaluativa adaptada a los criterios formativos de la evaluación que numerosos autores han desarrollado con el paso de los años. Ciertamente, a lo largo de la historia se han otorgado diferentes funciones a la evaluación desde una dimensión más cuantitativa¹⁵, se le ha otorgado a la evaluación una función sancionadora,

¹³ Citado por Marina (2013, p, 24). [Tesis.pdf \(ub.edu\)](#)

¹⁴ Entendemos por *regulación educativa* el ajuste y revisión del proceso de enseñanza/aprendizaje con la ayuda de diferentes acciones y estrategias educativas. Esta regulación vendrá determinada por el docente (evaluación formativa) y por el propio alumno (evaluación formadora). Según Jorba y Sanmartí (1993), la regulación se basa en tres aspectos: la evaluación considerada con regulación, la autorregulación de los aprendizajes y la interacción social en el aula.

¹⁵ La evaluación cuantitativa, basada en la utilización de procedimientos metodológicos para la cuantificación de las observaciones con su pertinente tratamiento estadístico, se centra en el resultado o producto.

de selección, acreditativa e incluso, en muchas ocasiones, penalizadora. No obstante, y desde una dimensión cualitativa¹⁶, se le ha atribuido una función principalmente pedagógica¹⁷ y formativa basada en la regulación de los procesos de enseñanza/aprendizaje, según Allal (1991), Rosell (1996) y Sanmartí (2007). Según lo que esboza Blázquez (1998, p.130), “la autoevaluación constituye, en este sentido, la clave de todos los dispositivos pedagógicos”.

v. *Es definida como una herramienta indispensable que favorece la reflexión*¹⁸. Castillo y Cabrerizo (2003) apuntan que la autoevaluación supone para el alumno poder realizar un proceso de reflexión personal sobre su proceso de aprendizaje, sobre los logros conseguidos y sus dificultades, pues, mediante esta herramienta, los estudiantes pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de su propio aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios señalados en el currículo, detectando los avances y dificultades y tomando acciones para corregirlas. Gracias a este instrumento, los discentes aprenden a ser profesionales competentes y capaces de evaluar su propio proceso para evaluar y mejorarlo a lo largo de la vida. Por supuesto, toda autoevaluación implica reflexión, pero no toda reflexión implica autoevaluación, ya que esta supone emitir juicios, y aquella se centra en la actividad de exploración (Brown y Glassner, 2003).

vi. *Es definida como la estrategia por excelencia para fomentar la responsabilidad* de los aprendices sobre su proceso de aprendizaje y para aprender a tomar conciencia de sus propios aprendizajes, a valorarlos, criticarlos y a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje individual realizado por el discente (Calatayud, 2002, 1999). La autoevaluación requiere una considerable cuota de responsabilidad y honestidad para emitir dicho juicio de valor, ya que el sujeto que practica la autoevaluación es juez y parte, es decir, es el evaluado y el evaluador. Esta circunstancia practicada en el aula no excluye el papel del docente para dar indicaciones sobre los procedimientos o criterios en la autoevaluación.

¹⁶ La evaluación cualitativa tiene como propósito valorar los procesos de la intervención educativa. Proporciona una retroalimentación fundamental para todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, tanto para la tarea docente como para la del alumno.

¹⁷ Tiene como objetivo principal la regulación del progreso de los alumnos.

¹⁸ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

vii. Es definida como herramienta que desarrolla la autonomía del aprendiz. La autoevaluación es un medio para alcanzar uno de los principales objetivos de la educación, la autonomía del aprendiz, mediante la participación de este último en su propio proceso de evaluación. Se trata, pues, de una herramienta válida para todas las etapas educativas con el fin de mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje y, sobre todo, para construir el camino hacia la búsqueda en el desarrollo de la autonomía del alumno. Además, Ibarra Sáiz y Rodríguez Gómez (2007) afirman que este instrumento le hace responsable de su propio aprendizaje y consciente del valor de sus aportaciones al grupo. Castillo y Cabrerizo (2003) otorgan una gran importancia al proceso de autoevaluación como propósito imprescindible para desarrollar la autonomía del alumnado, en el cual el docente desempeña un gran papel para conseguir tal propósito.

Por consiguiente, el aprendizaje puede ser más eficaz teniendo en cuenta que tiene su punto de partida en el propio individuo (Blázquez, 1998). Además, Castillo y Cabrerizo (2003) mencionan algunos aspectos pedagógicos y educativos asociados al concepto de autoevaluación educativa.

Para ellos, autoevaluarse no solo se asocia con la valoración que efectúa el aprendiz de su propio aprendizaje, sino que lleva implícitos tres aspectos pertinentes (Mariana, 2013, p, 27):

i. Autoevaluarse es asumir la responsabilidad de ser el protagonista de constatar aciertos y errores, y de orientar o mejorar el proceso de autoaprendizaje.

ii. Autoevaluarse permite tomar conciencia de lo que se está haciendo en consonancia con los objetivos que se pretenden lograr.

iii. Autoevaluarse es una motivación intrínseca que cada persona debe ejercer con autonomía respecto a su proceso educativo.

Al presentar el marco teórico sobre la definición de la autoevaluación, esta se considera una herramienta válida y fiable para las prácticas evaluadoras.

Al fin y al cabo, nuestro objetivo es conseguir que el aprendiz sea lo suficientemente independiente, activo, y reflexivo con el objeto de potenciar su autonomía. Sin embargo, no nos basta con entender la evaluación como una manera sistemática y procesual que tiene el objetivo

de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, aspectos importantes en toda evaluación formativa, sino también como una forma de trasladar la evaluación formadora del alumnado.

A continuación, en la Tabla 3, exponemos una síntesis sobre el marco teórico de la autoevaluación:

Tabla 3. Síntesis sobre la autoevaluación

Modalidades de la autoevaluación	
¿Quién la realiza?	El propio alumno
¿Para qué?	Para constatar sus progresos y sus debilidades
¿Qué pretende?	Implicar a cada alumno en su proceso de aprendizaje
¿Cómo?	Asumir responsabilidades Valorar sus progresos Autorregular el aprendizaje Analizar la consecución de los objetivos propuestos
¿Qué evalúa?	Contenidos y conocimientos habilidades y procedimientos Actitudes y valores Estrategias de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, y en concordancia con lo que hemos presentado en este trabajo, entendemos que la autoevaluación es una herramienta de evaluación y actividad de aprendizaje que implica un proceso mediante el cual los aprendices realizan un análisis y una valoración de sus actuaciones y sus producciones en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. Así pues, la autoevaluación, como herramienta de aprendizaje y de evaluación, fomenta la autonomía del aprendiz.

3.2 La fundamentación teórica de la autoevaluación

Los fundamentos teóricos de la autoevaluación provienen de diferentes aportaciones, especialmente de las psicologías humanista y cognitiva.

i. La psicología humanista es una tendencia que ha reaccionado simultáneamente contra el conductismo y el psicoanálisis. Para los humanistas, la autorrealización es posible si se actúa conforme a las vocaciones y a los deseos propios. Según esta escuela psicológica, el ser humano es su centro de interés; por eso, da más importancia a aspectos que tienen relación con el proceso de aprendizaje tales como las propias creencias sobre la capacidad para aprender, el papel de los elementos afectivos y la motivación. Desde esta perspectiva, el objetivo principal de la

enseñanza es ayudar a los discentes con el propósito de que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, mientras que el aprendizaje tiene que involucrar a la persona en su totalidad y ser experiencial. El docente debe comprender a sus discentes poniéndose en su lugar (empatía) y ser sensible a sus percepciones y sentimientos, así como rechazar el autoritarismo.

El aprendiz es el eje central de toda la acción didáctica con sus motivaciones, su cultura, sus capacidades y su forma de apropiarse de la realidad; se trata de ser uno mismo aprendiendo la nueva lengua, de integrar todos los nuevos conocimientos en los propios esquemas, de aprovechar todo lo que se es, se tiene y se quiere para seguir aprendiendo; se trata de tener libertad para aprender.

ii. La psicología cognitiva surge como respuesta a las limitaciones que presenta el conductismo (Pozo, 1989). De acuerdo con esta área de investigación, aprender no solo implica comprender los contenidos, sino también aprender a ser un aprendiz activo, motivado, autorregulado y reflexivo. La psicología cognitiva otorga un valor vital a los procesos mentales y a la propia conciencia, entendiendo que estas se hallan constituidas por estructuras cognitivas creadas gracias a aprendizajes anteriores del individuo.

De este modo, el aprendizaje es un proceso activo, reflexivo, constructivo y dinámico, en el cual el aprendiz realiza una serie de operaciones mentales que le permiten procesar la información que recibe. Asimismo, en la investigación de la adquisición de lenguas extranjeras se ha comprobado que el aprendiz se involucra activamente con una motivación fuerte, formulando hipótesis, seleccionando de los datos que tiene a disposición los que necesita para solucionar el problema que se le plantea, contestando a dichas hipótesis, reelaborándolas, confirmando e integrando las nuevas adquisiciones en sus esquemas para poder utilizarlas después.

En la didáctica de las lenguas extranjeras, estas aportaciones han sido integradas en el esquema del enfoque comunicativo, que pretende responder a las necesidades lingüísticas de los diferentes aprendices adaptándose a los variados estilos cognitivos, culturales y de personalidad de un público tan variado como el que se tiene en cuenta en este enfoque.

3.3 Contextos del uso de la autoevaluación

El término *autoevaluación* no es un término reciente, puesto que ha sido tratado y desarrollado en un sinnúmero de contextos y usos, tales como la autoevaluación institucional, la autoevaluación del profesorado y la autoevaluación del aprendiz.

i. La autoevaluación institucional es un proceso permanente e integrador de mirarse y ser mirado; de recibir y dar apoyo. Esta actividad puede ser desarrollada dentro o fuera de la institución o centro académico con el propósito de favorecer la calidad educativa, mediante juicios de valor, sentando las bases para la toma de decisiones. Este tipo de evaluación abarca tanto el aprendiz, la administración educativa, el centro escolar y el profesor. Lograr la integración de la autoevaluación institucional es un compromiso, un reto y una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa, que pretende reconocer aciertos que deben ser fortalecidos y debilidades que deben ser superadas.

ii. La autoevaluación del profesor es una actividad conducida principalmente por el profesor, que tiene la responsabilidad de la clase sobre la cual se enfoca la evaluación. Este tipo de autoevaluación puede llevarse a cabo mediante varios modelos y técnicas. Tobón (2006) define la autoevaluación docente como “la autovaloración, autoconocimiento y autorregulación”.

iii. La autoevaluación del aprendiz está directamente relacionada con el discente. Todo aprendiz realiza constantemente juicios de valor sobre sus logros y resultados de aprendizaje. La autorregulación del propio aprendizaje supone la apropiación de sus objetivos, de las estrategias y de acción necesarias para resolver problemas en su proceso educativo (Sanmartí, 2007, p.53) y tiene que ver con el estilo de aprendizaje predominante en cada aprendiz.

En nuestro trabajo de investigación, nuestro interés se centra en la autoevaluación del estudiante como estrategia e instrumento válido para mejorar el aprendizaje y fomentar la motivación y la autonomía del aprendiz en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

3.4 Los objetivos de la autoevaluación

La autoevaluación sirve principalmente para involucrar activamente al alumnado en su propia valoración durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

A continuación, en la Tabla 4, presentamos los objetivos conseguidos a través de la autoevaluación en los diferentes contextos, pero nos centramos más en la autoevaluación del discente, que es nuestro objeto de investigación:

Tabla 4. Objetivos de la autoevaluación

Objetivos de la autoevaluación		
Institucional	Docente	Discente
Valorar, diagnosticar y analizar la información del desempeño institucional.	Valora su propia práctica.	Describe y analiza su proceso de aprendizaje.
Informar continuamente a la comunidad académica sobre el proceso de autoevaluación institucional.	Mejora su calidad de enseñanza.	Subraya sus objetivos de aprendizaje a corto y largo plazo.
Diseñar los instrumentos de recolección de datos para las distintas fuentes de información de los modelos propuestos.	Subraya nuevos objetivos de enseñanza.	Reconoce sus avances y sus debilidades.
	Constata sus fortalezas y falencias.	Desarrolla su actitud crítica y reflexiva.
	Conoce la situación del aprendiz y valora la suya.	Incentiva a ser autónomo y responsable.
	Desarrolla su actitud crítica y reflexiva.	

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que la autoevaluación es un proceso compartido entre docentes y discentes. Y como resultado de esta compartición se produce otro tipo de evaluación: la coevaluación¹⁹. Además, la autoevaluación requiere que el docente dé protagonismo a los aprendices, pero, al mismo tiempo, no abandone sus responsabilidades; que implique al alumnado en la reflexión y en la toma de decisiones. Cuando la autoevaluación y el autoaprendizaje coinciden, ambos se convierten en la base de la regulación permanente del proceso de enseñanza/aprendizaje.

En nuestro trabajo, nos centramos en la autoevaluación de los estudiantes como procedimiento metodológico mediante el uso del *portfolio* en la asignatura de la Comprensión y

¹⁹ Se trata de un ejercicio de valoración del trabajo desarrollado por los compañeros en actividades de tipo cooperativo, en las que no solo el profesor es consciente de los defectos y errores que los alumnos se encuentran en el aprendizaje y no siempre es capaz de dar respuesta a las dificultades que se presentan. Depositar la mirada sobre las tareas realizadas por los compañeros, además, es una actividad muy motivadora de la que pocos alumnos se evaden (Gessa Perera, 2011).

Expresión Escrita para alcanzar unos objetivos, que se podrían concretar en los siguientes:

- i.* Propiciar un aprendizaje autónomo, con una mayor implicación del aprendiz.
- ii.* Elaborar juicios y criterios personales.
- iii.* Asumir responsabilidades y adoptar decisiones.
- iv.* Asumir conciencia de las posibilidades y fomentar la autoestima y responsabilidad.
- v.* Detectar los puntos fuertes y débiles de la actuación de los aprendices en cuanto a la asignatura de la Comprensión y Expresión Escrita como estrategia al servicio de la mejora y desarrollo de sus niveles.

3.5 Momentos de la autoevaluación

La autoevaluación se enmarca, bajo los principios del constructivismo²⁰, dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje. La autoevaluación es un proceso, no debe ser entendida como un acto aislado o una actividad transitoria. Como proceso, ha de seguir las etapas propias de evaluación (inicial, formativa y sumativa), y que precisa de la transparencia a lo largo del proceso evaluativo y en todas sus fases (Santos Guerra, 1993b).

i. Autoevaluación inicial. Nuestro objetivo a través de esta fase es que el aprendiz pueda conocer sus puntos positivos y negativos antes de empezar su proceso de aprendizaje en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. De la misma manera, nos ha permitido planificar las actuaciones que se van a realizar para que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje. Hemos diseñado las estrategias y los procedimientos que vamos a utilizar para ofrecerlos al alumnado, a fin de que pueda aprenderlos y hacerlos suyos. De ahí, pretendemos que el discente tome el control de su aprendizaje.

ii. Autoevaluación formativa. La función esencial a través de esta modalidad es que el aprendiz sea capaz de valorar y regular su propio aprendizaje en relación con los objetivos diseñados durante dicho proceso mediante la integración de instrumentos y técnicas de autoevaluación tales como *valoración de mis conocimientos*, la *rúbrica* y los *comentarios* que están

²⁰ La autoevaluación comparte uno de los principales criterios del constructivismo de la enseñanza: el alumno es el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Visto este punto desde la autoevaluación, el aprendiz es el agente fundamental en el proceso de la regulación de su aprendizaje; de esta manera, construye su propio aprendizaje a partir de sus conocimientos previos, sus aciertos y errores, sus progresos y dificultades.

presentes en el *portfolio*". Este tipo de regulación sucede constantemente, ya que nuestra misión principal es orientar al alumnado hacia la autorregulación con el fin de lograr su propio aprendizaje. Desde allí, va a ser capaz de resolver sus problemas y superar las lagunas y dificultades que se va a ir encontrando en su trayectoria de aprendizaje.

iii. Autoevaluación sumativa. A través de esta modalidad, pretendemos que el aprendiz pueda comprobar el logro de las metas planificadas al finalizar el proceso de enseñanza/aprendizaje. En cualquier caso, debe servir como mecanismo de autorregulación para el alumnado, ya que estos, con la ayuda del docente, deberán establecer pautas para la mejora y el progreso de sus aprendizajes actuales y, por consiguiente, para la adquisición de aprendizajes futuros.

A continuación, en la Tabla 5, se muestran las etapas de la autoevaluación en función del proceso educativo:

Tabla 5. Etapas del proceso de autoevaluación

Autoevaluación	
Inicio	Autoevaluación inicial
Durante	Autoevaluación formativa ²¹
Final	Autoevaluación sumativa

Fuente: Elaboración propia

En suma, el papel del docente consiste en ayudar y orientar al estudiante en el desarrollo de su propia regulación del aprendizaje a lo largo de todo el proceso educativo, y en la adquisición de un aprendizaje significativo y autónomo (Trillo, 1995). Asimismo, debe facilitar en cada momento las estrategias educativas para que el discente pueda mejorar su aprendizaje.

Durante la elaboración del *portfolio de Comprensión y Expresión Escrita*, hemos seguido los tres momentos de la autoevaluación y de esta forma nuestros aprendices han adquirido el hábito de aprender a aprender.

3.6 Proceso de la autoevaluación

El modelo de la evaluación formativa es considerado como actividad integrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta nueva modalidad de evaluación está puesta al

²¹ En nuestro trabajo, la evaluación formativa se entiende como una regulación interactiva. Es la realización de un proceso constante de regulación; de regulación entre evaluación y actividad de enseñanza/aprendizaje. De este modo, cualquier actividad de aprendizaje es en sí misma una actividad de evaluación que permite diagnosticar las necesidades de los aprendices, así como sus mejoras.

Ver http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm

servicio del aprendizaje, ayuda a los estudiantes a aprender mejor con regularidad y proporciona los medios para progresar en dicho proceso, tanto en el plano cognitivo (habilidades, conocimientos), como en el socioafectivo (actitudes y comportamientos).

El proceso de autoevaluación es descrito como un conjunto de operaciones vinculadas con el proceso de evaluación (plan, medida, resolución, decisión), ordenadas en el tiempo y organizadas para animar a los estudiantes a ser más autónomos en su aprendizaje. Este proceso es dinámico e interactivo porque pone en contacto constante al aprendiz, sus padres y su docente. A medida que el discente aprende, se enfrenta con las expectativas y el juicio del docente y de sus padres, y así va asumiendo su responsabilidad como discente.

Cabe mencionar que el proceso de autoevaluación es también cíclico; dicho de otra manera, este proceso se encuentra dentro de una secuencia de aprendizaje precisa en el plazo previsto en el calendario escolar, tal y como mostramos en la Figura 3:

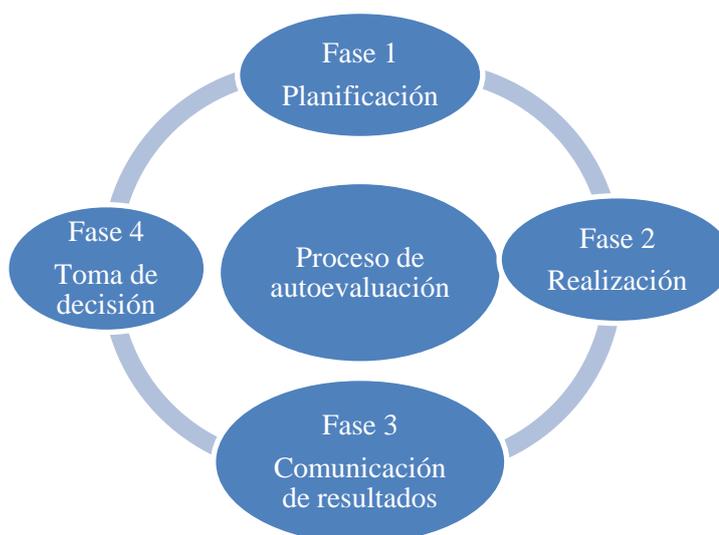


Figura 3: Proceso de autoevaluación. (Fuente: Elaboración propia)

El proceso de autoevaluación se compone de cuatro fases principales: planificación, realización, comunicación de resultados y toma de decisión.

i. La fase de planificación. Es la primera en el proceso de la autoevaluación. Consiste en determinar, junto con los aprendices, los objetivos de aprendizaje que deben lograr a lo largo del proceso de la secuencia de aprendizaje, precisar los criterios de evaluación, pronosticar situaciones de aprendizaje y situaciones de evaluación, y preparar con ellos herramientas e instrumentos de aprendizaje y de evaluación para evidenciar los resultados. La finalidad de esta fase es que el aprendiz determine los objetivos a conseguir en cada secuencia de aprendizaje, busque nuevas herramientas con el fin de lograr sus metas y rellene su *dossier* con sus evidencias de aprendizaje.

ii. La fase de realización. Esta fase consiste en realizar las actividades de evaluación previstas, conducir al aprendiz para participar en la evaluación de su proceso de aprendizaje y registrar sus resultados. El propósito de esta fase es animar al discente a evaluar su propio proceso de aprendizaje con la ayuda de los instrumentos de la autoevaluación. También puede intercambiar ideas y observaciones con sus colegas, poniendo de este modo en práctica la coevaluación. Posteriormente, este debe registrar las observaciones y las orientaciones de su profesor y guardarlas en su *portfolio*.

iii. La fase de la comunicación de resultados. En esta fase, los discentes tienen que comunicar los resultados de su proceso de aprendizaje a sus docentes. A través de esta fase, los aprendices tienen que preparar, con la ayuda de su *dossier*, las informaciones que van a comunicarles a sus padres sobre su proceso de aprendizaje.

iv. La fase de toma de decisiones. Esta fase consiste en sensibilizar a los estudiantes de su desarrollo intelectual y socioemocional, de manera que puedan aclarar sus objetivos personales para la siguiente secuencia, seleccionar unos objetivos colectivos para ser perseguidos por la clase y comprobar las herramientas de trabajo necesarias antes del inicio de una nueva secuencia. Esta es la fase en la que los estudiantes aprenden a analizar su desarrollo y comportamiento intelectual a la luz de las observaciones de sus padres y su docente, y a decidir las prioridades establecidas para reajustar su camino de aprendizaje o continuar en su progresión.

En la parte práctica de nuestra investigación, vamos a explicar cómo llevar a cabo cada una de estas fases del proceso de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. Presentaremos notas metodológicas ilustradas con ejemplos que van a determinar las actividades de cada fase de este proceso.

Cabe señalar que en nuestro trabajo vamos a tratar el proceso de autoevaluación aplicado en el proceso de aprendizaje en el plano cognitivo y en el socioemocional.

3.7 Los beneficios de la autoevaluación

El uso de la autoevaluación como herramienta de aprendizaje y de evaluación presenta muchos beneficios, entre los que mencionamos los siguientes:

i. Permite tomar conciencia sobre el progreso individual de los estudiantes en su proceso de aprendizaje; además, posibilita la implicación directa del aprendiz en su proceso de aprendizaje y la toma de conciencia de sus logros y lagunas. En efecto, los alumnos se muestran críticos en el aprendizaje (Álvarez Méndez, 1993, 2000).

ii. Les ayuda a ser responsables de sus actividades. Hay numerosas investigaciones que han demostrado que la mayoría de los estudiantes, cuando realizan procesos de autoevaluación, llegan a ser más exigentes que el profesorado (Jorba y Sanmartí, 1993; López Pastor, 2009).

iii. Fomenta la motivación y refuerzo del aprendizaje; es decir, el aprendiz está implicado de una manera directa en el proceso de aprendizaje y que tiene que valorar su trabajo personal. Asimismo, favorece el desarrollo de la personalidad, la autoestima y la confianza en sí mismo.

iv. Gracias a esta herramienta, el profesor puede conocer la valoración que hacen los estudiantes acerca de los contenidos, el programa y la metodología utilizada en el aula. Al mismo tiempo, permite valorar el progreso que realiza el estudiante sobre su aprendizaje. De este modo, puede considerarla como una herramienta pedagógica para medir su progreso (Nelson, 1971).

v. Puede sustituir a otras formas de evaluación. Para atender a la diversidad es necesario utilizar diferentes instrumentos evaluativos para tratar de valorar la progresión de las capacidades de cada alumno. La autoevaluación puede ser una estrategia más en ese proceso de valoración.

vi. Ayuda a profundizar en un mayor autoconocimiento y comprensión del proceso realizado.

vii. Fomenta la autonomía crítica y la autorreflexión. Este punto es particularmente beneficioso para los alumnos porque pueden aplicarlo incluso cuando terminan sus clases y extrapolarlo a los diferentes contextos de su vida social (Ducasse, 2004).

3.8 Medios²², técnicas e instrumentos de la autoevaluación

Los medios, técnicas e instrumentos de evaluación son herramientas educativas que permiten recoger las informaciones importantes sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje del discente para medir el grado de los objetivos alcanzados.

3.8.1 Diferencia entre medio, técnica e instrumento

Después de revisar la literatura especializada en la evaluación, hemos notado que es difícil encontrar contrastes claros entre los conceptos de evaluación ya que se utilizan de una manera

²² No hay que confundir entre el *medio de evaluación* y la *tarea de evaluación*; el medio de evaluación forma parte de la tarea de la evaluación, porque una tarea de evaluación requiere muchos medios para poder realizar la evaluación, mientras que el medio de evaluación es el producto o la evidencia que elabora el aprendiz.

casi sinónima los siguientes términos: *herramienta, instrumento, técnica, recurso, método, enfoque de evaluación*. Por eso, y antes de pasar a citar los medios de evaluación, vamos a aclarar, en primer lugar, la diferencia que existe entre los términos siguientes: *medio, técnica e instrumento*.

Rodríguez e Ibarra (2011) definen de una manera muy clara la distinción entre estos tres términos:

i. Medios para evaluar: Son “pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar”. Estas evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes son los medios que nos informan sobre los resultados de aprendizaje y que utiliza el evaluador para realizar las valoraciones correspondientes. Varían en función del tipo de competencia o aprendizaje que se pretende evaluar.

ii. Técnicas de evaluación: Son “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos: la observación, la encuesta (entrevistas) y el análisis documental y de las producciones” (Rodríguez e Ibarra, 2011 pp.71-72).

iii. Instrumentos de evaluación: Son “herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos” (Rodríguez e Ibarra, 2011, pp.71-72).

Para nosotros, y desde la perspectiva de la autoevaluación en la cual el alumnado es el protagonista de su proceso de aprendizaje y de evaluación, definimos los *medios de evaluación* como aquellas producciones realizadas por nuestros alumnados y que podemos recoger, corregir y evaluar.

Estas evidencias muestran el trabajo hecho por ellos y también demuestran lo que han aprendido, mientras que las *técnicas de evaluación* son las estrategias que hemos utilizado a lo largo del proceso de enseñanza para recoger informaciones sobre las producciones elaboradas por nuestros aprendices.

Finalmente, los *instrumentos* son las herramientas compartidas tanto entre nosotros como entre nuestros apéndices para plasmar de una manera organizada la información recogida mediante una técnica determinada de evaluación.

3.8.2 Los requisitos para la elección de los medios de autoevaluación adecuados

Antes de comenzar a explicar los distintos tipos de medios, técnicas e instrumentos de evaluación, es necesario que estos últimos cumplan los requisitos siguientes (Castejón et al., 2009):

i. Variabilidad: Los medios de autoevaluación deben permitirnos conseguir informaciones y datos concretos de distintas áreas y destrezas de conocimiento. Estas informaciones deben organizarse cronológicamente.

ii. Concreción: Los medios de autoevaluación que vamos a elegir para llevar a cabo nuestra propuesta deben presentarnos información concreta y concisa sobre lo que se precisa en cada momento del aprendizaje. Así, los discentes pueden resolver sus problemas, anotar sus avances y discutir con sus colegas o su profesor sobre su progreso; del mismo modo, nosotros podemos repasar nuestra tarea docente en cualquier momento dado.

iii. Versatilidad: Que los medios puedan adaptarse tanto a marcos concretos justamente definidos, como a situaciones más abstractas.

vi. Transferibilidad: Los medios deben facilitar la transferencia de los aprendizajes a contextos diferentes de donde se adquirieron.

La autoevaluación como modelo de evaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita requiere el uso de medios, técnicas e instrumentos propios que permitan tanto al alumnado como a nosotros, como profesores, llevar a cabo su puesta en práctica de acuerdo con las finalidades y objetivos que se persigan.

El informe, el bloc de autoevaluación, el contrato didáctico, el diario del estudiante, el cuestionario y el *portfolio* son algunos de los medios de evaluación que permiten que el alumnado y profesorado puedan afrontar con garantías un proceso de autoevaluación.

3.8.3 Medios de evaluación entre el conocimiento declarativo y el funcional

Hay una diferencia muy notable entre los medios, técnicas e instrumentos de evaluación usados en el conocimiento declarativo y en el conocimiento funcional, ya que el primero implica el desarrollo de un tema de forma escrita u oral y exhorta a las siguientes acciones: identificar, describir, enumerar, explicar, comparar, contrastar, etc. (Biggs y Tang, 2007)²³; mientras que el segundo tipo de conocimiento se refiere a las actuaciones relacionadas con la

²³ https://shsfeapi1.pdc-gate2.com/get_doc.php?id=5245/MTAuMTAxNi9qLnBILjIwMTUuMTAuMDA0.txt

aplicación del conocimiento en contextos reales y concretos, resolución de problemas, creatividad y aprendizaje autónomo.

De modo más claro, el conocimiento *declarativo* consiste en albergar un saber sobre un tema o materia al que se llega por medio de la investigación y no por la experiencia personal. Es un saber público, lógico y coherente, verificable mediante reglas de comprobación. Es abstracto, conceptual y conforma la base de los conocimientos académicos.

En cambio, el conocimiento *funcional* se relaciona con la experiencia y se basa en el conocimiento declarativo para llevarlo a la práctica. Es un tipo de conocimiento procedimental²⁴ y condicional²⁵; flexible, específico, pragmático y de gran alcance. Como es obvio, no existe un solo medio de autoevaluación, sino que existen diferentes y diversos medios en función del tipo de conocimiento que estamos evaluando: declarativo o funcional.

La Tabla 6, muestra los distintos medios de autoevaluación agrupados en relación con el tipo de conocimiento:

²⁴ El conocimiento procedimental implica saber cómo hacer algo, se desarrolla por medio de las destrezas. Abarca las competencias para saber actuar en una determinada situación.

²⁵ El conocimiento condicional contiene al procedimental y al declarativo en el nivel teórico, influye en la toma de decisiones para saber cuándo y por qué hacer algo y no hacer lo contrario.

Tabla 6. Clasificación de medios, técnicas e instrumentos en función del tipo de conocimiento

Tipo de conocimiento	Medios	Técnicas	Instrumentos
Conocimiento Declarativo	ESRITO Ensayo, mapas conceptuales, test, examen Carpeta Cuaderno de nota	Análisis de producciones y de documentos	Escala, Lista de control, Rúbrica, Fichas de autoevaluación Informe de autoevaluación
	ORAL Entrevista individual exposición de trabajos, presentaciones, recensión,	Observación directa del alumnado encuesta	
Conocimiento funcional	Portfolio	Análisis de producciones y de documentos Encuesta	
	Diario reflexivo	Análisis de producciones y de documentos	
	Debate	Observación	
	Proyecto	Análisis de producciones y de documentos Encuesta	

Fuente: Rodríguez Gómez (2011, p.98)

A continuación, presentamos un listado de medios de autoevaluación que podemos utilizar para hacer realidad los procesos de autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad en dicha tarea:

3.8.3.1 El autoinforme

El autoinforme es una herramienta ciertamente pedagógica que facilita que el alumnado pueda valorar sus propias actuaciones. La eficacia del autoinforme en el ámbito educativo queda recogida en las aportaciones de Fuentes y Verdugo (1994), Paula (2000) y Rosales (1990).

El autoinforme recoge las reflexiones personales que el alumno realiza sobre los contenidos y actividades realizadas en las sesiones de Comprensión y Expresión Escrita, incluyendo su pertinente proceso de autoevaluación personal.

3.8.3.2 Bloc de autoevaluación

Se trata de una actividad en la que el estudiante evidencia los esfuerzos realizados, la valoración del trabajo conseguido (“qué sabía”, “cómo lo he aprendido”, “qué sé ahora”), con relación a contenidos tanto del ámbito conceptual, como procedimental y actitudinal; es decir, cuáles han sido las mejores ideas, los logros conseguidos en los distintos ámbitos de conocimiento.

3.8.3.3 El diario del estudiante

Es un medio de autoevaluación muy valioso para el análisis y la reflexión sobre los contenidos aprendidos. Asimismo, los aprendices apuntan sus observaciones, sus comentarios y sus dudas sobre los contenidos aprendidos en el aula. Esta herramienta tiene muchas ventajas como, por ejemplo, visualizar el progreso académico; también permite sintetizar sus pensamientos y actos con el fin de comparar las valoraciones anteriores con las posteriores.

Desde nuestro punto de vista, el diario es uno de los instrumentos más útiles para llegar al conocimiento, análisis, comprensión y valoración del proceso de enseñanza/aprendizaje que realiza el estudiante, así como también para conocer y respetar el ritmo de aprendizaje de forma individual.

3.8.3.4 El contrato didáctico

Uno de los instrumentos de evaluación que más favorece la autorregulación, la implicación y la responsabilidad personal es, sin duda, el contrato didáctico. Agelet et al. (2001); Ballester et al. (2000); Castillo y Cabrerizo (2003); Pujol (1996) han defendido su alto valor pedagógico y formativo en los procesos de autorregulación.

El contrato didáctico en el área de Comprensión y Expresión Escrita puede resultar un instrumento de evaluación útil para propiciar el proceso de autoevaluación del estudiante. La participación del discente en la elaboración y el desarrollo del contrato didáctico mejora la autonomía y el compromiso del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje (Calatayud, 2007).

3.8.3.5 El portfolio del estudiante

Es una colección de trabajos, actividades y evidencias que el alumno ha realizado durante un curso, pero, quizás, lo más importante de esta selección de actividades radique en que este

ha de estar compuesto por aquellas actividades que han permitido al discente tanto la posibilidad de valorarse como de sentirse más seguro de sí mismo.

El *portfolio* es un medio para la construcción y evaluación de los propios aprendizajes del alumnado. Castillo y Cabrerizo (2003) alegan que el uso del *portfolio* fomenta el desarrollo del proceso de autoevaluación; asimismo, Romero y Crisol (2011) afirman que el uso del *portfolio* resulta útil como herramienta de autoevaluación del aprendizaje. De ahí que el *portfolio* sea una de las herramientas más valiosas de autoevaluación que puede utilizarse en el área que se desee. Sin embargo, y a pesar de las posibilidades pedagógicas que ofrece, es un instrumento de evaluación de escaso uso dentro del área de Comprensión Y Expresión Escrita.

El aprendiz acumula todas las actividades, experiencias, material didáctico y tareas de las clases de Comprensión y Expresión Escrita en el *portfolio*, facilitando, así, que pueda llevar a cabo su proceso de autoevaluación pertinente a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de los medios citados anteriormente, existen otros recursos, técnicas e instrumentos de autoevaluación en el área de Comprensión y Expresión Escrita. Entre estas herramientas destacamos las siguientes: las hojas de seguimiento dialogado propuestas por Sebastiani (1993), las fichas de autoevaluación utilizadas por Ureña et al. (2006), la carpeta, los cuadernos del alumno, las listas de control, y las entrevistas personales. Todas estas técnicas pueden usarse como medios de autoevaluación y son ampliamente descritas por López Pastor (2007)²⁶.

En nuestro trabajo, y para alcanzar nuestro objetivo, vamos a escoger el *portfolio* como medio de autoevaluación, puesto que este último reúne todas las técnicas e instrumentos citados anteriormente; de igual modo, con el uso de esta herramienta podemos evaluar todos los tipos de conocimiento (conceptual, procedimental y actitudinal).

En resumidas cuentas, podemos afirmar que la autoevaluación puede ser un medio muy eficaz para lograr objetivos educativos entre los que mencionamos la autonomía del aprendiz, la reflexión y el aprendizaje significativo. Además, la autoevaluación es un instrumento apto y válido para todas las edades y etapas educativas, puesto al servicio de docentes y discentes con el propósito de desarrollar el proceso educativo y conseguir un alumnado responsable y autónomo.

²⁶ <file:///C:/Users/DELL/Downloads/2015.Hamodietal.Perfileseducativos147146-161.MedtcinsEFyC.pdf>

A continuación, vamos a profundizar en el uso del *portfolio* como herramienta de autoevaluación en la asignatura de Comprensión Y Expresión Escrita. Con este propósito, intentaremos abordar las diferentes definiciones del *portfolio*, así como su origen, y posteriormente abordaremos sus diferentes tipos y señalaremos los elementos que subyacen a su uso, otorgando más importancia al *portfolio* del estudiante y el papel que desempeña tanto para el aprendizaje como para la autoevaluación.

4. El uso del portfolio en el ámbito educativo²⁷

En la Figura 4, Daniel Cassany (2006, p.15) aclara el desarrollo del *portfolio*, que se inicia con el mismo en el ámbito profesional. Con posterioridad, este ha sido desarrollado y adaptado al contexto educativo hasta convertirse en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

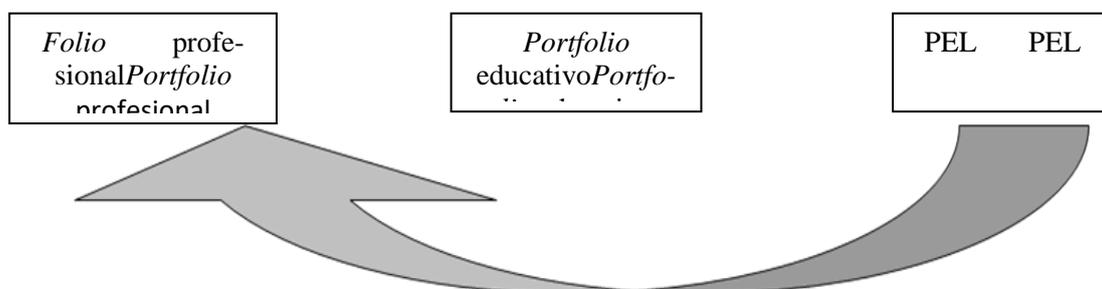


Figura 4: Origen del *portfolio* y del PEL. (Fuente: Daniel Cassany, 2006, p.15)

En un principio, el *portfolio* empezó a utilizarse en ámbitos profesionales, principalmente en aquellos relacionados con el diseño, para mostrar la creación de obras: artistas, fotógrafos, arquitectos, etc., recogen en él sus mejores producciones, por lo cual nace como exposición de resultados orientados no tanto al proceso seguido sino al producto final conseguido (Shulman, 2003).

Con posterioridad, este procedimiento se ha importado al ámbito educativo con el fin de evidenciar cómo trabaja el docente. Esto incluye mostrar trabajos de alumnos, preparación de clases, reflexiones y argumentaciones de conocimientos, procedimientos, actitudes de docentes, etc., que permiten reconocer y valorar la trayectoria de un profesional de la enseñanza.

²⁷ Bedarnia, M. (2014). *El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje*. Tesis de magister. Universidad de Orán. <https://theses.univ-oran1.dz/these.php?id=TH4178> Cabe señalar que en mi tesis de magister hice un estudio sobre el uso del portfolio como herramienta de aprendizaje. Y luego participé en el congreso de ASELE 2015 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0121.pdf. (pp.59-88) [El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE - Dialnet \(unirioja.es\)](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0121.pdf)

El paso del *portfolio* al ámbito educativo surgió en Estados Unidos hace tres décadas. En aquella época y en las escuelas estadounidenses se había notado que tanto el sistema de enseñanza como la formación del docente eran desfavorables e inadecuados. Esto provocó que se iniciara una reforma del sistema educativo y que se considerara el planteamiento de una formación del profesorado más eficiente para conseguir una mejora en la enseñanza.

Para comprobar los resultados de la labor docente se creó el Examen Nacional de Profesores²⁸, que evaluaba, a través de exámenes escritos y observaciones en las aulas, a todos los profesores por igual sin tener en cuenta el contexto o la etapa educativa.

En 1985, se creó el Proyecto Evaluación del Profesor de Stanford²⁹, que fue presentado como una alternativa al sistema de evaluación que se estaba aplicando, y del que pensaban que no era muy eficaz. Cuatro años después, Shulman (2003) y Bird (1997), dos colaboradores de este proyecto, decidieron fundar la Junta Nacional de los Estándares de la Enseñanza Profesional³⁰ que se ocupó de conocer cómo se enseñaba y se aprendía en las aulas; esto les condujo a pensar en la necesidad de que los profesores presentaran documentos concretos que acreditaran su trabajo.

Una década después de la creación de la Junta Nacional de los Estándares de la Enseñanza Profesional, Bird creyó que el *portfolio* que utilizaban otros profesionales para mostrar sus obras podía ser un recurso mediante el cual los profesores recogieran y evidenciaran su labor docente.

Estos trabajos se analizarían, valorarían y serían la muestra del trabajo profesional que desempeñaban. Más tarde, los *portfolios* se convirtieron en herramientas de análisis y reflexión para mejorar el trabajo y, consecuentemente, como una estrategia de aprendizaje (Schulman en Lyons, 1999).

Desde los años ochenta, el *portfolio* se ha utilizado en EE. UU. y Canadá en el ámbito académico como un instrumento que ha resultado muy útil para el desarrollo personal, profesional y organizacional. En el actual Espacio Europeo de Educación Superior está adquiriendo también un auge especial a partir de iniciativas globales como la del PEL.

²⁸ Traducción propia: National Teachers Examination (NTE).

²⁹ Traducción propia: Stanford Teacher Assessment Project.

³⁰ Traducción propia: National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS).

En resumidas cuentas, podemos decir que el uso de esta herramienta en el ámbito de enseñanza/aprendizaje representa un cambio trascendente como instrumento para aprender y evaluar, porque la recogida sistemática y organizada de las evidencias, trabajos elaborados, apuntes, comentarios y esquemas se demuestra como un soporte documental ante el objetivo de mejorar el proceso de desarrollo personal, académico y laboral.

4.1. Etimología del portfolio

Según la Real Academia Española (RAE), el origen etimológico del término *portfolio* viene de la palabra francesa *portfeuille*³¹, que designa “una cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.”. El término *portfolio*, denominado también *portfolios* se refiere a la misma idea principal, es decir, a “una colección de trabajos que recogen la trayectoria de una persona a lo largo de un tiempo”.

María Gabriela Guerrero (2006) aclara que la etimología de la palabra *portfolio* se compone de dos palabras: *port* y *folio*; *port* significa “llevar”, mientras que *folio* significa “muchos papeles”.

Mesías y Gómez Ulla (2006) establecen que, desde el aspecto léxico, el término *portfolio* deriva del término latino *portare*, que significa “transportar” y del sustantivo *foglio*, “folio”. Articuladas estas dos palabras quedaría *portfolio*, que tiene relación el transporte de folios (papeles, bocetos y dibujos) en el ámbito artístico; es aquí donde se origina el término y comienzan los primeros usos.

4.2. Definición del portfolio

En el campo educativo, el término *portfolio* abarca numerosas definiciones: como estrategia de selección y recolección de trabajos y evidencias que demuestran el progreso del aprendiz en su proceso educativo; como estrategia de evaluación y autoevaluación; como herramienta de aprendizaje; y, también, como estrategia de reflexión sobre el conocimiento adquirido. A continuación, presentaremos algunas definiciones que se han dado al *portfolio* en el ámbito educativo (Bedarnia, 2014).

i. Es definido como técnica de selección de documentos. El portfolio es una selección deliberada de los documentos elaborados por el aprendiz a lo largo de un curso que nos da un

³¹ Ver García Doval, F. (2005).

panorama sobre sus esfuerzos, sus lagunas y sus logros. Pues, este documento incluye la participación del alumnado en la selección de unos trabajos, tareas y apuntes realizados por los docentes y discentes para controlar y revisar el progreso y la mejora en el rendimiento académico, las habilidades de estos últimos en una asignatura determinada.

El *portfolio* es un registro del aprendizaje que concentra su atención en el trabajo del estudiante y en su reflexión sobre ese trabajo. Este material es recopilado en un esfuerzo de colaboración entre el estudiante y el profesor y es indicativo del progreso hacia resultados fundamentales. (National Education Association, 1993, p.14)³².

ii. Es definido como estrategia de recopilación de evidencias: Es una forma para recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y social) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Genesee, Upsher (1996, p.99) afirman que:

El *portfolio* es una recopilación con un propósito determinado del trabajo de los estudiantes que demuestra a los estudiantes y a otras personas sus esfuerzos, progresos y logros en áreas determinadas.

Esta recopilación de documentos debe estar en forma secuenciada con el fin de que el propio estudiante vaya reconociendo su progreso en el aprendizaje. La selección de documentos no será al azar, sino que tendrá plena concordancia con lo que el estudiante encuentre significativo para su propio aprendizaje. Sin duda, para que el estudiante llegue a esta fase tiene que reflexionar cuantas veces sea necesario sobre su papel en su proceso de aprendizaje.

También Shores y Grace (2004, p.57) definen el *portfolio* como “una recopilación de elementos o materiales que ponen de manifiesto los diferentes aspectos del crecimiento personal y el desarrollo de cada niño o niña a lo largo de un tiempo”.

iii. Es definido como herramienta de evaluación: La utilización del *portfolio* como recurso de evaluación se basa en la idea de que la naturaleza evolutiva del proceso de desarrollo del *portfolio* da al profesorado una oportunidad para reflexionar sobre el crecimiento de sus discentes y de introducir cambios a lo largo del curso. Jasmine (1993, p, 8) afirma que “[...] evaluar utilizando el método de *portfolio* significa reunir información importante sobre el proceso de aprendizaje a lo largo de un tiempo. Evaluar utilizando el método de *portfolio* significa emitir juicios sobre la cantidad y el tipo de progreso mostrado por la colección de muestras y por los

³² Citado por Danielson Charlotte y Abrutyn Leslye (2002, p.18).

comentarios añadidos³³”.

El uso de este recurso permite revisar y controlar la evaluación del proceso educativo de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios en él. Dentro de este proceso, se percibe el *portfolio* como una técnica alternativa de la evaluación tradicional. El aprendiz concibe la evaluación como una modalidad que le permite ser consciente de su progreso para posibilitar que se plantee futuros objetivos de mejora.

iv. Es definido como herramienta de reflexión. El *portfolio* es considerado como una de las técnicas evaluativas que permite desarrollar la reflexión y el pensamiento crítico del discente sobre su proceso de aprendizaje. Por su parte, Graves (1992)³⁴ percibe el *portfolio* como un conjunto de actividades que exponen los esfuerzos del estudiante y su progreso en el aprendizaje. También, Porter y Cleland (1995), apuntan que el *portfolio* es una herramienta de aprendizaje tanto para el alumnado como para el profesor.

El *portfolio*, siendo un sistema de reflexión y aprendizaje para el estudiante, será reestructurado y revisado periódicamente, no con un fin sancionador (si así lo fuese, solamente estaríamos cambiando de instrumento, es decir, el examen por el *portfolio*). La revisión tiene como objetivo ver, de forma atenta y detallada, cómo se va construyendo el *portfolio*, analizar el porqué de que se hayan incluido ciertos elementos y no otros.

El *portfolio* ilustra el crecimiento del alumno como aprendiz, ya que al mostrar sus mejores trabajos a través del tiempo documenta las capacidades que ha ido adquiriendo progresivamente. Por esta razón, se ha comparado el *portfolio* con un álbum de fotos en el que se aprecia cómo el fotógrafo ha ido creciendo y evolucionando.

En otras palabras, el *portfolio* es como una narración de una historia, en la que el aprendiz es al mismo tiempo lector y escritor. Según este punto de vista, el *portfolio* sería darle un sentido al trabajo del aprendiz y comunicar sobre este trabajo (Arter y Paulson, 1999).

4.3. ¿Portfolios, *portfolio* o portafolio?

Según la RAE, los términos *portfolio* o *portafolios*, que provienen del francés *portefeuille* significan lo mismo: “cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.”. En el contexto investigador aún no está claro qué palabra es la más adecuada para utilizar. Bird (1997, p.335) plantea

³³ Citado por Elena Barberà (2009, p.47).

³⁴ Citado por Elisabeth F. Shores, Cathy Grace (2004, p.23).

que “el *portfolio* es poco más que una palabra del diccionario. Es un nombre digno para un simple receptáculo”.

i. Portafolios: El portafolio es concebido como un instrumento que se usa con el fin de guardar y coleccionar la información que a la información misma (Herrera, 2006). En otras palabras, es una carpeta que sirve para recoger y archivar los documentos que nos explican los esfuerzos y resultados de un aprendiz para mejorar su aprendizaje. Este término es usado en el campo profesional de pintores, los médicos y los arquitectos, etc., donde muestran lo mejor de su trabajo. En este sentido, el *portfolios* se trata de un sistema de recopilación de evidencias que se relacionan con lo tratado en un periodo determinado. Aquí se trata más bien de una carpeta o archivador sin un informe explicativo ni un proceso de selección de documentos. (Bedarnia, 2015).

ii. Portafolio: Se refiere al sistema de trabajo utilizado para recopilar documentos. Se usa el término *portafolio* para referirse al proceso de selección de evidencias sobre un proceso de aprendizaje que contiene elementos de gran importancia para el aprendiz y que pueden mostrar su progreso. Posteriormente, el alumno adjunta su justificación de la elección de tales evidencias. Con eso, reflexionará sobre su trayectoria de aprendizaje.

iii. Portfolio: Lo que hace referencia al término *portfolio* designa la parte más importante del *Portfolio Europeo de las Lenguas* que es el *dossier*, por lo que el término *portfolio* equivale al *dossier* del *Portfolio Europeo de las Lenguas*. En este trabajo, utilizamos la palabra *portfolio* para designar al PEL (Bedarnia, 2015).

En resumidas cuentas, señalamos que un *portfolios* es una carpeta que contiene los diversos documentos y trabajos del aprendiz, donde se encuentran sus esfuerzos, progresos y debilidades sin ningún comentario o una organización sistemática de los documentos elaborados. Pero el *portafolio*, entendido como la selección deliberada de un conjunto de documentos, de evidencias que demuestran el proceso seguido y resultados de la mejora en el proceso de aprendizaje, y que el aprendiz lo ha dotado con una reflexión, un comentario o resumen personal.

4.4. Fundamentación teórica del *portfolio*

A partir de los años 60 del siglo XX, en EE. UU comenzó a rechazarse la ideología lingüística estructural y el aprendizaje de la lengua como una conducta o adquisición de hábitos. De igual modo, se pusieron en duda las hipótesis sobre las que estas se asentaban y de esta

situación surgieron planteamientos metodológicos más racionales y cognitivos.

El lenguaje se concibió como una actividad mental (Chomsky, 1957). Unos años después, Hymes (1984) amplió el concepto de *competencia lingüística* al concepto de *competencia comunicativa*.

Las aportaciones de todas estas teorías en esta década favorecieron el surgimiento de un nuevo paradigma que se denominó *cognitivismo*³⁵, surgiendo también la corriente del *constructivismo*³⁶, que reunió las aportaciones de la psicología cognitiva e introdujo una nueva visión en el proceso de aprendizaje. El psicólogo Piaget (1966), considera que el conocimiento nuevo se asimila por la relación de este con las ideas previas que el aprendiz ya posee. Este proceso se inicia con la asimilación, y luego con la acomodación o reajuste de las estructuras cognitivas.

Además de Piaget, otros psicólogos cognitivistas han expuesto en teorías distintas, aunque con muchos puntos en común entre ellas, el proceso del aprendizaje. Así, Ausubel (1968) desarrolla la teoría del *aprendizaje significativo*³⁷. Siguiendo en el ámbito europeo, cabe destacar también la teoría del *aprendizaje por descubrimiento*, de Bruner (1960).

Es importante mencionar en este punto que, cuando se propicia una enseñanza constructivista, se produce un aprendizaje significativo que consiste en una actividad en la cual la información es adquirida por el aprendiz a través de un enfoque de instrucción a la vez receptivo por el descubrimiento.

Unos años después, surgió la teoría socioconstructivista de Vygotsky (1978). Dicha teoría

³⁵ El *cognitivismo* es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Dicho de otro modo, se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende (Bouchiba Ghlamallah, 2005, pp. 69-134).

³⁶ Es una teoría psicológica de carácter *cognitivo* que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los conocimientos previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el *conductismo*, sino que supone una reconstrucción de los *conocimientos previos* que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo (Bouchiba Ghlamallah, 2005, pp.69-134).

³⁷ Este concepto ha sido desarrollado por Ausubel (1968, 1983); Novak (1985, 1988, 1998); y Norman (1985) y resulta de suma importancia para la didáctica actual. “[...] Es el proceso mediante el cual un sujeto incorpora a su estructura, nuevos conceptos, principios, hechos y circunstancias en función de su experiencia previa con lo cual se hace potencialmente significativo. En ese proceso, el aprendiz logra relacionar la nueva información, en forma racional y no arbitraria, con sus conocimientos anteriores. De tal manera, que la nueva información es comprendida y asimilada significativamente” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2007).

tiene como principio esencial la necesidad de situar el aprendiz en un contexto social de interacción con su entorno para permitirle interiorizar el conocimiento asimilado³⁸.

Uno de los conceptos relevantes de esta teoría es la *mediación*, que designa el papel del mediador (docente o compañero más experto) en interacción con el aprendiz (menos experto), para lograr que este llegue a ser autónomo en su proceso de aprendizaje y, así, alcanza la denominada *zona de desarrollo próximo* en el que puede intervenir el adulto.

Así pues, basándose en a las aportaciones del constructivismo y el socioconstructivismo. Los educadores y pedagogos han integrado el portfolio en el ámbito educativo con el fin de promocionar la autonomía del aprendiz y la colaboración activa entre profesores y estudiantes.

Concretamente, el *portfolio* se encuadra dentro de la teoría socioconstructivista de Vygotsky (1978), que hace hincapié en que el conocimiento es construido por cada discente en función de sus ideas y conocimientos previos, y en un contexto cooperativo e interactivo de aprendizaje. En este sentido, y a través de dicho proceso de aprendizaje, se resalta la importancia de que el aprendiz sea capaz de conocer el valor de su nivel de aprendizaje a través del manejo de estrategias de autoevaluación, como es el caso del *portfolio* (Bedarnia, 2015).

En el uso de esta estrategia, el alumnado lleva a cabo actividades de metacognición y autoevaluación de su propio proceso de aprendizaje, en un clima cooperativo de aprendizaje. Desde esa perspectiva, se cuestiona la concepción tradicional de que el aprendizaje es una conducta objetiva y observable a medir a través del uso exclusivo e indiscriminado del test o los cuestionarios como instrumentos estandarizables teniendo como finalidad única la comprobación de modo sistemático de los resultados obtenidos y en qué medida el estudiante pueda alcanzar los objetivos planificados. En contraste, las nuevas corrientes pedagógicas plantean que la evaluación consiste en un proceso permanente de conocimiento, revisión y análisis, el cual permite establecer cómo se está llevando a cabo el proceso de adquisición de aprendizaje en los alumnos.

En consecuencia, el *portfolio*, como herramienta de aprendizaje y autoevaluación,

³⁸ Partiendo de las ideas constructivistas, el aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino “un proceso activo” por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto “construye” conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe, mientras que Vygotsky concibe el aprendizaje y el desarrollo como una actividad social y colaborativa que no puede ser “enseñada” a nadie. Depende del estudiante construir su propia comprensión en su propia mente.

favorece la implicación del aprendiz en su propio proceso, además, potencia la interacción y la colaboración entre docentes-discente, e incluso, desarrolla la autorreflexión. De ese modo, y en términos de medida, se refuerza, así, el papel del profesor como mediador que guía y orienta el proceso educativo.

Después de exponer la definición de las diferentes concepciones del *portfolio* y su fundamentación teórica, ahora abordaremos la definición del PEL, nuestro tema de investigación; por lo tanto, vamos a presentar la definición de este término, sus objetivos, su elaboración y sus implicaciones.

5. ¿Qué es el PEL?

El concepto de *portfolio* no se corresponde ni con un libro de texto, ni con un programa o currículo académico, ni con material complementario o de apoyo. Daniel Cassany (2006) lo denomina un *documento*, pero físicamente tiene el aspecto de una carpeta con anillas, una cartera de colegio o una bolsa para guardar textos, cintas de audio, fotocopias u otras pruebas y evidencias lingüísticas (Bedarnia, 2015).

Si el MCER se dirige sobre todo a los profesionales de la enseñanza de lenguas y ofrece unas bases para una política lingüística común dentro de Europa, el PEL es, en primer lugar, un instrumento para el aprendiz. Según Dobson (2006, p.27):

El PEL es una consecuencia lógica del MCER. Existen lazos muy estrechos entre ambos, ya que comparten instrumentos de control del aprendizaje como son las escalas de evaluación. Hay unos 70 PEL validados por el Consejo Europeo, de los cuales cuatro son de España. Cada estado europeo desarrolla sus propios portfolios según sus objetivos y políticas, para niveles determinados de educación o grupos específicos (adultos, inmigrantes, etc.).

Pero, y ante todo, el PEL es un documento personal que pertenece al estudiante que sirve para desarrollar la conciencia de aprendizaje. Es un documento en el que los aprendices pueden registrar de forma guiada, organizada y sistemática su competencia lingüística y cultural, así como también las acreditaciones y los certificados logrados a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, el *portfolio*:

Es una forma de presentar las habilidades y la certificación de la lengua en cualquier idioma, a cualquier nivel y de cualquier manera haya sido adquirida, en una forma muy fácil de entender y empleando un sistema estandarizado europeo de seis niveles de

competencia en la lengua en que están recogidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

A partir de eso, podemos afirmar que el *portfolio* es un documento promovido por el Consejo Europeo que documenta las competencias en las lenguas extranjeras según los parámetros de referencia del MCER; indica el nivel de dominio que un individuo posee sobre una o varias lenguas; también permite a los usuarios de cualquier edad reflexionar sobre su aprendizaje dentro del ámbito escolar o fuera de él y autoevaluar sus competencias en cualquier lengua. Según Landone (2007), el sujeto documenta su competencia lingüística e intercultural para tener un pasaporte internacionalmente reconocido y comparable. Dado que es un documento personal e individual, el sujeto debe registrar los certificados y los diplomas que consiga, los progresos de nivel (con evaluación externa o con autoevaluación) y las experiencias lingüísticas y culturales (escolares o no).

El *portfolio* es, pues, un documento que indica la competencia lingüística en una o varias lenguas, que un individuo ha alcanzado en un momento determinado de su vida; así como el reflejo del proceso de aprendizaje que este ha seguido para alcanzar el nivel que acredita. Para Little y Percolvá (2001) el *portfolio* no pretende ser un documento de uso obligatorio en los centros educativos, aunque sí se recomienda su integración en el currículo y la programación educativa. Se busca, por tanto, la unificación de criterios de evaluación en toda Europa para facilitar la movilidad ciudadana. Para trabajar con el *portfolio* se requerirá un alumno independiente, autónomo, responsable y sensibilizado con la necesidad de seguir el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida, por lo que la autoevaluación se convertirá en uno de los ejes de este proceso.

El *portfolio* está compuesto por tres documentos diferentes: un pasaporte lingüístico, una detallada biografía lingüística y un expediente (*dossier*) con trabajos personales que evidencian la competencia adquirida. Se desarrollará en dos niveles: por un lado, un nivel pedagógico, en el que sirve de guía al estudiante para alcanzar su plena autonomía; y, por otro lado, un nivel informativo, que permitirá dejar constancia de las capacidades reales del alumno con relación a las lenguas a la hora de conseguir un empleo o de continuar con su educación superior.

En definitiva, el PEL acaba siendo un espejo: “dime qué piensas del PEL, cómo lo ves, y te diré quién eres, qué tipo de docente eres”. El PEL pertenece al aprendiz, pero en la mayoría de los casos lo dinamiza y lo gestiona externamente el docente.

5.1. Objetivos del *portfolio*

El objetivo principal del *portfolio* es la promoción del plurilingüismo³⁹; esto significa promover la adquisición de la capacidad lingüística en distintos idiomas, así como experiencias culturales que permiten la participación de los ciudadanos como agentes sociales en la interacción cultural. Es evidente que el continente europeo cuenta con numerosas y variadas culturas, y el *portfolio* ha sido concebido para la preservación y el desarrollo de esa variedad que se ha convertido en su objetivo fundamental.

En cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje, la idea central es conseguir un usuario autónomo, capaz de marcar los objetivos de su aprendizaje, planificar la acción para su consecución y autoevaluarse una vez terminado el proceso para poder, así, reanudar dicho proceso en su siguiente fase. Además, no solo se promueve el conocimiento de un sistema lingüístico, sino también intercultural, que le permita describir sus competencias y presentarlas en diferentes ámbitos educativos y laborales europeos.

La labor del docente se aclara al disponer de unas bases sólidas en las que basar el proceso de enseñanza dirigido a guiar al alumno hacia un objetivo fundamental: conseguir su autonomía. Al mismo tiempo, las instituciones pueden unificar criterios para alcanzar una mayor coherencia en sus programas con relación a otros países miembros.

5.2. Funciones del PEL

Según Pitarch, Monferrer y Álvarez (2005), El *portfolio* cumple básicamente dos funciones con el objetivo de conseguir la autonomía del alumno como la unificación de criterios por parte de las instituciones. Para Pérez y Roig (2004), el Consejo de Europa presenta esta propuesta, que está basada en la transparencia, entendiendo este término como el desarrollo de una

³⁹ El MCER distingue claramente entre el plurilingüismo y el multilingüismo. El concepto de plurilingüismo va más allá del “conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (2002, p.4) tal como se define al multilingüismo. El plurilingüismo, según el MCER “enfátiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, el individuo no guarda estas lenguas y cultura en compartimentos mentales estrictamente separadas, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuye todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”. El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. Ver <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>, (2002).

doble función: la pedagógica y la informativa.

i. La función pedagógica convierte el uso del *portfolio* en un proceso que permite descubrir al alumno, de forma paulatina, sus posibilidades y su evolución, motivándolo y convirtiéndolo en responsable de su propio aprendizaje. Así, deja de ser un elemento pasivo que depende del profesor, el cual marcaba cada uno de los pasos que debía dar aquel; con el PEL el alumno planifica y valora su proceso. Pues, esta función permite asociar el *portfolio* con la concepción de un instrumento que fomenta la reflexión y la autoevaluación sobre el propio proceso de aprendizaje (Dobson, 2006, p.29). Ambos aspectos son claves en el desarrollo del aprendizaje autónomo y por tanto del aprendizaje autónomo de lenguas (Holec, 1979), ya que permiten que el aprendiz sea el responsable de su propio proceso y sea capaz de tomar sus propias decisiones.

ii. La función informativa trata, como su propio nombre indica, de informar claramente tanto sobre el nivel de competencia como de las diferentes experiencias del aprendiz. Dichas experiencias se presentan como información adicional a las certificaciones. Esta función considera el documento como un producto de uso práctico, es decir, un registro de las destrezas lingüísticas y culturales adquiridas por el alumno que conducen al reconocimiento de un nivel de habilidad en una lengua. No pretende sustituir a las certificaciones obtenidas tras realizar exámenes formales, sino que las completa. Esta función será más importante para aquellos que estén llegando al final de su formación reglada o que vayan a enfrentarse a la búsqueda de trabajo.

En consecuencia, las metodologías de enseñanza/aprendizaje de lenguas que se basan en el *portfolio* ofrecen un amplio abanico de posibilidades en la promoción del aprendizaje de lenguas tanto en lo que respecta a su función informativa como a la pedagógica.

5.3. Estructura y contenido del PEL

Mientras que el MCER es un documento destinado a profesionales de la enseñanza, el PEL está dirigido fundamentalmente a los que aprenden. Sus usuarios se encontrarán con un documento dividido en tres partes: *pasaporte lingüístico*, *biografía lingüística y cultural* y *dossier* (García et al., 2004, p. 83).

5.3.1. El pasaporte lingüístico

Es el elemento fundamental de la función informativa del PEL. Muestra un resumen de

las competencias adquiridas por el alumno en las distintas lenguas. Este resumen se presenta a través de las cinco destrezas (comprender, escuchar, conversar, leer y escribir) y según los niveles de referencia del MCER alcanzados.

En esta parte se registran las cualificaciones formales, la descripción de competencias lingüísticas y las experiencias lingüísticas e interculturales más significativas. Asimismo, constarán la autoevaluación, la evaluación realizada por el profesor y las comisiones de exámenes oficiales, y se indicará, además quién, cuándo y con qué criterios se ha evaluado.

En el pasaporte lingüístico se integran el perfil lingüístico, las experiencias lingüísticas e interculturales y la lista de certificados y diplomas:

i. El perfil lingüístico. Los estudiantes podrán registrar los certificados y experiencias lingüísticas que poseen y podrán autoevaluar las competencias que tienen en cada una de las lenguas que conocen. Para ello, utilizarán el cuadro de autoevaluación y completarán una serie de tablas que comprenden las cinco actividades comunicativas de la lengua (*comprensión oral, comprensión lectora, interacción, expresión oral y expresión escrita*) junto a los seis niveles del MCER. De este modo, los estudiantes podrán observar que, según la actividad de la que se trate, poseen un nivel distinto en una misma lengua. Esto significa que el perfil lingüístico puede ser irregular en función de las destrezas adquiridas.

ii. Las experiencias lingüísticas e interculturales. El aprendiz ha de completar una tabla en la que figura el tiempo de aprendizaje y uso de la lengua o de estancia en un país en que se habla la lengua o lenguas objeto de estudio: hasta un año, hasta tres años, hasta cinco años y más de cinco años.

Se divide el tipo de experiencia lingüística e intercultural en dos categorías: Aprendizaje y uso de la lengua en países donde no se habla la lengua y Estancias en el país o región donde se habla la lengua:

i. Aprendizaje y uso de la lengua en países donde no se habla la lengua. Se especifica si se trata de enseñanza primaria, secundaria, profesional, enseñanza superior, educación para adultos u otros cursos, y reflejando, además, si se da un uso regular en el trabajo o se tiene contacto con hablantes de dicha lengua.

ii. Estancias en el país o región donde se habla la lengua. Se precisa la participación en

cursos de lengua y si estos tienen como finalidad estudios, formación o el uso profesional de dicha lengua.

Para atestiguar estas experiencias, se facilitan documentos en los que se puede especificar el tipo de experiencia y añadir una descripción de la misma. Estos documentos pueden ser firmados por responsables del centro de estudios o de trabajo y por miembros de la familia con la que tuvo lugar la estancia.

iii. Lista de certificados y acreditaciones. En ella se especifica la lengua, el nivel de competencia lingüística alcanzado, el nombre del título, la institución que lo expide y el año. También encontramos una “escala global”, que sirve para determinar qué nivel del MCER acreditan los exámenes que se han realizado. En otra página, diseñada *ad hoc*, se podrán describir los tipos de exámenes, con el objetivo de que estos sean fácilmente comprensibles internacionalmente.

A nivel pedagógico, el pasaporte permite a los alumnos reflexionar sobre sus competencias lingüísticas, desarrollando su capacidad de autoevaluación y sus conocimientos sobre lo que significa dominar una lengua a diferentes niveles. Asimismo, les permite ver con claridad el tiempo que llevan en contacto con una lengua y registrar experiencias de aprendizaje que, por no ser académicas, no eran tenidas en cuenta anteriormente. Por otra parte, el hecho de revisar el pasaporte tras un periodo de tiempo considerable, mostrará al estudiante su evolución en ciertos aspectos y hará que se sienta motivado para continuar su aprendizaje.

5.3.2. La biografía lingüística

La biografía lingüística y cultural es el eje fundamental de la función pedagógica. En esta parte, el alumno se involucra en la reflexión, planificación y evaluación de su proceso de aprendizaje, registrando qué es capaz de hacer, así como sus experiencias lingüísticas y culturales dentro y fuera del aula.

Pedagógicamente, al centrarse mucho más en el aprendizaje, tiene más valor para el desarrollo de la autonomía y la conciencia metacognitiva. Asimismo, incita a la reflexión sobre las experiencias interculturales y el aprendizaje que estas han supuesto, favoreciéndose así el desarrollo de la competencia pluricultural.

En la biografía aparece un listado de descriptores que se deben dominar en cada nivel. El

alumno los lee sin dificultad y sabe si ha conseguido sus objetivos o todavía tiene que trabajar más. Así pues, el docente es el responsable de transmitir estos descriptores al alumno, a quien, en un principio, le costará trabajar con ellos. Tendrá que acostumbrarse, ya que tendrá que contar con ellos una vez abandonada la educación reglada para continuar con el aprendizaje.

De la capacidad del profesor para transmitírselos de forma clara y motivadora, dependerá que el proceso de trabajo con el PEL continúe posteriormente.

Estos descriptores indican lo que el alumno debe ser capaz de hacer para alcanzar los conocimientos, destrezas y habilidades necesarias en cada nivel de referencia, lo que permite identificar el perfil lingüístico de los estudiantes. Tanto las guías didácticas como los pasaportes de cada etapa incluyen cuadros de descriptores adaptados.

En la Tabla 7 se incluye el cuadro de autoevaluación del MCER que ha servido de base a todas las escalas incluidas en los diferentes modelos españoles:

Tabla 7. Descriptores y niveles comunes de referencia

Lengua						
Descriptores	Niveles de referencia					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprender						
Leer						
Hablar						
Conversar						
Escribir						

Fuente: Burillo (2006, p.45)

Se reproducen, asimismo, los contenidos que podrían encontrarse en el pasaporte de un PEL de secundaria o de adultos. El alumno, tras haber trabajado y comprendido los contenidos de los diferentes descriptores para cada uno de los niveles, tendría que completarlo.

Asimismo, los descriptores se convertirán en el elemento de apoyo a la hora de planificar y corroborar sus avances en las distintas lenguas, y facilitarán la independencia y autonomía

del alumnado al permitirles reflexionar, de forma individual o con sus compañeros, sobre sus capacidades, por medio de unos criterios generales dados. Así, estos descriptores, que se repiten en todos los modelos, tienen como objetivo permitir que los usuarios puedan autoevaluar sus competencias lingüísticas de manera más detallada para, de este modo, plantearse nuevos objetivos.

A pesar de las evidentes diferencias que podrían advertirse en un primer momento, si analizamos con más detenimiento los demás elementos de la biografía, veremos que existen puntos en común. En todas las biografías del PEL aparece un apartado destinado al registro de las experiencias de aprendizaje y otro para las experiencias de carácter intercultural. Por lo general, también se hace referencia a los cursos y las escuelas donde se ha aprendido la lengua y a las actividades que contribuyeron a la mejora de su dominio como, por ejemplo, la lectura de libros, el visionado de películas, los intercambios y la realización de exposiciones.

En conclusión, gracias a sus listas de autoevaluación con descriptores más específicos y a las diferentes herramientas para la reflexión acerca de las experiencias lingüísticas e interculturales que se hayan vivido, la biografía ayuda a ver con mayor claridad la situación en la que el aprendiz se encuentra durante su aprendizaje, y a poder establecer nuevos objetivos de forma realista y sabiendo por qué el mismo ha aprendido mejor en el pasado.

5.3.3. *El dossier*

En el *dossier* se incluye el material seleccionado por el estudiante para documentar los contenidos registrados en las otras dos secciones. Este material puede constar de documentos de redacción tradicional, registros en audio o en vídeo, o también de diferentes objetos, fotos o recuerdos de viajes y experiencias con otras culturas que el estudiante haya tenido.

Pedagógicamente, el *dossier* favorece el desarrollo de la autonomía del alumno, puesto que es este quien decide qué material debe incluir como documentos representativos de su proceso de aprendizaje o de su actual nivel de competencia. Asimismo, el hecho de poder incluir un texto en diferentes fases (borrador, corrección y trabajo final) ayudará al estudiante a ser más consciente de sus errores y a observar su proceso de aprendizaje.

5.4. Tipos de *portfolios*

Existen muchos tipos de *portfolios*, los más conocidos son los *portfolios* de los

fotógrafos, los arquitectos, los abogados, los músicos... y, como su nombre indica, se usan para incluir documentos, mapas, fotografías, u otro material de producción que tiene relación con el tema tratado.

El uso de estos tipos de *portfolios* pasó al ámbito de la educación. Entre estas clasificaciones citaremos aquí dos: la de Danielson y Abrutyn (2002) y la de Shores y Grace (2004). Los primeros distinguen tres tipos de *portfolios*, y los segundos proponen otra clasificación, que incluye también tres tipos, con el propósito de mostrar la versatilidad de sus aplicaciones. Terminaremos aquí citando el *portfolio* del docente y el del estudiante.

5.4.1. Clasificación de Danielson y Abrutyn

Según Danielson y Abrutyn (2002) existen tres tipos de *portfolios*: de trabajo, de presentación de los mejores trabajos y de evaluación de diagnóstico. Cada uno de estos tiene su propósito, público y procesos de creación.

i. Portfolios de trabajo. Reciben ese nombre porque son un proyecto abarcador de toda la operación que contiene trabajos en curso, así como muestras terminadas de lo producido. Sirven como depósito de reserva de trabajos que más adelante podrán incluirse en *portfolios* de evaluación o de presentación más permanente.

Este tipo de *portfolio* tiene como propósito conocer los puntos fuertes y débiles en el alcance de los objetivos del aprendizaje. Por lo tanto, puede usarse para diagnosticar las necesidades de los estudiantes. En este caso, tanto el alumno como el docente disponen de evidencias de los puntos fuertes y débiles en el alcance de los objetivos del aprendizaje; se trata de una información muy útil para modificar la práctica didáctica o las estrategias de aprendizaje.

Dado su uso en el diagnóstico, el público primordial de un *portfolio* de trabajo es el alumno, con orientación por parte del docente. Al trabajar en el *portfolio* y reflexionar sobre la calidad de lo contenido en él, el aprendiz se vuelve más reflexivo e independiente. Lo típico es que un *portfolio* de trabajo se estructure alrededor de un área de contenido específico; los elementos reunidos se relacionan con los objetivos de esa unidad y documentan el progreso del alumno en el dominio de estas unidades.

Por lo tanto, el proceso se lleva a cabo mediante la calendarización de las unidades de aprendizaje, valorando y documentando los contenidos y objetivos de las mismas.

Cuando los alumnos pasan de un *portfolio* de trabajo a uno de evaluación o presentación, explican los motivos de su elección. En este proceso de selección y descripción deben reflexionar seriamente sobre su trabajo y lo que este demuestra de ellos como estudiantes. Cuando los alumnos y sus docentes examinan el *portfolio*, establecen objetivos de corto plazo para alcanzar determinadas metas curriculares. De tal modo, el *portfolio* aporta pruebas sobre sus puntos fuertes y débiles, y sirve para definir los pasos posteriores del aprendizaje.

ii. Portfolios de presentación. Este tipo de *portfolio* se llama también *de exhibición o de los mejores trabajos* y proporcionan un uso gratificante al alumno, puesto que le concede la oportunidad de presentar y mostrar sus mejores realizaciones, aquellas que le enorgullecen y “[...] contribuyen a consolidar una cultura del aprendizaje en el aula” (Danielson, 2002, p.19).

El propósito de un *portfolio* de presentación es demostrar el nivel más alto de realización alcanzado por el alumno. La recolección de estos elementos es una manera de decir: “Este soy yo. Esto es lo que puedo hacer”.

En este tipo de *portfolios*, los alumnos pueden incorporar numerosos trabajos que tienen relación con su aprendizaje y los contenidos curriculares. Dentro de esto podemos destacar los *portfolios* de escritura, que son los más conocidos y utilizados. Pero los alumnos pueden decidir incorporar muchos tipos diferentes de elementos a su *portfolio* de mejores trabajos: un dibujo que les guste, un poema que hayan escrito o una lista de libros leídos.

Como el alumno selecciona lo que considera sus mejores obras, el público de un *portfolio* de presentación, al margen del alumno mismo, son otras personas importantes para él, como sus padres y hermanos mayores, a quienes decide mostrárselo.

En el proceso de selección se va incluyendo todo aquello que los alumnos consideran importante. Así, mediante ese proceso, ilustran lo que creen importante de su aprendizaje, qué es lo que valoran y qué quieren mostrar a los demás. La mayoría de los elementos incorporados en un *portfolio* de presentación se reúnen en un *portfolio* de trabajo de proyectos escolares.

iii. Portfolios de evaluación diagnóstica. La función primordial de un *portfolio* de evaluación es “[...] documentar lo que ha aprendido un alumno. Entonces, el contenido del currículum determinará lo que seleccionen para sus *portfolios*” (Danielson, 2002, p.22). Sus comentarios reflexivos se concentrarán en la medida en que, en su opinión, los ítems del *portfolio* demuestren su dominio de los objetivos curriculares.

La mira primordial de un *portfolio* de evaluación es evidenciar el aprendizaje del alumno en relación con objetivos curriculares específicos, y demostrar los contenidos de aprendizaje a través de sus trabajos evaluados, por lo cual es preciso que dichos ítems estén en condiciones de evocar el conocimiento y la habilidad especificados en esos objetivos.

En este tipo de *portfolio* se puede interpretar un público variado para su evaluación de acuerdo con su finalidad específica. Un tipo de público, puede ser el maestro del aula, que puede convencerse de que se dominan los objetivos de una unidad de enseñanza.

Otra alternativa de público puede ser la institución misma, que busca documentación sobre el aprendizaje estudiantil y permite que un estudiante ingrese en la escuela secundaria o reciba un título. El propio alumno también puede ser quien, a través de este trabajo, aprenda a sistematizar y organizar los contenidos de su aprendizaje.

Para llevar a cabo el proceso del *portfolio* de evaluación, el profesor tiene que seguir unos pasos fijos como, por ejemplo, determinar los objetivos curriculares que deben alcanzarse, diseñar actividades y tareas de evaluación, siempre relacionadas con el contenido de aprendizaje, y, últimamente, definir los criterios de evaluación.

A continuación, la Tabla 8 resume todo lo que hemos explicado anteriormente:

Tabla 8. Clasificación de Danielson y Abrutyn

Portfolio de trabajo	De presentación	De evaluación diagnóstica
Es una colección general y deliberada de producciones, de acuerdo con unos objetivos específicos. Es la constatación de acciones realizadas por el alumno.	Contiene los mejores trabajos con el objeto de demostrar altos niveles de realización alcanzados.	Es la documentación de aprendizaje del alumno, se define de acuerdo con contenidos determinados, lo que permite realizar observaciones y tomar decisiones basándose en el nivel de logro de objetivos curriculares.

Fuente: Adaptación de García Esteban Hernández (2000, p.6)

Al observar la tabla anterior, podemos notar que hay una estrecha relación entre los tres tipos de *portfolios* y no podemos separarlos porque del *portfolio* de trabajo surgen los de los mejores trabajos y el de evaluación diagnóstica.

Así pues, gracia a los mejores trabajos seleccionados por el aprendiz, el *portfolio* puede convertirse en una herramienta de gran utilidad para el alumno, ya que contiene sus

evaluaciones a lo largo del curso, fotografías y sus mejores trabajos; todo ello archivado y asimilado por él mismo.

5.4.2. Clasificación de Shores y Grace

Shores y Grace (2004, p.58) distinguen también tres tipos de *portfolios*, clasificados de la manera siguiente:

- Los *portfolios* privados
- Los *portfolios* de aprendizaje
- Los *portfolios* acumulativos que se comparten con los futuros maestros del alumno.

i. Portfolio privado. Es de carácter confidencial y requiere de lineamientos claros para su elaboración sobre quiénes serán sus usuarios y cómo se utilizará. Incluye reportes escritos elaborados principalmente por el docente y permite obtener una mayor comprensión de aspectos significativos con respecto a los trabajos incluidos en el *portfolio* de los alumnos.

ii. Portfolio de aprendizaje. Este tipo de *portfolio* es de mayor tamaño y de carácter público. Los alumnos definen con el docente aquello que debe incluir. Contiene evidencias sobre el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Hace posible la evaluación y apoyo al alumno en áreas específicas. De acuerdo con Shores y Grace (2004, p.59), “debe recordarse que el *portfolio* de aprendizaje es una recopilación de material que pertenece a los alumnos o las alumnas”.

iii. Portfolio continuo. Es de carácter público, pero restringido. Incluye la selección de una serie de trabajos clave del alumno durante un período de tiempo específico, haciendo posible un seguimiento de su evolución formativa por un período prolongado de tiempo y, por tanto, permitiendo acciones de mejora.

La clasificación de Shores y Grace (1998) apunta a una perspectiva general, al reconocer que los *portfolios* son colecciones de materiales y trabajos que demuestran la evolución de una persona, sus aprendizajes a lo largo de vida y sus reflexiones.

La clasificación de Danielson, en cambio, hace referencia a una perspectiva educativa de los *portfolios*. En el ámbito educativo, un *portfolio* se presenta como un recurso tanto para los alumnos como para el propio docente.

En el caso del docente en su labor pedagógica, el *portfolio* le permite hacer una compilación de los trabajos de sus estudiantes, pero con un valor agregado, y es lo que permite indexar

una evaluación y reflexión de los propios alumnos sobre su evolución a lo largo del curso. Además, para el docente en labor investigativa o personal, el *portfolio* se presenta como un espacio donde puede acumular sus investigaciones, sus trabajos académicos que, en este caso, irán acompañadas de una reflexión crítica de su proceso como docente, de forma tal, que le sirva como carta de presentación a la hora de presentar su trabajo.

i. El portfolio del alumno. El *portfolio* del estudiante o carpeta del aprendizaje va más allá de la mera de acumulación de documentos, reflejando qué, cómo y por qué el estudiante ha cometido el error. Tiene un importante componente reflexivo e implica la realización de interacciones con otras personas (profesores y otros alumnos). Por lo tanto, la función primordial del *portfolio* del alumno es demostrar qué es lo que el alumno ha aprendido; para ello incluye sus propias reflexiones durante su proceso de aprendizaje, lo que, en definitiva, supone una representación de las destrezas adquiridas. Ahora bien, un estudiante que aprende es aquel capaz de reconocer y asimilar sus errores; es capaz de reflexionar, de aprender de sus faltas y no autocastigarse por cometerlas.

La función principal del *portfolio* del alumno entendido como *portfolio* de orientación es documentar qué es lo que el alumno ha aprendido. El contenido del currículo es un factor muy importante en la selección de los elementos que va a incluir el aprendiz en su *portfolio*. Los *portfolios* no pueden ser escritos en un fin de semana, o en una tarde de un día cualquiera, sino a lo largo del aprendizaje, y siempre enriquecido por nuevas informaciones, nuevas perspectivas y formas de pensar soluciones.

Según Depresbiteris (2000), el *portfolio* de estudiante cumple las siguientes funciones:

- Auxilia a los estudiantes para asumir responsabilidades sobre su propio aprendizaje, al implicarse en el proceso de evaluación, reflexionando sobre él, mejorando su producto.
- Integra la evaluación en el propio proceso de aprendizaje.
- Estimula tanto a docentes como a estudiantes a introducir cambios en las formas de enseñanza y aprendizaje.
- Permite organizar y dar coherencia a la información tratada.
- Incita al razonamiento reflexivo, propiciando oportunidades para documentar, registrar y estructurar los procedimientos y el propio aprendizaje.

ii. El portfolio del profesor. Este *portfolio* ofrece al profesor una reflexión crítica de su propia actividad docente (Fernández: 2007) y puede cumplir, además, una interesante función

como herramienta para la evaluación. Al colaborar con otros docentes en el intercambio de *portfolios*, se conoce la trayectoria desarrollada por los profesores y se favorece la comunicación de experiencias. Se pueden incluir además documentos de alumnos, calificaciones y trabajos. Según Martin-Kniep (2001, p.17):

Los *portfolios* les permiten a los docentes registrar, evaluar y mejorar su trabajo. Son colecciones de trabajos especializados y orientados hacia un objetivo, que captan un proceso. [...] Constituyen una historia en desarrollo. Son fluidos, aunque pueden congelar un momento y hacerlo ver como si tuviera un principio y un final definidos. Son los museos de nuestro trabajo y nuestro pensamiento, en los que se exhiben nuestros éxitos, experimentos y sueños. Los *portfolios* son espejos, aunque sean deformantes, de una realidad en evolución. Nos muestran lo que queremos ver y lo que querríamos no ver.

Además de ser un reflejo del yo, los *portfolios* son un espejo profesional, tal y como mostramos en la Figura 5:

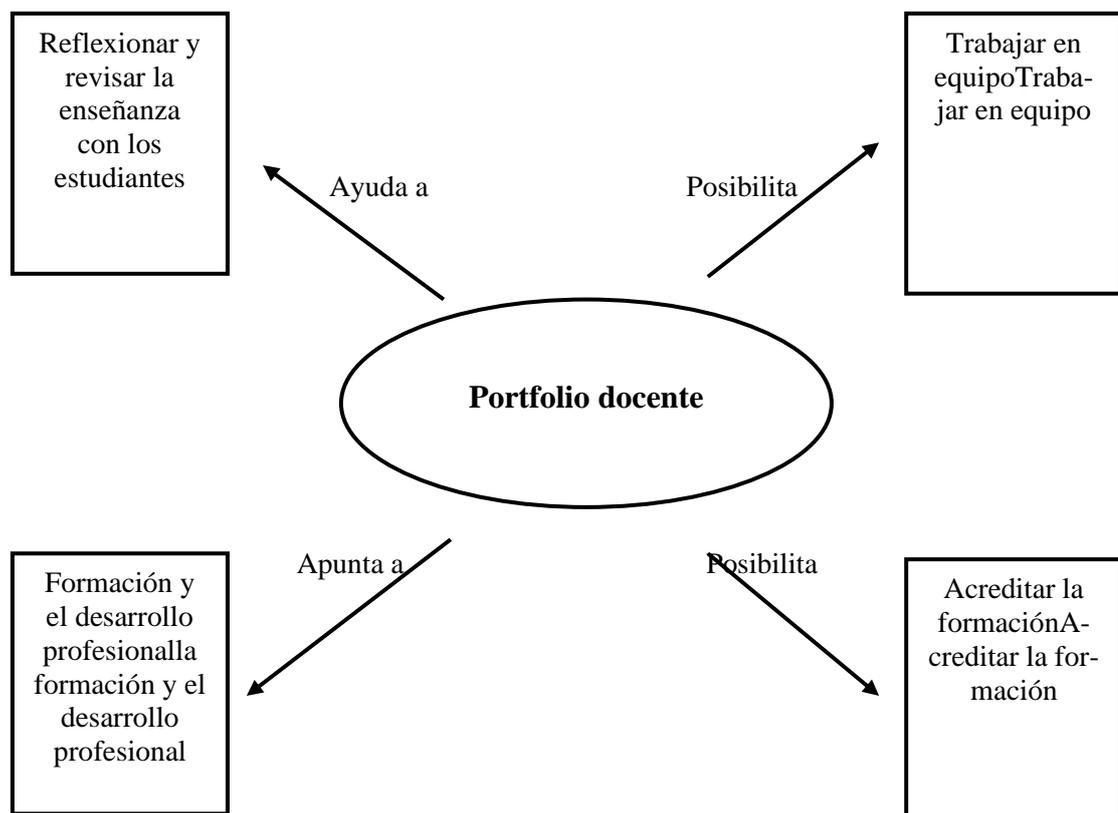


Figura 5: Beneficios del *portfolio* del docente. (Fuente: Martin-Kniep, 2001, p.17)

A partir de esta figura, podemos ver que el *portfolio* docente desempeña una función muy importante en la labor de cualquier docente.

Las funciones del *portfolio* del profesor pueden ser (García, 2000):

- Formación y evaluación del desempeño profesional; reflexión sobre el quehacer docente.

- Instrumento para promover la discusión profesional sobre procedimientos de enseñanza.
- Potencia que las familias se involucren, pues puede facilitar el contacto con ellas.

Esta herramienta promueve la reflexión y la concienciación del profesor sobre su propio trabajo; indica, además, que los administradores educativos se pueden beneficiar igualmente de los *portfolios* de los profesores para tener una visión de conjunto de los estudiantes a la par que otra de la diversidad de experiencias y habilidades de estos. Puede ser muy útil también para profesores novatos o ayudantes.

5.5. Proceso de elaboración del *portfolio* del estudiante

El *portfolio* debe ser, en realidad, una combinación organizada de dos componentes: el *proceso* y el *producto*. Hemos elaborado el esquema siguiente para mostrar que el proceso implica la recolección y la selección, mientras el producto supone la reflexión y la proyección.

Antes de comenzar con la elaboración del *portfolio* del estudiante, es recomendable que este conozca el propósito y también los criterios que se establezcan para seleccionar los trabajos que deberán ser incluidos. Igualmente, el docente debe “[...] explicar y contestar preguntas acerca del uso y la evaluación del *portfolio*” (Villalobos, 2002, p. 393).

i. Recolección: Es el primer paso para la elaboración del *portfolio*. El estudiante va recogiendo diversos elementos de su trabajo. Esta etapa requiere una planificación porque no todo lo que producen los estudiantes formará parte de él. El docente deberá brindar el tiempo y espacio necesarios para armar y guardar el trabajo de cada una de las sesiones correspondientes. Además, los estudiantes necesitarán una orientación con respecto al proceso de su elaboración para que lleguen a entender qué pueden aprender por el hecho de guardar y revisar sus tareas. La recolección puede concluir cuando se hayan abordado todos los contenidos propuestos y disponga de todas las partes para integrar un producto.

ii. Selección: Es el segundo paso en el proceso de elaboración de los *portfolios*. Los estudiantes revisan lo que han recolectado hasta este momento para elegir lo que van a presentar al grupo y, también, para decidir qué guardar en un *portfolio* de evaluación. Seleccionan sus producciones, aquellas que consideran como sus mejores trabajos. Villalobos (2002: 391), al referirse a la selección, señala que “[...] la forma en que las anotaciones son seleccionadas varía según la situación retórica que contextualiza el *portfolio*”. Con relación a cuánto seleccionar, la cantidad de elementos debería ser suficiente para demostrar toda la gama de metas

de aprendizaje definidas en el programa de la asignatura. Es recomendable exigir, también, la selección de elementos que, a juicio de los mismos estudiantes, consideren insatisfactorios: textos que no han sido bien comprendidos, tareas inconclusas. Esta libertad para decidir los lleva a comparar y a reflexionar seriamente sobre aspectos relacionados con la calidad y descubrir las debilidades que de otra manera no les sería fácil detectar (Peña, 2005). Por lo general, la selección se produce casi o cerca del final de un bloque o de la conclusión de un proyecto.

iii. Reflexión: Está estrechamente relacionada con la selección y pretende que los alumnos expresen, por escrito, su pensamiento sobre su trabajo, lo cual permite que tomen conciencia de sus avances en el aprendizaje. Mediante el proceso de reflexión se vuelven cada vez más conscientes de sí mismos como personas que aprenden. Para la mayoría de los estudiantes la reflexión es una capacidad completamente nueva y que, a menudo desconocen poseer o que puedan desarrollar, de ahí que exija un importante esfuerzo de enseñanza específica y apoyo. La redacción de esta reflexión puede orientarse a partir de: *qué elegí, por qué lo elegí, qué me gustó más de mi trabajo, por qué me gustaría presentarlo, qué aprendí y qué propongo.*

iv. Proyección: Es la etapa final del proceso de elaboración de los *portfolios*. Los estudiantes tienen la oportunidad de observar el conjunto de su trabajo, analizarlo y dar una opinión sobre él. Este último paso se puede considerar también como revisión, porque es el momento de apreciar cuánto se ha aprendido, y qué aspectos se deben repetir para mejorar en la comprensión de lo estudiado de acuerdo con el desarrollo del programa de la o las asignaturas contempladas en el *portfolio* (Ball, Barboza y Peña, 2005, pp.599-608).

Al revisar el proceso de elaboración del *portfolio*, los resultados pueden mostrarles qué aspectos deben mejorar, cuáles son sus mayores dificultades, cuáles sus fortalezas, qué lecturas exigen mayor detenimiento, qué aspectos quedaron sin comprender. Todo este esfuerzo de revisión ayuda a fijarse metas para futuros aprendizajes.

En la Figura 6 mostramos de forma esquemática la combinación organizada del proceso y del producto:

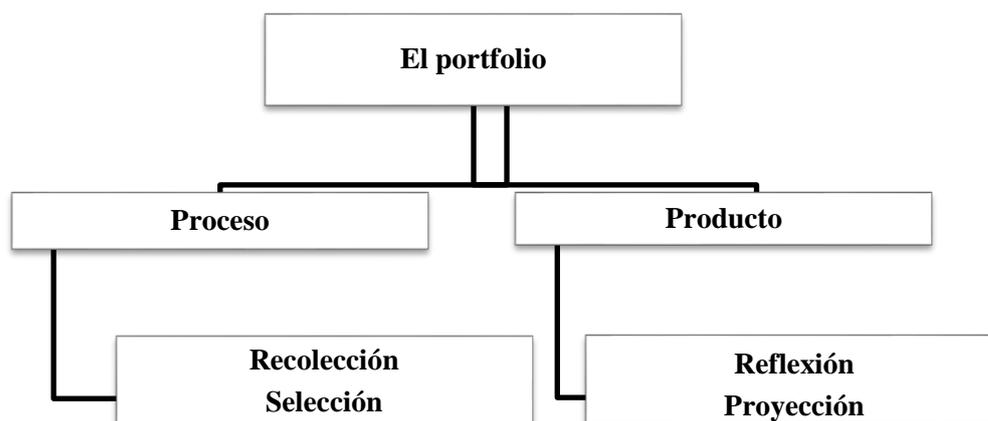


Figura 6: Portfolio entre proceso y producto. (Fuente: Elaboración propia)

Cuando los estudiantes reflexionan sobre su tarea y seleccionan los elementos que mejor ilustran sus conocimientos y aptitudes, se hacen cada vez más responsables de su propio aprendizaje. Toman conciencia de su manera de aprender y pensar, y llegan a considerarse capaces de producir muchos tipos diferentes de trabajo. Adquirir esa mayor conciencia metacognitiva es uno de los principales objetivos del uso del *portfolio*.

6. Implicaciones didácticas del portfolio

El trabajo con el *portfolio* conlleva numerosas implicaciones didácticas que repercuten positivamente en el proceso del aprendizaje de los aprendices; entre ellas, mencionamos el plurilingüismo y la autonomía del aprendiz al aprender a aprender.

6.1. El plurilingüismo y la pluriculturalidad

El plurilingüismo⁴⁰ es una de las implicaciones que se adquieren mediante el trabajo con el PEL:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa, 2000, p.8)

La biografía es diseñada para favorecer el desarrollo de competencias en otras lenguas, es decir, el plurilingüismo, por lo que el *portfolio* se considera como un medio importante para

⁴⁰ Ver la diferencia entre el plurilingüismo y el multilingüismo (p.39 n. ° 6).

fomentarlo. En el MCER (Consejo de Europa, 2002, p.5) se menciona explícitamente este objetivo del *portfolio*:

Los recientes desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para el fomento del plurilingüismo. En concreto, el European Language Portfolio (ELP) proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole.

Se resalta, pues, su función acreditativa, que permite que experiencias de aprendizaje e interculturales regladas o no regladas sean reconocidas. De este modo, se fomenta que se continúen produciendo, y ello favorece el surgimiento de una sociedad formada por individuos plurilingües y pluriculturales, en la que sus ciudadanos no solo tendrán competencias en varias lenguas, sino que además serán capaces de utilizar sus experiencias y conocimientos de unas lenguas y culturas para aprender otras. En este sentido, el MCER, al hablar del usuario de la lengua, matiza:

Las competencias lingüísticas y culturales respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (Consejo de Europa, 2002, p.47).

Por tanto, la competencia plurilingüe y pluricultural nos permite acercarnos a nuevas lenguas y culturas sin miedo y con la confianza de poder emplear un gran repertorio de conocimientos y estrategias que utilizamos en otras lenguas y culturas.

Se desarrolla, de este modo, nuestra conciencia metacognitiva y ciertas competencias generales de las que habla el MCER: la capacidad de aprender (“saber aprender”) y la competencia existencial (“saber ser”).

Las actividades de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje de la biografía del portfolio, ayudan a desarrollar una conciencia metalingüística general y el conocimiento de diversas formas de aprender.

Asimismo, al reflexionar sobre los encuentros culturales que hemos tenido a lo largo de nuestra vida y sobre los beneficios que ellos nos han proporcionado, tomamos más conciencia sobre nuestra competencia pluricultural.

De este modo, al reconocerse todos los encuentros lingüísticos y socioculturales, y al ser

conscientes de los conocimientos que ellos nos han aportado, se fomenta el respeto por la diversidad y se motiva al aprendizaje de más lenguas. Finalmente, el usuario toma también una mayor conciencia acerca de su propia identidad lingüística y cultural.

Así pues, el *portfolio* es también un instrumento que estimula la competencia plurilingüe y pluricultural.

6.2. Autonomía del aprendiz

El PEL es un excelente instrumento para el desarrollo de la autonomía⁴¹. Gracias al trabajo de reflexión que lleva su elaboración, el proceso de aprendizaje se presenta mucho más transparente al alumno, al poder autoevaluarse e identificar los aspectos que necesita y quiere mejorar. De esta manera, mediante la reflexión estructurada que ofrece el PEL sobre el aprendizaje, pueden desarrollarse las habilidades metacognitivas del alumno.

La biografía es la parte del PEL que más se centra en el desarrollo de las funciones pedagógicas. Sin embargo, dicha biografía no es la única que contribuye al aprendizaje a lo largo de toda la vida⁴² y al desarrollo de la autonomía por parte del alumno. Tanto el pasaporte como el *dossier* cumplen también una función en este sentido.

El pasaporte motiva al alumno a continuar con su aprendizaje, porque lo lleva a reconocer sus competencias parciales por mínimas que sean, así como las experiencias de contacto lingüístico y cultural que le han enriquecido y desarrollado su conciencia intercultural. Además, es un documento que permite a los usuarios, mediante el cuadro de autoevaluación y los perfiles, ver de manera clara en qué nivel de su aprendizaje se encuentran. Esto puede ayudarles a decidir hacia dónde quieren ir. Por otra parte, también el *dossier*, al requerir una selección de material por parte del propio usuario, implica necesariamente una autoevaluación y, por tanto, un desarrollo de la autonomía.

⁴¹ *Autonomía* se entiende como el ejercicio activo por parte del alumno de su responsabilidad como aprendiz, así como la misma capacidad de aprender. El aprendiz autónomo se define, así pues, como “aquel aprendiz que sabe aprender porque tiene los conocimientos y las habilidades necesarias”. Lo importante no es si este trabaja o no con independencia física del profesor o más o menos guiado por él, sino que sea capaz de tomar decisiones con respecto a su proceso de aprendizaje y, sobre todo, que sea consciente de los conocimientos y las habilidades necesarias para llevarlo a cabo en “cualquier tipo de situación de aprendizaje”. (Sinclair et al., 2011)

⁴² El “aprendizaje a lo largo de la vida” es cualquier tipo de acción de aprendizaje, realizada por las personas de manera formal, o informal, durante el desarrollo de su proceso vital.

Ver <http://www.olep.es/glosario/glosario.htm>

Little (2001, p.19) recoge una interesante reflexión de un profesor checo que da clase de inglés a niños de primaria de 8 y 9 años: “el *portfolio* anima a los alumnos a ser independientes, a pensar sobre sí mismos y a autoevaluarse. Es algo completamente diferente de lo que han visto hasta ahora”.

El uso del *portfolio* permite la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y los estilos y estrategias que se ponen en juego. Asimismo, permite que el alumno se haga consciente de su propio proceso de aprendizaje y le proporciona herramientas para que lo planifique.

6.3. Aprender a aprender

El alumno es obligado a meditar sobre su aprendizaje al tener que seleccionar y archivar sus trabajos realizados y que demuestran su competencia y éxito lingüístico. Aquí no se trata solamente del proceso de selección, sino que es importante que se indiquen los criterios que han guiado a la elección.

El PEL es un recurso didáctico muy importante que persigue hacer el proceso de aprendizaje más transparente para los alumnos y ayudarles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, además de capacitarles para asumir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

6.4. Autoevaluación

La autoevaluación, que es la clave del *portfolio*, es también un instrumento doble. Cuando los alumnos se evalúan a sí mismos en la sección del pasaporte, realizan un tipo de evaluación sumativa: hacen una declaración de su dominio en un momento determinado de su vida.

De otra parte, la evaluación que recorre la sección de la biografía y revisa el contenido del dossier, cumple una función formativa; está tan profundamente integrada con el propósito pedagógico del *portfolio* que se convierte tanto en un hábito mental como en una actividad. Sin embargo, estas dos clases de autoevaluación dependen del mismo conjunto de conocimiento, conocimiento propio y competencias, y eso significa que los alumnos serán más competentes realizando una autoevaluación sumativa si la autoevaluación formativa —lo que se podría llamar autoevaluación reflexiva— ha sido una parte integrante de su experiencia de aprendizaje.

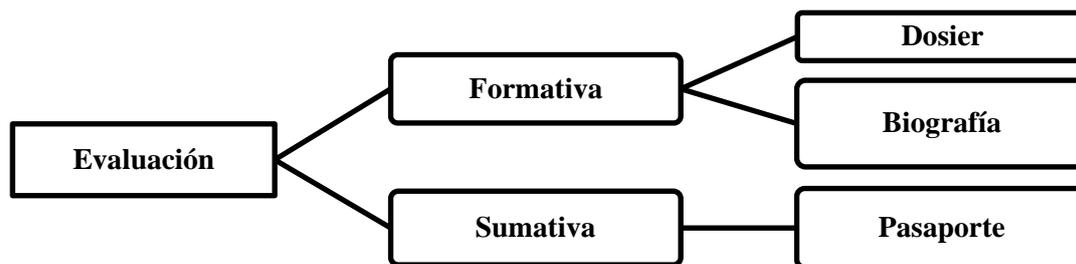


Figura 7: La autoevaluación en el portfolio. (Fuente: Elaboración propia)

El uso de *portfolio* en la clase de español como lengua extranjera como herramienta de autoevaluación es ventajosa porque permite al aprendiz determinar sus progresos e identificar sus dificultades y obstáculos. El objetivo de la autoevaluación de las habilidades y competencias es tomar decisiones que ayudan al aprendiz en su proceso de aprendizaje y a conocer tanto sus aspectos positivos, como los negativos de su aprendizaje que requieren una mejora. Gracias al portfolio, el aprendiz verá lo que pudo hacer en la evaluación anterior y lo que es capaz de hacer ahora. Con esta autoevaluación, el aprendiz se convertirá en un agente observador, reflexivo y crítico. De ello, su proceso de aprendizaje va a ser significativo, asumiendo autonomía y responsabilidad.

Conclusión

En suma, la autoevaluación puede ser un medio para conseguir uno de los objetivos de la educación, como es la autonomía del alumnado, mediante la participación del aprendiz en su propio proceso de evaluación. La autoevaluación es un instrumento apto y válido para todas las edades y etapas educativas, puesto al servicio de docentes y alumnos para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, sobre todo, para construir el camino hacia la búsqueda en el desarrollo de la autonomía del alumnado.

El *portfolio*, como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación, es una estrategia que permite al discente (y también al docente) un aprendizaje significativo no solo desarrollando hábitos cognitivos y sociales, sino que además, le permita hacer una evaluación continua bajo criterios e indicadores ya interiorizados, y favorece la asimilación y reflexión crítica de las producciones que se obtienen tras el proceso de aprendizaje. Los *portfolios* pueden asumir muchas formas diferentes y usarse con varias finalidades. Es posible utilizarlos para diagnosticar o mostrar el aprendizaje adquirido. Independientemente de su finalidad o su público, tienen la

capacidad de transformar el ámbito de la enseñanza en las aulas en que las que se emplean. La magia de los *portfolios* no radica en ellos mismos, sino en el proceso puesto en marcha para la creación y valoración del aprendizaje documentado.

El *portfolio* contiene, pues, como hemos visto, un componente motivador y de estímulo para el estudiante, por considerarse una actividad continua que le permite comprobar rápidamente sus esfuerzos y los resultados educativos que consiguen a través de él.

Podemos afirmar que el *portfolio* europeo de las lenguas es un documento en el que las personas, tanto docentes como alumnos, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas.

CAPÍTULO II

EL TEXTO:

DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Introducción

Actualmente, la didáctica del texto ha experimentado una serie de renovaciones que han sido incorporadas a su teoría y a su práctica gracias al desarrollo de la psicología cognitiva⁴³, las teorías constructivista⁴⁴ y socioconstructivista, la psicolingüística⁴⁵ y la lingüística del texto. De ello, el enfoque basado en los tipos textuales adquiere un gran interés para la enseñanza y la evaluación de la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

El estudio del texto a partir de su concepción como unidad máxima de comunicación lingüística ha supuesto uno de los avances más fructíferos. A finales de los años 60 del siglo XX, en el ámbito de la lingüística empieza a abordarse el texto como unidad específica de estudio que se extiende a los límites de la oración. Esta nueva concepción dio lugar al nacimiento de la lingüística del texto como nueva disciplina, que se desarrolla inicialmente en los países de habla germana⁴⁶, para extenderse luego a otros países. La especial relevancia para la enseñanza de lenguas extranjeras que supone esta aproximación al texto viene dada por su estrecha

⁴³ Los estudios de perspectiva cognitiva consideran la actividad lingüística como un proceso y representación mental, y al producto final de esos procesos mentales o cognitivos se les denomina *discursos* o *texto*. Esta concepción de texto puede encontrarse desde una perspectiva psicológica en Bruner (1960), y desde una orientación lingüística en De Beaugrande y Dressler, (1997).

⁴⁴ Aquí nos referimos a las aportaciones de Jean Piaget (constructivismo) y Lev Vygotsky (socioconstructivismo). Ambas teorías son interaccionistas, relacionan el lenguaje con la inteligencia, en el primer momento, y con la conciencia, en el segundo. Presentan hipótesis para explicar cómo funciona el lenguaje, cómo se adquiere y cuál es su papel en los procesos de simbolización y construcción de significados y representaciones mentales.

⁴⁵ La psicolingüística cognitiva, disciplina relativamente reciente, se da para construir modelos que permitan explicar el funcionamiento del sistema lingüístico en relación con el contexto cognitivo, social y cultural del individuo. Asimismo, para actualizar los procesos involucrados en las actividades lingüísticas y, en particular, en la adquisición, lectura, comprensión y producción de textos.

⁴⁶ Fue la lingüística alemana, desde Meter Hartmann en adelante, la que se había impuesto como objetivo la descripción estructural del discurso. El grupo de Constanza (Petöfi, Kummer y Ballmer) se centró en la coherencia del discurso, en los aspectos pragmáticos en el uso de la lengua, en las relaciones de la actuación lingüística con una teoría general de la acción, en la incorporación de categorías de lógica como noción de mundo posible para explicar la coherencia semántica del discurso... y así se fueron abriendo sendas no halladas que conducirían progresivamente a la lingüística del texto.

relación con una visión de la lengua como comunicación; visión que en los últimos treinta años ha arraigado profundamente en la metodología de enseñanza de español como lengua extranjera.

El estudio de los textos encierra dos grandes vertientes trascendentales a la hora de comentar un texto dado: la primera es la denominada *gramática textual*, que trata el análisis de fenómenos gramaticales cuya explicación satisface si no supera los límites de la oración o del enunciado aislados; la segunda vertiente es la denominada *lingüística del texto*, que estudia el texto como unidad y analiza su estructura, su tipología y su relación con el contexto en el que se produce.

En nuestra investigación, nos centramos en la segunda vertiente porque abarca la primera y también se atiende tanto al contexto de situación inmediato en que un texto se genera y se utiliza (la situación comunicativa del texto), como al contexto cultural y sociohistórico más amplio en que el texto se inscribe, y a los elementos que contribuyen a configurarlo (el tipo al que pertenece, la función del lenguaje, la intención comunicativa).

Las contribuciones de las disciplinas que comparten intereses en común con la ciencia del texto, como la pragmática, el análisis del discurso, la teoría de la enunciación, la etnografía de la comunicación, la lingüística funcional, la tagmémica, han configurado una nueva forma de acercarnos al estudio del lenguaje como actividad sociocultural⁴⁷, reconociendo la relación que existe entre el lenguaje y el contexto, otorgando a este último un papel central en el estudio de la lengua en uso. Los textos, como es sabido, son siempre empleados en determinados contextos sociales y, por lo tanto, cumplen funciones comunicativas. Son, precisamente, el contexto en que son creados y la función que cumplen, los dos factores primordiales que determinan el género discursivo al que pertenecen.

Con la intención de elaborar nuestro trabajo, nos aproximaremos al texto y al discurso como objetos teóricos, exponiendo una visión conceptual fundada en la actividad psíquica de

⁴⁷ Nos centraremos en las aportaciones del socioconstructivismo porque, según Vygotsky, la adquisición y el desarrollo del lenguaje humano surgen a partir del intercambio sociocultural. También, el lenguaje se instituye en un proceso psicológico superior ya que es un instrumento de mediación semiótica, simbólica y por lo tanto, representacional. El lenguaje, y particularmente la escritura, no se entienden únicamente como instrumentos de comunicación, sino que, en tanto representaciones, son herramientas cognitivas que potencian procesos metalingüísticos y metacognitivos. Asimismo, cabe señalar que el constructivismo de Piaget no se interesó por el lenguaje ni por el papel de la escritura porque en su época no era considerada como un estudio psicológico o epistemológico (Teberosky, 2001, p.314). Mientras que Vygotsky asigna a la escritura un papel central para el desarrollo de las operaciones psicológicas superiores.

los sujetos que se comunican a través de la Comprensión y Expresión Escrita. También nos profundizaremos en el estudio de los tipos textuales y los rasgos lingüísticos de cada tipo. Nuestro fin es estudiar el uso de la competencia tanto comunicativa como discursiva en una variedad de tipología textual usando el *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de auto-evaluación basándonos en las teorías de interacción, de la atención a la forma, al significado y su negociación, junto con otros términos de teorías socioconstructivistas y cognitivistas como la integración de contenidos, así como el tratamiento de textos auténticos o reales y la diversidad textual.

1. De la gramática tradicional a la lingüística del texto

La gramática clásica o tradicional es vista como una teoría con una visión normativa del lenguaje porque este enfoque normativo focaliza su interés en la clasificación de palabras, partes de la oración y en las actividades formales de la lengua escrita. Desde esta gramática, la oración es considerada como máxima unidad de descripción lingüística. De ahí, El conocimiento de la lengua lo constituye un conjunto gramatical, que incluye: sintaxis, léxico, morfología y ortografía. De este modo, su propósito principal es el estudio de la lengua, conocer y comprender su estructura para hacer producciones escritas correctas. Sin embargo, este modelo fue criticado duramente porque centró su interés en la lengua escrita, excluyendo la lengua oral, además de considerar como algo homogéneo, es decir, que excluye la variedad dialectal y el valor sociolingüístico (Cassany, 1999).

Más adelante, precisamente en los años veinte, surge el estructuralismo europeo, que sigue siendo gramatical, aunque su objeto es el conocimiento de la estructura verbal. Este enfoque hace hincapié en la descripción sistemática de la lengua como un sistema⁴⁸ formal relacional. En efecto, el estructuralismo basó una buena parte de su trabajo en la dicotomía saussureana lengua/habla. Con todo, los estructuralistas, en su afán de caracterizar descriptivamente la lengua como sistema de signos, se consagraron a elaborar una lingüística de la lengua. Entre los valiosos aportes de la gramática estructural en cuanto al estudio lingüístico, destaca el análisis de la estructura verbal, sus componentes y sus relaciones, o sea, el estudio lingüístico desde el nivel sintagmático y paradigmático. No obstante, el estructuralismo presta menor atención a la

⁴⁸ El lenguaje es un sistema, una estructura, de tal modo que el valor de cada elemento (fonema, monema, etc.) depende del valor de los demás: nada existe por sí mismo, sino solo en relación con los demás (Bernárdez, 2009, p.281).

cadena hablada dando gran importancia a la lingüística de la lengua, poco o casi nada, a la lingüística del habla.

De modo semejante al estructuralismo europeo, encabezado por F. de Saussure, la corriente transformacionista, liderada por N. Chomsky, centró su enfoque en la dicotomía competencia/actuación, consagró una gran parte de su trabajo a una lingüística de la competencia y nunca desarrolló la lingüística de la actuación porque centró sus estudios en oraciones, enunciados y frases ideales. No se interesó por el análisis del discurso de los hablantes reales. Sin embargo, las contribuciones de la gramática generativa transformacional en lingüística son valiosas: estructura profunda, reglas de reescritura, transformaciones, competencia y actuación, etc.

Dentro de todo eso, cabe señalar que ni en los modelos gramaticales más científicos; ni en el generativismo chomskiano; ni el estructuralismo más radical analizable ni en el estructuralismo norteamericano de Bloomfield y Fries (Bernárdez, 1982) se halló la preocupación por tener que limitarse a la frase y nunca fueron más allá de esta estructura, quizás porque resultan difíciles de aplicar al texto los afinados criterios formales que, al parecer, sí sirven para la frase y otras unidades inferiores.

Ahora bien, conviene señalar que Zellig S. Harris⁴⁹, una de las figuras más representativas dentro del estructuralismo americano, fue el primero en utilizar el término *análisis del discurso* en dos artículos⁵⁰ de 1952⁵¹:

El análisis lingüístico exacto no va más allá de los límites de la frase... Hay, sin embargo, rasgos estructurales que se extienden sobre partes más amplias de cada parte conexas de la lengua hablada o escrita... Los métodos útiles para el hallazgo de esas estructuras del discurso son ampliaciones de los métodos de la lingüística.

⁴⁹ Fue el primer lingüista moderno en considerar el discurso como objeto legítimo de lingüística realizando un análisis sistemático de textos, que rompió definitivamente la tradición bloomfieldiana, según la cual solamente una expresión lingüística independiente era relevante, mientras que el discurso era simplemente un aspecto indefinido del lenguaje. Harris enfocó el análisis del discurso como una extensión de la descripción estructural a un nivel superior, el de la frase. Parte de la premisa de que la comunicación lingüística no se lleva a cabo con palabras u oraciones aisladas, sino en discurso conectado.

⁵⁰ Se trata de *Discourse Analysis* (1952a) y *Discourse Analysis: A Sample Text* (1952b).

⁵¹ Ya desde su misma publicación esta obra fue considerada como un hito en la evolución de la lingüística, tanto como culmen de su pasado reciente, como guía de las investigaciones que la siguieron (McQuown, 1952; Hymes y Fought, 1981; Plotz, 1972; y Katz, 1981).

Harris usó el método de análisis en constituyentes inmediatos según el criterio de sustituibilidad (Bloomfield) aplicado al discurso. Su estudio radicaba en estudiar y describir las estructuras que superan los límites oracionales usando como criterio la distribución complementaria⁵².

Harris (1952) no nos ofrece una teoría de análisis del discurso, sino que nos presenta un modelo de análisis de discurso. Para él, “el discurso constituye una unidad lingüística constituida por una sucesión de oraciones”. Tras presentar el método, el procedimiento y los resultados e interpretaciones, Harris concluyó que, para dar cuenta de la estructura de la oración, se puede trabajar en el marco de la lingüística descriptiva, pero es el análisis del discurso el que ha de ocuparse de la estructura del texto. Sin embargo, el análisis del discurso propuesto por Harris resultó ser más bien un análisis sistemático de esquemas gramaticales asignados a las oraciones de un discurso que, por lo tanto, llevó, a la noción transformacional en vez de un estudio adecuado de las estructuras específicas del discurso.

Junto con Harris, en Francia, señalamos a A. J. Greimas (1966) y su semántica estructural como uno de los lingüistas más influyentes, gracias a sus aportaciones en el surgimiento de la lingüística del texto y del análisis del discurso. La concepción propuesta por Greimas dista ampliamente de la de su predecesor, Harris. Este último había descartado totalmente los aspectos significativos del discurso. Todo lo contrario que Greimas, para quien el discurso constituye un todo de significación que conviene analizar semánticamente (Sarfati, 1997, p.12). Por tanto, la diferencia entre estos dos lingüistas reside en que, para Harris, el discurso tiene que ver con el nivel del análisis en el que se sitúa: interfrástico; mientras que para el segundo el nivel es transfrástico.

La tagmémica, fundada por Kenneth Pike en los años 50 del siglo XX, fue la primera escuela lingüística que prestó mayor atención al análisis del discurso. Mientras Harris insistía en la imperiosa necesidad de analizar el discurso en su totalidad, Pike lo hacía en observar no solo la oración sino el acto comunicativo con todos sus efectos. Desde una etapa muy temprana, la tagmémica ha considerado que el evento comunicativo completo —no solo las oraciones, las emisiones o el discurso— debe ser objeto de una teoría lingüística.

⁵² Con la aplicación de este método, Harris describe los textos escritos buscando palabras y frases repetidas que formarían una base para clasificar las palabras y frases que aparecen al lado de estas (Sinclair, 1992, p.7).

Por esa misma época que, al parecer, goza de considerable importancia en la historia contemporánea de la lingüística, las teorías ya establecidas sufren cambios radicales: se introduce un componente transformacional en la tagmémica, aparecen las alternativas a Chomsky desde el mismo generativismo norteamericano —anunciadas ya antes en Europa en los trabajos de M. Bierwisch y su escuela, y en los de S. K. Shaumyan y la suya— y la pragmática alcanza un principio de su luego considerable fuerza. Todo ello significa, de una forma u otra, que se comienza a abandonar el postulado fundamental generativista de la autonomía de la sintaxis y el intento de relegar la actuación o el habla a una disciplina secundaria.

En Inglaterra, y gracias a las aportaciones de Firth y su discípulo Halliday sobre la teoría del contexto y el enfoque comunicativo, comenzaron a estudiar la validez de las estructuras discursivas. Michael Halliday⁵³ dedica una parte de su gramática sistémico-funcional a la discusión de estructuras discursivas. En su opinión, los textos no constituyen un nivel sistemático propio en la descripción gramatical, sino una forma del uso de la lengua. Mientras, Geoffrey Leech analizó las estructuras lingüísticas en la poesía, así como las de anuncios comerciales (1966, 1969).

En la segunda mitad del siglo XX floreció una nueva corriente lingüística denominada *lingüística cognitiva*⁵⁴. Esta corriente se deriva de la teoría generativo-transformacional. Esta tendencia basa su interés en los procesos cognitivos en los que los hablantes aprenden un idioma y producen los textos. Los lingüistas de esta tendencia defienden la necesidad de una semántica que tenga presente al individuo y sus habilidades cognitivas. La nueva corriente toma como objeto el texto o el discurso. La lengua es concebida como un equivalente del texto; y el discurso se entiende como un macroacto del habla que posee macroestructura, superestructura y microestructura. Así, el texto es entendido como producto del discurso.

⁵³ Halliday (1978) define el lenguaje como un potencial de significado. Sin embargo, se debe tener en cuenta que esa potencialidad no se puede separar de 1) su realización efectiva en forma de textos y, 2) su inscripción socio-cultural a partir de la consistencia en registro y género que los textos suponen. De ellos, el lenguaje es concebido como un sistema semántico codificado formalmente, cuya significación sociocultural es lo que permite caracterizarlo; se prioriza el discurso o texto no solamente como evidencia del sistema sino como elemento constitutivo de la cultura. En la misma línea, Halliday define que el texto es una unidad de interpretación. Un texto siempre se inscribe en un determinado contexto que marca el límite de su interpretación posible. Por lo tanto, sin contexto no hay texto posible. (Menéndez, 2010)

⁵⁴ La lingüística cognitiva se fundamenta en 1) la consideración del lenguaje en su naturaleza simbólica y cognitiva; 2) no existe delimitación precisa entre la semántica y la pragmática; y, 3) el uso del lenguaje y su carácter dinámico.

En consecuencia, podemos decir que la aparición de la lingüística del texto como disciplina autónoma es fruto de interés general, visible, sobre todo a partir de 1965, por cuestiones de semántica y pragmática. Y que se desarrolla con caracteres de auténtica explosión fundamentalmente en los años setenta, hasta llegar a convertirse en una de las formas de practicar la lingüística más importante del decenio, juntamente con la programática.

Así, decir que la lingüística del texto aparece hacia la segunda mitad de los años sesenta, no significa que esa fecha sea el comienzo de la preocupación por el texto, sino solo el momento en que los trabajos sobre esta unidad de la lengua comienzan a destacar como intentos de diferenciarse (poco al principio) del resto de las escuelas lingüísticas, bien ampliando, bien sustituyendo las teorías existentes, y es, entonces, cuando comienza el estudio de los problemas teóricos que implica el estudio del texto.

Gracias a las aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática lingüística⁵⁵ prospera una corriente reciente denominada *lingüística del texto*. Esta última supera los límites de la oración considerando el texto como la unidad primordial de análisis. Mientras que la pragmática lingüística se había preocupado por la relación entre el uso del lenguaje y contexto, la lingüística del texto, al comienzo, se centra en la relación entre texto y contexto para, luego, interesarse en desarrollar una tipología que diera cuenta, desde distintos criterios clasificatorios, de todas las manifestaciones discursivas.

En resumidas cuentas, podemos decir que el desarrollo de la gramática del texto no ha sido un movimiento unificado. Al contrario, se han llevado a cabo investigaciones en varios países desde muchos puntos de vista sin mucha inspiración mutua. Así, hemos intentado exponer las grandes líneas que favorecieron el surgimiento de la lingüística del texto y, a la vez, el análisis del discurso. A continuación, en la Tabla 9 presentamos un cuadro que resume la cronología del desarrollo de la lingüística del texto:

⁵⁵ En realidad, la pragmática le debe mucho a la teoría de los actos de habla, fundada por el filósofo del lenguaje J. Austin, tal y como se recoge en su obra póstuma *Cómo hacer cosas con palabras* (1982).

Tabla 9. La génesis de la lingüística del texto

Movimiento	Fundadores	Aportes
Estructuralismo americano Estados Unidos (1952- 1963)	Zellig Harris y sus seguidores	Señalaron, en muchas ocasiones, la importancia de analizar el discurso, a pesar de que nunca traspasaron las fronteras de los esquemas oracionales.
Tagmémica Estados Unidos (1954-1969)	Kenneth Pike	Consideró siempre que el objetivo de una teoría lingüística no ha de ser solamente la oración, sino el acto comunicativo en su totalidad.
Escuela británica Inglaterra (1979)	Halliday Leech	Se inspira en Firth, emprendiendo trabajos en los que tratan de demostrar la validez de las estructuras discursivas, incluso en la poesía y en los anuncios comerciales.
El estructuralismo checo Escuela de Praga (1928-1939)	R. Jakobson É. Benveniste B. Palek F. Daneš	Analizaron la coherencia que debe existir entre oraciones, como uno de los aspectos más importantes del discurso.
El estructuralismo francés Francia (1963)	T. Todorov J. Greimas C. Bremond	Consideraron el texto como elemento básico de análisis.
La lingüística alemana Alemania (1964)	P. Hartmann M. Bierwisch H. Reiser S. Schmidt W. Kummer	Los alemanes se han ocupado de la gramática del texto. Y también han escrito los más fecundos libros sobre el nuevo tópico. La pragmática y la inteligencia artificial deben muchos aportes a los germanos en los últimos años.
Lingüística generativa Estados Unidos (1965)	N. Chomsky	la teoría generativo-transformacional
Estructuralismo alemán Alemania (1970)	János Petöfi Jens Ihwe Teun Van Dijk Hannes Rieser Werner Kummer	Surgió la lingüística del texto con el grupo de Constanza. De allí pusieron la piedra angular de la nueva disciplina.

Fuente: Elaboración propia

2. Aproximación al concepto de la lingüística del texto

Bernárdez (1982) define el concepto de lingüística del texto como “el estudio científico de los procesos de constitución y comprensión del texto, de la estructura interna de éste y de sus relaciones con la situación en que se producen”. A partir de esta definición, comprendemos que la lingüística del texto es una ciencia que se encarga de comprender cómo se construye un texto (la estructura gramatical) y las relaciones con el contexto en el que se produce (el contexto cultural, histórico, social, etc.).

Van Dijk (1983, p.10), el más prolífico de los lingüistas del discurso, define la lingüística del texto como “la tarea de la ciencia del texto consiste en describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua”. En su obra *Ciencia del Texto*, Van Dijk detalla las propiedades de las modalidades textuales, sus estructuras y sus funciones.

Cabe señalar que la lingüística del texto no niega los aportes de las dos corrientes anteriores, sino que, por el contrario, los aprovecha, al mismo tiempo que amplía y profundiza los estudios con el uso de la lengua y su funcionamiento en contextos de comunicación concretos. Pérez (1999, p.22) lo aclara afirmando que “la lingüística textual no es una escuela en el sentido que tiene el estructuralismo o la gramática generativa, sino más bien un intento por superar los planteamientos teóricos de ambos”.

Casado Velarde (2011, p.9) señala que hay que distinguir entre la lingüística del texto y la gramática del texto:

La lingüística del texto se ocupa del ámbito lingüístico constituido por los actos del habla que realiza un determinado hablante en una situación determinada, y que puede estar integrado por manifestaciones habladas o escritas. La gramática del texto se ocupa de las manifestaciones como nivel de la estructuración de un determinado idioma.

Así, la lingüística del texto se preocupa principalmente del desarrollo de una tipología que dé cuenta, desde distintos criterios clasificatorios, de todas las manifestaciones discursivas.

Así, Ciapuscio (1994) señala:

La irrupción y el auge de la pragmática, el convencimiento científico general acerca de la necesidad de los estudios interdisciplinarios, así como la tendencia a la ampliación de los objetos de estudio en las ciencias sociales y humanas favorecieron el interés por las tipologías textuales, desde distintas perspectivas, con diferentes herramientas y objetivos.

Mientras que la gramática del texto se preocupa por el estudio de los procedimientos textuales centrándose en la estructura interna del texto, su segmentación en unidades mínimas, la distribución de la información, la progresión temática y las propiedades textuales de la cohesión y la coherencia como inseparables al texto, entre otros.

El aprendizaje de la lengua se ha enriquecido con los numerosos aportes de la lingüística textual. Esta teoría se aleja de los razonamientos fonológicos, morfológicos, sintácticos y de los esquemas ortográficos para dedicar especial atención al acto del habla, su intención, al

contexto y a los diferentes tipos de mensajes que se producen en el proceso comunicativo, entre otros.

En el presente trabajo, nos ocupamos de la tipología textual de Egon Werlich (1975), la propuesta secuencial de Jean-Michel Adam (1992) y la teoría superestructural de Teun Van Dijk (1978), basándonos en las aportaciones del constructivismo, el socioconstructivismo y los modelos cognitivos de la Comprensión y Expresión Escrita.

3. Concepto de texto

Ante todo, cabe señalar que el término *texto* no es nada reciente⁵⁶. Este tiene muchas acepciones y definiciones que se varían de un campo a otro. En lo que sigue, presentaremos las diferentes definiciones otorgadas al término *texto* dentro de la lingüística del texto y por qué se encarga de estudiar la estructura y la función de los textos en sociedad. La definición que nos parece más pertinente y precisa pertenece a Bernárdez⁵⁷ (1982, p.85) quien define el texto como:

La unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

A partir de esta definición, entendemos que el texto no es una mera cadena de oraciones, frases o palabras, sino que también posee un carácter comunicativo en un contexto social. Está construido a partir de varios niveles de organización. Cada texto posee tres dimensiones: estructural, comunicativa y pragmática:

i. Dimensión comunicativa: Suele indicar que el texto es un acto comunicativo. Hablar es una actividad social comunicativa; el texto es el primer producto de los actos del habla. Acorde con Isenberg (1976):

Cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita) es en forma de textos; como la comunicación humana es siempre una acción social. El texto es al mismo tiempo la unidad por medio de la cual se realiza la actividad lingüística en

⁵⁶ La palabra texto es muy antigua. Aparece, según el diccionario etimológico de Corominas, en el siglo XIV en castellano y figura en diccionarios de términos lingüísticos anteriores a la lingüística textual.

⁵⁷ Bernárdez aprecia la influencia del cognitivismo.

tanto que actividad social comunicativa. Un texto es, en consecuencia, unidad comunicativa, o sea, una unidad en la que se organiza la comunicación lingüística.

Por lo cual, el texto se define como un evento comunicativo⁵⁸ que posee un carácter social, puesto que es el resultado de la interacción entre el emisor o el hablante (con sus pensamientos, su intención comunicativa, sus ideas, su cultura y su visión del mundo), y el oyente o receptor (con sus capacidades de interpretar el mensaje recibido y sus expectativas), con toda la información explícita e implícita que incluye el acto de comunicación, tal y como aclaramos en el ejemplo siguiente:

A las ocho de la mañana, un día muy frío, los alumnos están en el aula y uno de ellos dice: “Tengo frío”. Esta oración describe el estado del estudiante. Es un mensaje explícito (tener frío) la información implícita a través de este enunciado es que el aprendiz quiere que uno de sus colegas cierre la ventana. En la misma línea, Bronckart, (2004, p.48) expone:

La noción del texto puede aplicarse a toda producción verbal situada, oral o escrita, finita y autosuficiente (desde el punto de vista accional o comunicativo) que vehicula un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir en su destinatario un efecto de coherencia. Y por lo tanto esa unidad de producción verbal puede considerarse como la unidad comunicativa de rango superior.

A partir de esta definición, notamos que Bronckart está influenciado por la vertiente teórica del interaccionismo social⁵⁹ del cuño Vygotskiano.

ii. Dimensión pragmática: Kozhevnikova (1979) define el texto como “un conjunto verbal funcional, ‘un acto de habla’. [...] El texto es el habla estructurada y al mismo tiempo el conjunto comunicativo superior”. Entonces, el texto es el producto verbal que puede ser escrito u oral; es el resultado de una comunicación intencional entre el emisor o el receptor en un contexto determinado y constituido por los elementos extralingüísticos siempre presentes en un acto de habla. El texto se compone de elementos externos e internos: los componentes externos

58 El texto es un acto comunicativo o evento comunicativo ocurrido en un devenir espacio-temporal. Los elementos del evento comunicativo: modelo SPEAKING (Hymes,1972) Situacion, Participants, Ends, Acts Sequences, Key, Instrumentalities, Norms y Genre.

59 El interaccionismo social es un enfoque de la psicología educativa que aúna ideas de la psicología cognitiva y del humanismo. Desde esta perspectiva, se considera que las personas aprenden y dan sentido al mundo que las rodea a través de las interacciones en las que participan desde el momento en que nacen. La aplicación de este enfoque a la enseñanza de lenguas se traduce en que el aprendiz aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua. Según esta teoría, el aprendizaje es más eficaz cuando el aprendiz trabaja junto a otra persona, profesor o compañero en el nivel inmediatamente superior al de sus capacidades actuales (mediación). Véase:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm

son las categorías no verbales que contribuyen el acto del habla. Entre ellos, cabe mencionar los elementos siguientes: emisor, receptor, contexto, canal, gestos; mientras que los componentes internos son los elementos meramente verbales y lingüísticos, como la estructura informativa, la cohesión y la coherencia. De forma que, en la estructura textual interviene un conjunto de factores; se trata de los elementos que afectan a los aspectos externos espaciotemporales, situacionales, socioculturales y cognitivos, y los internos que se relacionan con el uso correcto de la lengua siempre en un contexto establecido. En consecuencia, el texto se define como una interacción entre los factores verbales y extraverbales; un texto fuera de contexto no tiene sentido. Fonseca (1977, p.113)⁶⁰ concibe el texto como:

Un producto del acto de habla, como discurso en el que se produce un mensaje y se proyecta una práctica significativa centrada en un aquí-ahora configurado a su vez por un yo que le da origen: surgirá como vestigio material de la dinámica del conjunto de relaciones que se establecen y entrecruzan entre los diferentes polos del acto verbal.

Así pues, el texto se concibe como una acción lingüística compleja y un hecho comunicativo que cumple una función social. De ello, el texto es la cadena del lenguaje que tiene un sentido coherente en el contexto de su uso.

iii. Dimensión estructural: Apoyándonos en la dimensión pragmática, el texto tiene una organización interna y se atiene, por un lado, a un conjunto de reglas gramaticales y unidades idiomáticas que lo ordenan y dan coherencia, que garantizan su significado, como el uso de los conectores lógicos en un texto argumentativo; y, por otro lado, la estructuración textual global, que representa el esquema de composición de distintos textos del mismo género textual; es decir, la macroestructura del texto que facilita su comprensión. Una secuencia de oraciones carente de estructura no se percibe como texto, sino como un conjunto incoherente de enunciados. Por su parte, Agrícola (1976, p.13)⁶¹ afirma que:

El texto es [...] un complejo de signos lingüísticos que muestra al menos las características siguientes: sucesión de oraciones ordenada, integrada, finita, continua, construida de acuerdo con las reglas de la gramática, que el productor (o varios productores) pretende que sea semánticamente cerrada, y que proporciona el desarrollo lineal del desenvolvimiento de un tema a partir de su núcleo temático.

⁶⁰ Citado por Bernárdez (1982, p.291).

⁶¹ Citado por Bernárdez (1982, p.291).

3.1. Texto/Textualidad

La textualidad es el conjunto de los rasgos y principios constitutivos por los que se distingue un texto de lo que no lo es; en otros términos, todos los textos, cualquiera que sea su tipo o género, deben cumplir con las normas de la textualidad. A continuación, presentamos las diferentes concepciones otorgadas al término de textualidad. Cabe señalar que en nuestro trabajo optamos por la visión De Beaugrande y Dressler⁶².

Para M. Halliday y R. Hasan (1976), la textualidad se crea fundamentalmente por las relaciones de cohesión: relaciones léxicas y gramaticales que se establecen entre las distintas unidades del texto, en el que son esenciales los mecanismos de negociación del sentido, que permiten relacionar los componentes textuales semántica y pragmáticamente por su significado y por el contexto en el que se produce la comunicación. O lo que es igual: la textualidad es la condición que hace que algo sea un texto y reside en la cohesión. Consideran que la cohesión es el principio definidor del texto.

Mientras, Bronckart (2004, p.48) añade otros principios, que podemos resumir en los puntos siguientes: la relación de interdependencia con las propiedades del contexto en el cual es producido, un modo determinado de organización de su contenido más o menos estricto, poseer mecanismos de textualización y de asunción de responsabilidad enunciativa destinados a asegurar su coherencia interna.

De Beaugrande y Dressler⁶³ (1997, p.35) indican que “un texto es un conocimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que ese texto sea comunicativo”. A través de esta definición, podemos afirmar que lo que define un texto es su textualidad, es decir, las siete propiedades: las dos primeras son la coherencia y la cohesión; las tres siguientes se refieren a los elementos de comunicación: intencionalidad, aceptabilidad y la informatividad; mientras que las dos últimas son los factores de intertextualidad y situacionalidad. Estas normas se influyen entre sí y no pueden analizarse de manera aislada, sino que la manifestación de cada

⁶² Estos autores proponen un modelo de procesamiento textual complejo que integra a la lingüística, la psicolingüística y la inteligencia artificial, y que consta de siete normas (interrelacionadas entre sí mediante restricciones) y tres principios regulativos. Entre estas normas hay dos de tipo lingüístico (cohesión y coherencia), dos psicolingüísticas (intencionalidad y aceptabilidad); dos sociolingüísticas (situacionalidad e intertextualidad) y una de tipo computacional (informatividad).

⁶³ La visión de Beaugrande y Dressler está inspirada en Searle.

una depende de la concreción de las otras. A continuación, desarrollamos brevemente las normas de textualidad propuestas por Beaugrande y Dressler:

- La cohesión es uno de los principios constitutivos que garantizan la textualidad de un texto. Esta propiedad se manifiesta en la sintaxis superficial del texto, cuyas unidades pueden conectarse entre sí dentro de una secuencia.

- La coherencia se refiere a la posibilidad de que los conceptos de distintas partes del texto puedan relacionarse significativamente entre sí.

- La intencionalidad. Las intenciones comunicativas explícitas del autor son las siguientes: informar, convencer, interrogar, ordenar, etc. Con relación a la intencionalidad, se reconoce el aporte de Paul Grice, quien propone la existencia de un principio de cooperación entre el emisor y el receptor en una comunicación concreta que se manifiesta en una serie de máximas que los productores textuales tendrían que seguir en una conversación⁶⁴.

- La aceptabilidad se refiere a la actitud del receptor, quien puede contribuir a la textualidad al rellenar vacíos informativos con sus inferencias. La aceptabilidad dependerá de la relevancia de la información y de las otras normas de textualidad, para que el receptor colabore en su rol. “[...] por ejemplo, porque le sirve para adquirir conocimientos nuevos o porque le permite cooperar con su interlocutor en la consecución de una meta discursiva determinada” (De Beaugrande y Dressler, 1997, p.41).

- La situacionalidad se refiere a los factores que hacen que un texto sea significativo en la situación comunicativa en la que aparece. La situación en la cual se presenta un texto contribuye con los otros rasgos para otorgarle sentido, pertinencia, relevancia⁶⁵, etc.

⁶⁴ La pragmática conversacional es una teoría pragmática lingüística propuesta por H. P. Grice (1975) con una intención descriptiva y no prescriptiva. Grice establece el principio de cooperación explicando que si dos o más personas establecen una interacción verbal, los oyentes y los hablantes cooperarán para entenderse y ser entendidos. Este principio se compone de cuatro (4) máximas: de calidad, de cantidad, de relevancia, y de pertinencia. Sin embargo, estas máximas no cumplen su función en unas tipologías textuales especialmente cuando se quiere transmitir unas informaciones de forma no literal como, por ejemplo, en la argumentación y los textos literarios (mediante las figuras estilísticas) se genera una implicatura conversacional que permite reinterpretar lo dicho para obtener un nuevo contenido significativo.

⁶⁵ Dan Sperber y Deirdre Wilson han aportado a la conceptualización el principio de la relevancia o pertinencia como condición necesaria de la comunicación. Principio de la relevancia basado en las máximas de Grice, a las que pretende superar. El término *relevancia* fue propuesto por Dan Sperber y Deirdre Wilson para la explicación cognitiva de los mecanismos subyacentes de la conducta comunicativa. Aunque se hace explícita en el ámbito del metalenguaje, la búsqueda de la relevancia es propósito común a toda interacción comunicativa. Reúne en un único principio todas las máximas de Grice (1975). Este propósito inicial podría disgregarse en cuatro premisas:

- Polisemia (cada enunciado posee una variedad de posibles interpretaciones);

- La intertextualidad, o relación del texto con otros anteriores a él. Es decir, es el rasgo por el cual la comprensión adecuada de un texto depende del conocimiento de otros textos. Este rasgo está relacionado con los tipos de textos, en cuanto cada tipo de texto exhibe un grado distinto de dependencia de la intertextualidad.

- La informatividad, vinculada cognitivamente a la atención (los textos con mayor carga informativa requieren una atención mayor que los textos fácilmente predecibles). Depende de la proporción entre información conocida (obvia) y nueva (relevante):

Procesar secuencias de un alto nivel de informatividad requiere realizar un esfuerzo mayor que procesar secuencias con un bajo nivel de informatividad, pero por el contrario suele ser una actividad mucho más interesante. No obstante, el productor textual ha de ser cuidadoso y evitar que la tarea de procesamiento que ha de realizar el receptor no sea tan ardua como para que se ponga en peligro la comunicación (De Beaugrande, 1997, p.43).

Estos criterios resultan extremadamente interesantes porque ponen en perspectiva la interrelación de los elementos relacionados con parámetros puramente textuales y los resultantes de consideraciones pragmáticas. Dentro de eso, cabe señalar que hay unas normas de textualidad necesarias para los textos expositivos, argumentativos, y descriptivos (cohesión, coherencia e intencionalidad) y otras, accesorias (la aceptabilidad, la situacionalidad, la intertextualidad y la informatividad). Sin embargo, en el caso de la conversación o el discurso, las normas accesorias son necesarias, es decir, que sucede lo contrario.

En última instancia, el texto es un acontecimiento comunicativo y como tal debe cumplir con los principios constitutivos de la comunicación textual (cohesión, coherencia; intencionalidad, aceptabilidad; situacionalidad intertextualidad; informatividad) y con los principios reguladores que controlan la comunicación. La sumatoria de dichos principios determina las normas de textualidad, así como la integración de un modelo de comunicación discursivo textual.

Volviendo a lo anterior, presentamos la Figura 8, que aclara y sintetiza todo lo explicado previamente:

-
- algunas interpretaciones requieren mayor esfuerzo de procesamiento;
 - los oyentes están dotados de un único criterio general para evaluar las interpretaciones; y,
 - este criterio es poderoso y permite seleccionar una interpretación (Alcaraz et al., 1997).

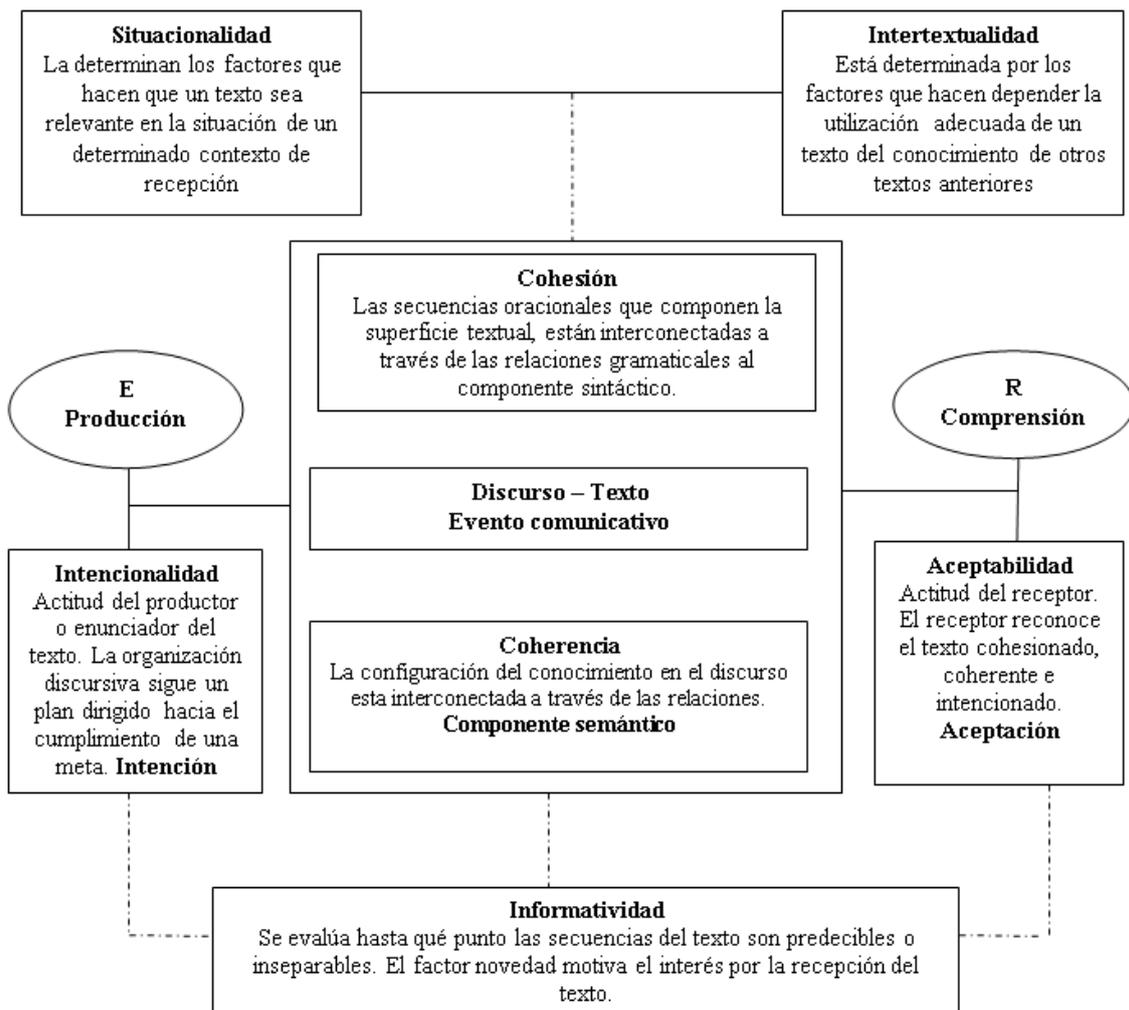


Figura 8: Modelo de comunicación discursivo textual. (Fuente: (De Beaugrande y Dressler, 1997))

3.2 Texto/Discurso

Pese al imponente desarrollo actual en el campo de la lingüística del texto y, más exactamente, el análisis del discurso, es difícil delimitar exactamente el significado de estas dos nociones; los dos términos siguen manteniendo un carácter polisémico y una ambigüedad referencial. Las aclaraciones recogidas ante estos términos son muy diversas. Más aún, las definiciones que se ofrecen desde varias teorías pueden llegar a ser contradictorias, como afirma Bonilla (1997, p.10): “Lo que unos lingüistas llaman *texto* es, precisamente, lo que otros denominan *discurso* y viceversa. Existe unanimidad en el desacuerdo [...] con lo que se advierte la escasa importancia de este quizá suele problema algo sobredimensionado”.

i. El texto: Es una parte integrante en el discurso, abarca la parte lingüística de una lengua dada. Kress (1985) afirma que el concepto de texto está limitado al estudio del campo puramente lingüístico. Se habla de tipos de textos conceptualizados esencialmente por su función

comunicativa, de las propiedades textuales, los elementos lingüísticos y verbales que distinguen entre un tipo y otro en los que se hace referencia a las características internas de los mismos, mientras que, para Van Dijk, el texto designa el “constructo teórico” *texto*, al resultado; al “tejido” acabado.

ii. El discurso: Algunas escuelas definen *discurso* como un término general que engloba los aspectos más prácticos de la situación comunicativa. Para Adam (1985), el concepto de discurso es el objeto de un ámbito de investigación más amplio y grande que el que cubre el texto. Así, con el concepto *discurso* se pasa del ámbito lingüístico para entrar en lo social, en el uso concreto de la lengua en una situación comunicativa determinada por sus elementos extralingüísticos. Se habla de *géneros discursivos*, definidos por su lugar de uso, y de *situación discursiva*, para referirse a las condiciones de enunciación (Bassols y Torrent, 1997), mientras Van Dijk (1989) afirma que:

Se entiende por discurso, tanto una forma específica del uso del lenguaje como una forma específica de interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social. El análisis del discurso no se encuentra en sí mismo solo en el conjunto de palabras y oraciones expresadas en el texto y el habla. Como empíricamente hablando, el significado del discurso es una estructura cognitiva, hace sentido incluir en el concepto de discurso no solo elementos observables verbales y no verbales, o interacciones sociales y actos de habla, sino las representaciones cognitivas y estrategias involucradas durante la producción o comprensión del discurso. El discurso es un constructo concreto que identifica cualquier acto de habla o palabras dichas susceptibles de que se les asigne aquella estructura.

A través de esta aportación, entendemos que el discurso es un constructo concreto que identifica cualquier acto de habla o palabras dichas susceptibles de que se les asigna la estructura cognitiva.

Hay autores, como Coseriu y otros, que señalan que el discurso es un término especialmente próximo al texto. Los dos términos significan conceptos complementarios: *discurso* hace referencia al proceso de emitir palabras en una situación comunicativa, en cuanto que *texto* se refiere al producto o resultado de esta actividad. Para Bernárdez, ambos términos son sinónimos.

Teniendo en cuenta lo que hemos explicado antes, consideramos, en primer lugar, que todo texto se integra en un discurso y en un género y, por ello, su forma y contenido no dependen exclusivamente del sentido explícito del texto, sino también del paradigma de referencia al discurso y al género. En segundo lugar, el género lleva a una noción abstracta de tipo de texto, con unas propiedades normalizadas que regulan su sintaxis global: la forma no

solo indica determinadas condiciones de organización y estructura de los textos, sino que influye de manera directa en el modo de tratar y comprender el significado y sus estrategias interpretativas (López Alonso y Séré, 2006, p.199).

A modo de síntesis, podemos decir que hay una diferencia entre los dos términos y que esta última puede radicar en el medio (oral/escrito), o depende de la importancia dada al contexto⁶⁶. Lo que sí es comúnmente aceptado es que un texto/discurso no puede estudiarse solo como una sucesión de oraciones sino como un acto comunicativo. A continuación, presentaremos la Figura 9, que aclara todo lo que hemos explicado anteriormente:

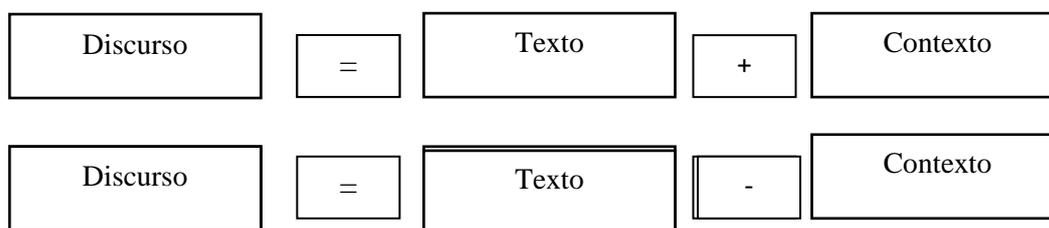


Figura 9: Distinción entre texto y discurso. (Fuente: Bronckard, 1975)

Aceptamos una conceptualización de *discurso* que es más abarcativa y compleja que la de *texto*. Aceptamos que el discurso es texto más contexto. El discurso está muy conectado con lo social y, sobre todo, con lo ideológico; mientras que un texto puede responder a agentes individuales.

3.3 Oración/Enunciado/Texto

Es menester señalar que hay otra distinción muy necesaria dentro de esta disciplina: oración, enunciado y texto.

i. La oración: Es la unidad lingüística mínima que transmite un mensaje con sentido completo, sus constituyentes suelen ser el sujeto y el predicado. Es un conjunto de palabras delimitado por un silencio en el habla y por un punto en la escritura. Puesto que la oración es una unidad de la lengua, se define según los criterios de la gramática. Esta última se ocupa

⁶⁶ La noción del *contexto* es muy importante en la destreza de la Comprensión y Expresión Escrita, aunque sean difíciles de precisar sus límites por la magnitud que ha alcanzado ese concepto en los campos de la psicolingüística y de la pragmática. Casi todos los autores coinciden en definir *contexto* como un parámetro que permite fijar el sentido de las unidades lingüísticas y como un elemento esencial con el que el lector construye el sentido del texto/actividad/inferencia. Lyons (1999) distingue entre contexto situacional y verbal. El primero se aplica a las condiciones psicológicas, naturales; el segundo se sitúa en el texto y corresponde a los elementos que preceden o siguen a una unidad determinada.

del estudio de los diferentes tipos de palabras que forman la lengua (morfología) y de cómo estas palabras se agrupan y relacionan para formar oraciones y textos (sintaxis). Por sus rasgos formales y por las funciones que realizan, cabe diferenciar nueve tipos de palabras: sustantivos, adjetivos, determinantes, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. Esto es el contenido de la oración y depende de la estructura propia de cada lengua. Hay que señalar que para que exista una oración, tiene que haber un verbo para diferenciarla de la frase, que es un enunciado que carece de sujeto y predicado, pero que transmite una información con sentido completo.

ii. El enunciado: El enunciado es la unidad más pequeña de análisis de la pragmática, es decir, tiene en cuenta la actitud del hablante, la situación espaciotemporal de la comunicación, la relación entre los interlocutores, etc. Al enunciado puede corresponderle un sentido o función textual porque tiene intención comunicativa e integridad semántica: “¿Puedes prestarme tu libro de gramática?” es un enunciado y su intención comunicativa es “petición”. “Cerrado por obras” es un enunciado que no tiene forma de una oración porque carece de un verbo en forma personal, tiene por contenido “aviso”. El enunciado está formado por un grupo de palabras con sentido completo y entonación propia dentro de su contexto comunicativo. Los enunciados pueden ser oraciones.

iii. El texto: Es la unidad mayor de la lingüística que tiene sentido completo y está formada por oraciones o párrafos relacionados entre sí. Es una unidad comunicativa completa, en la que un emisor actúa con una determinada intención comunicativa en un contexto determinado. El texto es una unidad del habla, aunque parcialmente pueda atenderse a normas de la gramática de un idioma. Se define según los criterios de la lingüística del texto y la pragmática. El contenido del texto depende de las condiciones de uso y de sus empleos posibles. Cabe señalar que no toda sucesión de enunciados u oraciones es un texto: la garantía de textualidad es la unidad de la coherencia. De ahí, que las tres características que cambian una serie de enunciados u oraciones en un texto son sus propiedades: la coherencia textual, la cohesión textual y la adecuación al contexto.

4. Propiedades del texto

Un texto se define como una unidad verbal comunicativa, y como ya hemos expuesto con anterioridad, las diversas aproximaciones a la noción de textualidad no permiten muchas veces delimitar solo con el binomio cohesión/coherencia lo que puede ser considerado texto de lo

que no puede serlo. Por consiguiente, un texto, en general, requiere ser definido desde otras muchas medidas que establezcan de forma más precisa las características de producción y de interpretación. Es, por tanto, necesario tener en cuenta tres principios de construcción o propiedades de los textos: adecuación, coherencia y cohesión. Cada una de estas propiedades está relacionada con uno de los diferentes niveles de estructuración del texto. Así, la *adecuación* es la característica de los textos que están bien contruidos desde el punto de vista comunicativo. La *coherencia* es la propiedad esencial a todo texto que hace que pueda ser percibido como una unidad con sentido. La *cohesión* es la manifestación sintáctica de la coherencia: un texto está bien cohesionado si hay mecanismos lingüísticos que revelan al receptor la relación coherente de sus partes.

4.1 Coherencia

La coherencia⁶⁷ es una de las propiedades textuales más destacables. Según Van Dijk (1977) esta propiedad textual se concibe como la estructura profunda del texto, mientras que la cohesión se percibe como la estructura superficial y se denomina *coherencia lineal*. Asimismo, es definida como el conjunto de reglas y normas que todo texto debe respetar para que haya una significación compartida entre el emisor y el receptor. En todo caso, se encarga de relacionar sus enunciados con el contexto, de manera que tengan un significado completo en torno a un mismo tema. Así, la *coherencia textual* es la propiedad que hace que un texto se perciba como una unidad comunicativa que tiene un sentido determinado y no como una sucesión de enunciados independientes y descontextualizados. Hay tres niveles:

i. Coherencia global: El asunto es el núcleo informativo fundamental que cada texto posee. Es decir, las informaciones se articulan en torno a un tema preciso. El receptor capta ese asunto general a la vez que desarrolla los otros subtemas relacionados con el tema esencial. Un texto deja de ser coherente cuando carece de ese tema general. Se constituye en el nivel texto, también denominado *macronivel*. La organización de las informaciones se realiza en las *macroestructuras* y las *superestructuras*. La unidad de análisis es el texto mismo.

ii. Coherencia lineal o estructural: Un texto debe tener unidades de sentido y cada una de ellas lo adquiere en relación con el sentido general. La progresión temática es un elemento fundamental para la coherencia estructural. El escritor no debe dar ni más ni menos

⁶⁷ Bernárdez (1982, p.129) identifica la coherencia como propiedad fundamental del texto, lo que hace algo sea un texto, “hasta el punto de que podemos definir como aquel objeto lingüístico dotado de coherencia”.

información de la necesaria y ha de presentar su texto con claridad, brevedad y orden lógico.

iii. Coherencia local: Los distintos enunciados (los elementos lingüísticos) establecen entre sí relaciones de significado. La coherencia local se puede perder porque se viole una ampliación lógica, una presuposición o cuando se rompe el conocimiento del mundo, (sería coherente dentro de un texto literario —marco del discurso—). Se constituye en el nivel oración o también denominado *micronivel*. La organización de la información se realiza en la *microestructura*. La unidad de análisis es el significado de las oraciones que, en el campo semántico, se llaman *proposiciones*.

La Figura 10 sintetiza lo que hemos explicado con anterioridad:

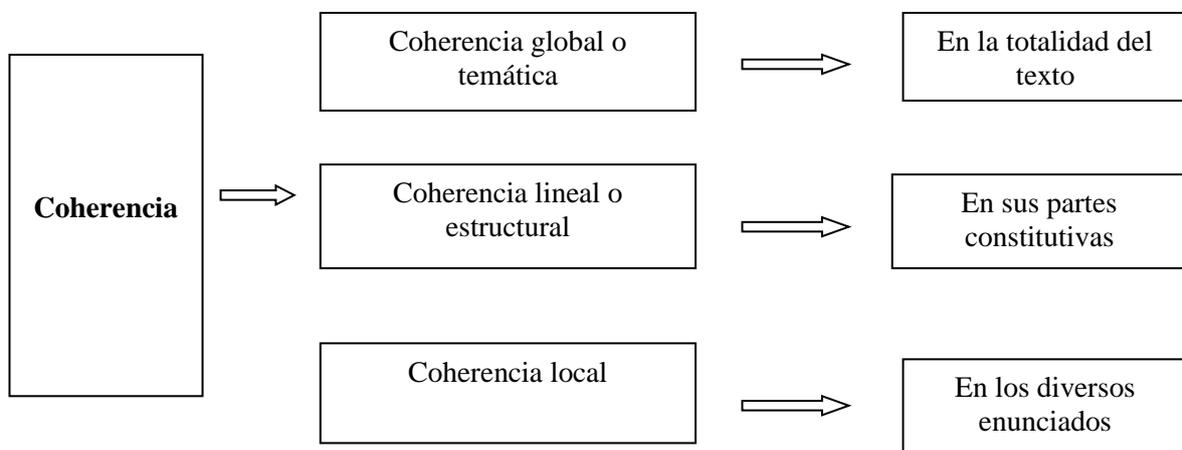


Figura 10: Niveles de coherencia. (Fuente: Elaboración propia)

4.1.1 Mecanismos de la coherencia

Existe una serie de mecanismos con el objeto de conseguir la coherencia textual:

i. Tema: Es el núcleo temático que abrevia el sentido parcial del texto. En efecto, es aquello de lo que se habla o escribe y a lo que se deben sujetar todos y cada uno de los enunciados del texto.

ii. Presuposiciones: Es el conjunto de conocimientos, experiencias y tradiciones compartidas por una cultura, que pueden estar basados en el conocimiento del mundo (cultura) o en un conocimiento expresado anteriormente en el texto o en la conversación. Dicho de otro modo, son todas las informaciones que el emisor del texto supone que conoce el receptor. Es esencial para que un texto sea coherente para el receptor que el emisor haya acertado en sus presuposiciones.

iii. Implicatura: Es la parte de la información que el emisor ofrece voluntariamente al receptor de forma oculta. Se trata, pues, de las informaciones adicionales contenidas en el enunciado. Un enunciado del tipo: “El problema es muy fácil, hasta mi hijo puede resolverlo” contiene al menos tres implicaciones: hay un problema, el problema es muy fácil y mi hijo no es inteligente.

iv. Conocimiento del mundo: La coherencia de un texto depende también del conocimiento general que tengamos de nuestro mundo. Por ejemplo, un enunciado del tipo: “Un gato volaba cantando una canción” contradice nuestro conocimiento de la realidad.

v. Marco: Dependiendo del marco, un determinado enunciado puede ser coherente, aunque choque con nuestro conocimiento general del mundo. Por ejemplo, el enunciado anterior: “Un gato volaba cantando una canción”, se llenaría de coherencia en un texto literario de finalidad estética.

4.2 Cohesión

La cohesión hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Es, por tanto, una realización lingüística determinada por la relación entre los elementos de un texto a un nivel superficial (Jorge Lozano et al., 1989, p.22). Las oraciones que conforman un discurso están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, etc.).

Por tanto, esta relación entre las oraciones se basa en el uso correcto y ajustado de unas reglas que rigen la ordenación y dependencia sintáctica y semántica de los elementos textuales. Se trata pues, del manejo de propiedades sintácticas y léxico-semánticas en la estructura superficial del texto. Manuel Cerezo Arriaza (1997, p.69) sostiene que la cohesión de un texto se cumple de dos maneras:

i. Cohesión sintáctica: Conecta los diferentes sintagmas y frases mediante conectivos o nexos de relación. En este sentido, la cohesión es una propiedad de la estructura formal y superficial del texto.

ii. Cohesión semántica: Llamada también *coherencia lineal*, conecta las frases de una secuencia y, a su vez, las diferentes secuencias entre sí mediante una relación temática que se proyecta en la estructura superficial mediante conectivos y nexos de relación.

4.2.1 Mecanismos de la cohesión

La cohesión consiste en la dependencia gramatical entre las diferentes unidades que componen un texto. Como en el caso de la coherencia, existen una serie de mecanismos que dotan de esta cohesión a los textos, como mostramos en la Tabla 10:

Tabla 10. Mecanismos de la cohesión

	Definición	Tipos	Ejemplos
Referencia	Es el mecanismo de alusión a algún mencionado en el texto o a algún elemento de la situación comunicativa.	<p>Situacional: algunos elementos del texto remiten a otros elementos de la situación comunicativa que no está citado en el enunciado.</p> <p>Textual: algunos elementos del texto aluden a algo ya enunciado con anterioridad (la anáfora) o que se enunciara con posterioridad (la catáfora).</p>	<p>“Quiero eso” (señalando un objeto allí presente).</p> <p>“Pepe llegó tarde; había perdido el autobús. Ya estaban todos allí: Pepe, María, Juan y Raúl”.</p>
Deixis	Es un mecanismo lingüístico que señala quién (deixis personal), dónde (deixis espacial) cuándo deixis temporal).	<p>Personal: pronombres personales y posesivos.</p> <p>Espacial: demostrativos y adverbios de lugar.</p> <p>Temporal: adverbios de tiempo.</p>	<p>“Me preguntó”. “Mi amigo es Juan”.</p> <p>“Mañana no me encontraras aquí”.</p> <p>“Aquel año fui a España”.</p>
Sustitución	Es el reemplazo de un elemento por otro.		<p>“Juan dibujó una casa”. “Pedro dibujó lo mismo”.</p> <p>“María trabaja. Juan hace lo mismo”.</p>
Elipsis	Omisión de un elemento del enunciado al poder sobrentenderse.		<p>“Pedro escuchó el despertador y salto de la cama”.</p> <p>“Ayer marcaba el termómetro 17 grados; y hoy, 10”.</p> <p>“¿Vas a pasear?” “No, a estudiar”.</p>
Isotopía	Consiste en la repetición de unidades lingüísticas relacionadas entre sí por su forma o su significado.	<p>Gramatical: consiste en la repetición de elementos de la misma categoría gramatical (sustantivos, adjetivos, etc.).</p> <p>Semántica y léxica: consiste en la acumulación de palabras que pertenecen a un mismo campo semántico, o bien en la repetición de la misma palabra o de sinónimos.</p> <p>Fónica: se trata de la repetición de sonidos.</p>	<p>Duda, dudar.</p> <p>Ropa, prenda, vestido, indumentaria. Construir, destruir.</p> <p>Amor, doctor, coliflor, ordenador.</p>
Conectores	Son expresiones o palabras que expresan ciertos significados que presuponen la presencia de otros elementos en el texto. Como conectores pueden funcionar las conjunciones, los adverbios o las locuciones adverbiales o conjuntivas.		

Fuente: Elaboración propia

4.3 Adecuación

La adecuación es la característica de los textos que están bien contruidos desde el punto de vista comunicativo. Es el resultado de una serie de elecciones que el hablante o el escritor

tiene que llevar a cabo tomando en consideración las características concretas de los diferentes factores que intervienen en la comunicación (quién es el emisor, cuál es su intención, cuál es la relación que hay entre el emisor y el receptor, de qué manera el canal y los aspectos de la situación condicionan la comunicación).

4.3.1. Mecanismos de la adecuación

i. Funciones del lenguaje: El emisor debe elegir una de las funciones del lenguaje según su intención comunicativa y que va a ser la función más dominante en el texto. Por ejemplo, si se trata de un texto expositivo, la función del lenguaje más dominante es la referencial, con la que el emisor debe escoger los rasgos lingüísticos adecuados a la función elegida. Tomando el texto expositivo a modo de ejemplo, las características lingüísticas más destacables son las siguientes: oraciones de modalidad enunciativa, con verbos conjugados en el indicativo, léxico preciso, claro y denotativo; el uso de la tercera persona como marca de objetividad.

ii. Elección del canal comunicativo adecuado: El emisor debe elegir el medio (oral o escrito) conveniente y adecuado para transmitir su mensaje e, incluso, escoger el código lingüístico verbal o no verbal.

iii. Variedades idiomáticas: El emisor ha de seleccionar la variedad idiomática adecuada para la transmisión de su mensaje. Dicha variedad puede ser lengua culta, registro formal o coloquial según el contexto de la situación comunicativa.

iv. La variedad del discurso: El emisor ha de elegir la variedad del discurso que va a emplear: narración, descripción, exposición, etc.

5. Estructura del texto

Uno de los modelos textuales⁶⁸ que se ha encargado del estudio de las regularidades que se pueden observar en la organización del texto es el propuesto por el lingüista holandés Van Dijk (1980). A través de este modelo, las regularidades textuales se manifiestan mediante dos planos de organización textual. Hemos elaborado la Figura siguiente para dar más aclaraciones

⁶⁸<https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-oviedo/destrezas-en-espanol-hablado-y-escrito/generos-textuales-apuntes-4/15383947>

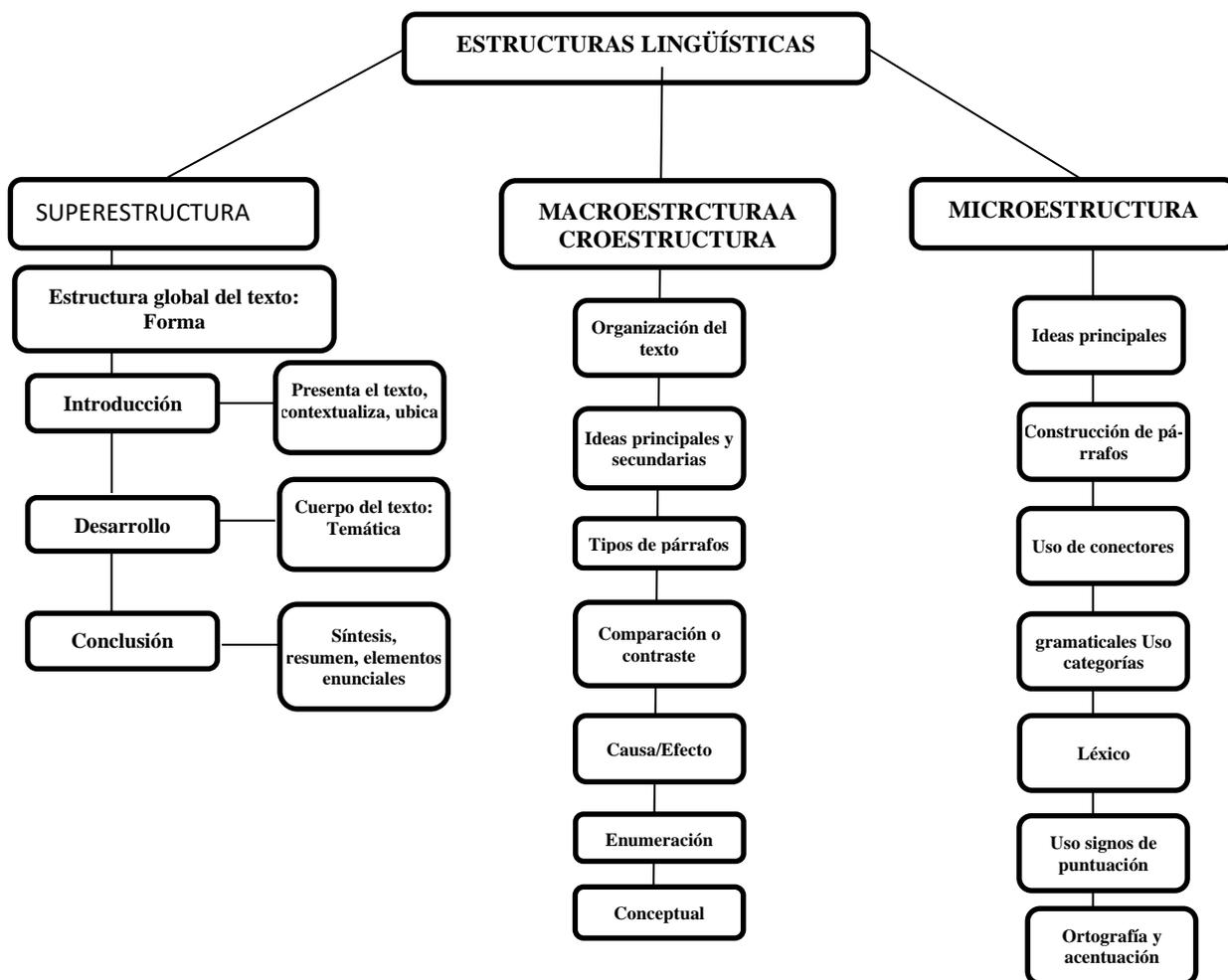


Figura 11: Niveles de organización textual. (Fuente: Elaboración propia)

A partir de la figura anterior, notamos que los dos planos de la organización textual son el plano global y el plano local. El primero, que se sitúa en el nivel textual, está compuesto por la macroestructura, que se refiere al contenido semántico del texto, y por la superestructura, que representa, en el plano de la estructura formal, el esquema organizativo del texto. El plano local se sitúa en el nivel oracional; es decir, la microestructura del texto, se relaciona con los constituyentes de la oración y corresponde a la coherencia global en cada párrafo.

5.1 La microestructura

Según Van Dijk y Kintsch (1983), Calsamiglia y Tuson (2007), las microestructuras se definen como los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea cohesivo y coherente. Es decir, son todas las categorías gramaticales y lingüísticas que nos permiten lograr un texto cohesionado y coherente.

Más aún, la microestructura es una sinopsis de las ideas que se desprenden de un texto y ha de poseer coherencia y cohesión. Está dada por todas las *microproposiciones*⁶⁹, es decir, las oraciones que forman un texto y que se caracterizan por la coherencia y la cohesión. Además, se define como la estructura que forma parte de las oraciones y párrafos que completan un texto que, a través de mecanismos de cohesión, constituyen las relaciones intratextuales, además de ayudar a mantener la progresión temática de este mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso.

Las microestructuras deben identificarse por unos rasgos léxicos, morfosintácticos que sintetizamos en los puntos siguientes:

- Construcción sintáctica apropiada de oraciones y párrafos.
- El uso conveniente de los conectores lógicos.
- El uso atento y adecuado de las personas gramaticales y de la concordancia de los tiempos y modos verbales.
- Selección del léxico adecuado al tema tratado.
- El uso correcto de los signos de puntuación y la correcta ortografía.

En la presente tesis, dedicamos la mayor parte de nuestro trabajo a la microestructura, es decir, a la estructura interna y a la externa; nuestros aprendices deben ser capaces de distinguir de qué estructura se trata.

5.2 La macroestructura

Van Dijk y Kintsch (1983) definen la *macroestructura* como una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto. Establecen que las macroestructuras son de nivel más global. Se trata de una estructura de alto nivel que organiza un texto. La macroestructura es una estructura semántica: el tema, el planteamiento del autor, las unidades de información, es decir, el contenido desarrollado en ideas y proposiciones (las ideas principales son las *macroproposiciones*⁷⁰; las ideas secundarias son las *microproposiciones*).

⁶⁹ Son las ideas secundarias; el sustento de las ideas principales. Pueden ser: especificaciones, aclaraciones, ejemplificaciones, y suelen aparecer a continuación de la idea principal.

⁷⁰ Son las ideas principales. Sustentan la tesis o planteamiento del autor (idea central del texto). Se enuncia de manera clara y precisa. Puede ser explícita o implícita.

Las macroestructuras de los textos se obtienen al aplicar las *macrorreglas*⁷¹ a series de proposiciones: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar. Desde un punto de vista formal, las dos primeras son reglas de anulación, y las dos últimas son reglas de sustitución. Volviendo a lo anterior, hemos elaborado la Figura 12 a modo de explicación:

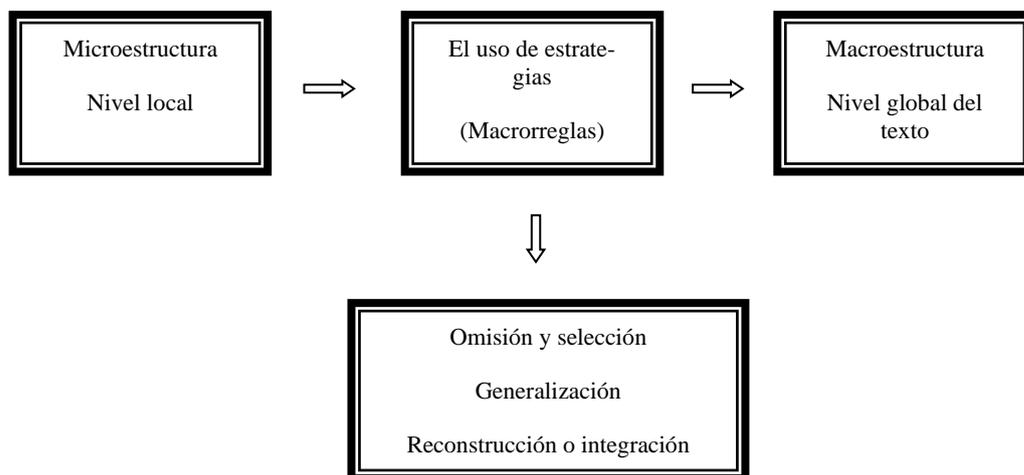


Figura 12: Las micro y macroestructuras. (Fuente: Elaboración propia)

A partir de esta figura, podemos entender que la macroestructura se realiza usando *macrorreglas* que reducen y organizan la información detallada para llegar a un punto más global que describe los mismos hechos. Por tanto, recurrimos al uso de las macrorreglas para realizar la conexión entre micro y macroestructuras, que se evidencian como conjunto de proposiciones ligadas a conjunto de proposiciones. Estas reglas tienen la forma de transformaciones semánticas. En la Tabla 11 explicamos las macrorreglas con ejemplos concretos:

⁷¹ Las macrorreglas son una construcción de aquella parte de nuestra capacidad lingüística con la que enlazamos significaciones. Estas macrorreglas se aplican como estrategias de comprensión lectora.

Tabla 11. Uso de las microrreglas

Macrorreglas	Explicación	Ejemplos
Supresión y selección	Se trata de omitir información no relevante; significa que toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida.	Secuencia de microproposición: “La hermosa chica que lleva una falda roja estudia español”. Macroproposición: “La chica estudia español”.
Generalización	Se trata de ideas que pueden contener a otras; es decir, se omiten componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva.	Secuencia de microproposición: “Ayer, mi padre compró manzanas, peras, piñas”. Macroproposición: “Ayer, mi padre compró frutas”.
Reconstrucción o integración	Desempeña un papel fundamental: la información se sustituye por una nueva y no es omitida ni seleccionada.	Secuencia de microproposición: “Fui a la estación, compré un billete, subí el tren y el tren partió”. Macroproposición: “Cogí el tren”.

Fuente: Elaboración propia

Así, la macroestructura, por su condición global, tiene lugar al nivel de la esencia, el tema o la tesis; es decir, es la construcción textual que suministra coherencia a un texto. Ahora bien, la coherencia se entiende como una cualidad abstracta del texto, corresponde, por un lado, al plan global que guía al hablante/escritor en la estructuración de su discurso de acuerdo con la intención o situación comunicativa y, por otro lado, a la interpretación del oyente/lector que otorga algún sentido al contenido textual.

La macroestructura tiene un papel fundamental en la elaboración y comprensión de un texto: si no se percibe la estructura semántica, solo se produce una comprensión absurda o parcial.

En nuestra investigación, la macroestructura es un esquema que nos ayuda a lograr que nuestros textos sean coherentes.

Construir una macroestructura es una excelente manera de planear un texto y, también, la mejor estrategia para asegurarse de que los textos leídos sean realmente entendibles. Para conseguir una buena macroestructura es necesario leer el texto muchas veces y después identificar las ideas principales; sin olvidar que cada párrafo tiene una idea principal y otras secundarias.

Aquí se trata de usar las macrorreglas de la omisión y la selección de lo más relevante e importante en el texto. Una vez determinada la identificación de la oración temática de cada párrafo, redactamos el *referente*, que es la idea principal del texto, pero expresada a manera de tema. Es decir, el tema que reúne todas las temáticas que trata el texto.

A la hora de la preparación de los ítems del texto a comentar, hemos dedicado una parte importante a la macroestructura: tema tratado, resumen, intencionalidad y elementos de cohesión.

5.3. La superestructura

Con referencia a la *superestructura*, de acuerdo con Van Dijk y Kintsch (1983), es la que permite hablar de tipos de textos, si bien es cierto que hay algunos que no poseen una superestructura clara. Se denominan también *hiperestructuras*. En adición, las superestructuras son las estructuras globales que caracterizan el tipo de un texto. Por lo tanto, es una forma del texto cuyo objetivo, el tema, es decir, la macroestructura, es el contenido del texto. Las superestructuras no solo permiten reconocer otra estructura más especial y global, sino que, a la vez, determinan el orden global⁷² de las partes del texto.

A la hora de clasificar los textos, los modelos superestructurales son altamente operativos pues, como apunta Adam (1999), la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales, ya que el esquema global que organiza la información de un texto es una estructura convencional que varía según el tipo de texto al que se adscribe. Por ejemplo, el texto expositivo organiza su contenido en tres partes bien definidas: introducción, desarrollo, conclusión. En otras palabras, la propia organización textual proporciona al receptor del texto la orientación para descifrar su contenido.

En suma, en la parte práctica de nuestra investigación, vamos a seguir los fundamentos teóricos del modelo estratégico cognitivo de comprensión de textos escritos elaborado por

⁷² Los niveles lingüísticos: nivel fónico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático y textual.

Van Dijk y Walter Kintsch (1983), por lo cual, vamos a aplicar todo lo que acabamos de explicar aquí y que tiene relación con los niveles del texto.

Al leer un texto, los aprendices, en primer lugar, han de procesar las palabras y oraciones (el texto mismo), de las cuales extraen ideas más resumidas o más importantes (en el ámbito local, o sea, la microestructura); y luego a nivel global (la macroestructura).

De este modo pueden hacer un resumen pertinente y subyacente del código superficial, es decir, del texto. Al mismo tiempo que están leyendo el texto, cada uno de ellos construye una imagen mental de lo que está leyendo y, de este modo, va a formar un modelo de situación. Como se trata de un proceso muy complejo y personal, el aprendiz ha de usar unas estrategias de comprensión lectora y aportar su conocimiento previo sobre el tema tratado.

Hemos dado una gran importancia a la superestructura en todos los textos comentados, puesto que pensamos que se trata de uno de los niveles más importantes y que cada aprendiz ha de dominarlo.

6. Las partes del texto

Hemos señalado previamente que el texto presenta una extensión variable, pero es necesario que esté ligado a un contexto concreto y claro. Habitualmente, todo texto está conformado por partes evidentes que superficialmente se manifiestan en palabras, oraciones, periodos y párrafos. Estas unidades lingüísticas se presentan cerca de un tema central, o sea, que cada uno de estos componentes contribuye parcial o totalmente en el significado final del tema central o la idea general que el texto en su globalidad tiene la intención de comunicar. Son, pues, desde este punto de vista, vehículos o eslabones de una cadena entera. Su disposición lineal debe mostrar, aparentar, manifestar y otorgar el sentido global y coherente previsto. Veamos la Tabla 12, que presenta estas unidades textuales elaborado por Cervera Rodríguez (2010, p.79):

Tabla 12. Unidades textuales

Clases	Conceptos	Materias
Texto	Unidad máxima de comunicación y de sentido completo, expresada por alguien en un contexto con una intención y finalidad determinadas.	Lingüística textual o pragmática
Párrafo	Unidad estructural y de significación.	
Periodo	Unidad formada por un conjunto de oraciones, separadas por un punto y seguido.	Lingüística textual o pragmática
Enunciado	Unidad mínima de comunicación, formada por una o varias palabras con sentido unitario.	
Oración	Unidad superior sintáctica y significativa.	
Sintagma	Unidad mínima de función sintáctica	Gramática oracional (sintaxis)
Palabra	Unidad de significado y gramatical	
Morfema	Unidad mínima de significado	Morfología y lexicología

Fuente: Cervera Rodríguez (2010, p.79)

6.1 Clasificación de textos

Cuando se trata de clasificar los textos, a menudo se utilizan indistintamente los términos *tipo* y *género*. A nuestro modo de ver, la distinción terminológica es necesaria tanto por razones que atañen a la esencia de la cuestión como por razones metodológicas y didácticas. Cabe mostrar que el concepto de *género discursivo*, en la mayoría de los casos, se ha estudiado en relación con el concepto de *tipo de texto*. Aunque estos dos términos están interrelacionados y contribuyen a la clasificación y a la mejor comprensión de los textos, es necesario delimitar las fronteras entre género discursivo y tipo de texto para tener una visión clara y

evitar confusiones terminológicas. A continuación, intentaremos explicar en qué se diferencian estos dos términos.

Ante todo, antes de elegir el tipo de texto, es menester elegir el género discursivo que queremos producir. Por ejemplo, el género “carta” puede concretarse a través de varias modalidades textuales según nuestra intención comunicativa como productores: en una carta podemos narrar un acontecimiento, argumentar para influir sobre el receptor, describir un hecho o simplemente informar sobre un suceso. Cada una de estas intenciones comunicativas nos da un tipo de carta diferente. Por otro lado, el tipo de texto “narración” se puede concretar a través de una variedad de género: una novela, un cuento, una carta, una noticia, un relato histórico, una biografía, etc. Por lo tanto, en una clasificación textual deben coexistir las dos categorías, teniendo en cuenta que cada género le corresponde un tipo de texto y a cada tipo de texto una variedad de géneros discursivos.

6.1.1 El género discursivo

Designamos *géneros discursivos* o *textuales* a formas estereotipadas de comunicación que identificamos por sus particularidades pragmáticas al ser usadas de forma habitual en determinadas situaciones de comunicación de géneros de discurso diferentes. De ahí que los géneros textuales corresponden a las situaciones concretas de comunicación. Por lo tanto, los géneros textuales constituyen en sí mismos prácticas sociales. Cada género textual o discursivo tiene en sí mismo una estructura que lo constituye (esquema o formato). Los géneros textuales no son más que una concreción de los cinco grandes tipos de texto en virtud de unas normas establecidas tradicionales y culturales. Así define Swales (1990, pp.45-57) este concepto: “Un género textual constituye una clase de acontecimiento comunicativo, que comprende el discurso mismo, sus participantes, el papel de este discurso y el contexto de su producción y recepción, incluyendo sus asociaciones históricas y culturales”.

A partir de esta definición, entendemos que los géneros discursivos son productos socio-culturales y, como tales, se reconocen fácilmente entre los miembros de una comunidad. Son hechos comunicativos que suceden en un contexto social, de acuerdo con ciertas normas y convenciones, y con una clara finalidad.

Los géneros textuales pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales como, por ejemplo, la carta de amor, telegrama, la épica... Estos géneros han desaparecido porque fueron creados debido a las necesidades propias de aquella época para el contacto por

escrito entre amantes, para enviar mensajes urgentes o para crear héroes y dioses; pero ahora, con el avance tecnológico, notamos que han surgido nuevos géneros informáticos o electrónicos como el blog, chat, el foro de discusión Messenger... De ello, los géneros discursivos son formas dinámicas que nacen, se desarrollan y desaparecen dependiendo de la necesidad social, la finalidad del productor y el ámbito de uso.

Los géneros discursivos se caracterizan en dos bloques: unos que son simples, como carta, correo electrónico, chat, receta... y otros que se distinguen por su complejidad, como novela, poema, conferencia. También se dividen en dos géneros discursivos: escritos y orales.

Los principales elementos contextuales y lingüísticos que configuran un género son:

- El propósito comunicativo,
- la esfera o el ambiente de uso,
- la superestructura,
- la macroestructura, y
- la microestructura.

Tal y como conforma Swales (1990, p.58):

Un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo.

Los orígenes del concepto de *género* se remontan a la retórica clásica recuperada, entre otros, por el teórico ruso Mijaíl Bajtín, quien desde la década de los 50 del siglo XX formuló la teoría de los géneros discursivos. Bajtín (1979) puso de relieve que “el género es un conjunto de enunciados relativamente estable ligado a una esfera social⁷³” determinada.

6.1.2. Tipo de texto

Un *tipo de texto* es una unidad lingüística completa, en donde predominan principios, máximas, reglas y normas, además de caracterizar una intención comunicativa clara y precisa. Por lo tanto, es un modelo teórico con unas características lingüísticas y comunicativas determinadas que puede encontrarse ejemplificado en numerosos mensajes reales (Cassany,

⁷³ Las esferas sociales de Bajtín convergen con los cuatro ámbitos de uso del MCER dentro de los cuales se clasifican los géneros según los criterios contextualizados: ámbito público, el ámbito personal, el ámbito profesional, y el ámbito educativo. (MCER, 2003, p.24)

1997). De ahí que los tipos de textos sean realidades abstractas, lingüístico-comunicativas, en principio, invariables y, por lo tanto, constituyan un repertorio cerrado de formas según las particularidades de cada tipo.

Un tipo de texto permite identificar una secuencia lógica en su estructura y define el propósito o intención comunicativa. Así, no es lo mismo hablar de la intención comunicativa de un texto narrativo, la cual claramente es contar; que hablar de la intención comunicativa de un texto expositivo-explicativo, la cual corresponderá, entonces, a la explicación, a un paso a paso o a una presentación.

Los criterios para determinar el tipo de textos son los factores contextuales (tema, propósito, relación emisor-receptor y función), y también los factores textuales (opciones lingüísticas, verbos y marcadores discursivos).

Cada texto posee una serie de rasgos lingüísticos propios y unas funciones particulares que permiten distinguir un cuento, una carta o un anuncio. Todos los textos que se producen en la comunicación aparecen siempre como realización textual de géneros discursivos.

En el ámbito didáctico, las tipologías son importantes para el currículum y la programación, para detectar las necesidades de los alumnos, para formular objetivos de aprendizaje o para elaborar programaciones y progresiones de curso, por lo que conviene disponer de análisis lingüísticos útiles.

En la actualidad es un poco complicado que los textos obedezcan a un solo esquema enunciativo, tal y como afirman Adam y Castellá (1996, p.26) al respecto: “quizás la aportación principal de este autor es que los textos no siempre se adscriben a un tipo u otro en su conjunto, sino que cada uno puede, y de hecho suele hacerlo, contener secuencias prototípicas de varios tipos que se combinan entre sí”.

A efectos didácticos, en la Tabla 13 se propone la siguiente relación de tipos de textos y los correspondientes géneros discursivos:

Tabla 13. Relación de tipo de textos y géneros discursivos

Tipo de texto	Género discursivo
Narrativo	Mito, leyenda, romance. Canto, canción, himno, epopeya. Novela, cuento, relato breve. Fábula. Chiste. Sucesos personales. Relato de la vida diaria.
Descriptivo	Retrato. Paisaje. Acción o proceso. Entrada del diccionario. Guías. Itinerarios. Recetas, prospectos, modos de empleo. Descripción de la vida diaria.
Expositivo	Ensayo, tratado, glosa. Artículo, biografía, memorias, libro de viaje. Refrán, máxima, aforismos, greguería, tema de una enciclopedia, unidad didáctica de un manual escolar, explicaciones de la vida diaria
Argumentativo	Justificación de respuestas, crítica, artículo de opinión, carta al director, debate, juicio oral, sentencia judicial. Demostración. Mensaje publicitario (impreso y audiovisual). Argumentaciones de la vida diaria.
Diálogo-conversacional	Conversación espontánea. Diálogo (teatral, cinematográfico).

Fuente: Teodoro Álvarez Angulo (2005, p.93)

6.1.3. Secuencias textuales

La *secuencia textual* es la unidad de composición de un nivel inferior del texto constituida por un conjunto de proposiciones que presentan una organización interna que le es propia. Es un concepto cercano a la superestructura textual, pero hace referencia a un esquema de organización del contenido intermedio entre la frase y el texto.

El concepto de *secuencia* parte de la lingüística del texto (Werlich, 1975) y en la última década del siglo XX es objeto de un gran desarrollo teórico en los trabajos del lingüista francés Adam (1992). La teoría de secuencias ha sido elaborada como reacción a la teoría demasiado general de las tipologías textuales.

Adam (1992, 2005) insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. No puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no existen textos puramente narrativos, por ejemplo, pues este, como unidad comunicativa, presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de

secuencias textuales. A modo de ejemplo, la novela es un texto narrativo, puesto que la secuencia dominante es la narrativa; no obstante, en la mayoría de los casos se integran secuencias tanto descriptivas como dialogadas.

En el plano de la didáctica, las secuencias textuales son de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita. Es posible extraer de los textos formas diversas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que cada tipo de secuencia se caracteriza por unos rasgos particulares de carácter funcional, textual, lingüístico... Además, en el nivel secuencial del texto se establecen otros niveles de la descripción lingüística (léxico, morfológico, sintáctico y semántico); luego todo esto se relaciona con otros términos, que son los siguientes: competencia discursiva, estructuras textuales, funciones del lenguaje y género discursivo.

En nuestra investigación, usaremos la expresión *tipo de texto* para referirnos a una forma discursiva estereotipada definida por sus características lingüísticas internas.

Los tipos de textos se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Su conocimiento por parte de los hablantes es, generalmente, intuitivo. Cada tipo de texto implica una manera de seleccionar y de organizar las palabras, las frases y el conjunto del texto para expresar los significados de acuerdo con unas funciones predominantes.

Con respecto al género, lo entendemos como una forma discursiva estereotipada definida por sus características externas, sociales y culturales, que tiene asociadas otras internas, de tipo lingüístico. La sociedad establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y a los parámetros situacionales en los que se originan. Constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social.

7. Principales tipos de texto

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, adoptamos como principales tipos de texto o estructuras textuales aquellos tomados de Werlich (1976), Bajtín (1979), Van Dijk (1983) y Adam (1992), es decir: el texto narrativo o relato, el texto descriptivo (con su variante

instructivo-prescriptiva, fundamentalmente centrada en describir procesos o acciones), el texto expositivo, el texto argumentativo y el texto dialogal-conversacional.

A propósito del texto poético, entendemos que se trata de un modo de planificación que se superpone con la secuencialidad de los tipos de base anteriormente mencionados. Parece que en este tipo de textos se lleva a cabo un doble trabajo, en relación con la secuencialidad “de origen” y respecto de la sintaxis para que quede dispuesto como tal el texto poético (Adam, 1992).

Resaltamos la importancia de los esquemas superestructurales o mentales que subyacen cada tipo de texto, así como sus mecanismos lingüísticos y textuales (microestructura), ya que se trata de habilidades importantes en la comprensión y producción de textos.

7.1. La exposición

Como sabemos, la exposición es la secuencia más abundante y usual en la vida académica y social; su función consiste en exponer y transmitir información. Los modelos más fidedignos son la divulgación científica y técnica, las enciclopedias y los libros de texto o manuales escolares.

Antes de dar paso a las diferentes definiciones sobre el concepto de *exposición*, cabe mencionar que hay muchos autores como Adam (1992), Bassols y Torrent (2003, p.71) Atorresi y Zamudio (2018) que diferencian entre los términos *expositivo*, *explicativo* e *informativo*. Para aclarar los términos, acudimos al DRAE (21.^a Ed., 1992) y encontramos las siguientes definiciones que plasmamos en la Tabla 14

Tabla 14. Diferencias entre exponer, explicar e informar

Conceptos	Definiciones
	1. Presentar una cosa para que sea vista, ponerla de manifiesto.
	2. Declarar, interpretar, explicar el sentido genuino de una palabra, texto o doctrina que puede tener varios sentidos o es difícil de entender.
Exponer	3. Hablar de algo para darlo a conocer. (Exposición: explicación de un tema o asunto por escrito o de palabra).
	1. Declarar, manifestar, dar a conocer lo que alguien piensa.
Explicar	2. Declarar o exponer cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles.
	1. Enterar, dar noticia de una cosa.
Informar	2. Dar a conocer la causa o motivo de alguna cosa.

Fuente: Elaboración propia basada en DRAE (21.ª Ed., 1992)

Partiendo de estas definiciones, presentamos las diferencias siguientes:

- El concepto de información es general y ambiguo.
- La diferencia entre los conceptos de exposición y explicación reside en la intención comunicativa, o sea, la exposición busca mostrar o presentar una serie de informaciones, mientras que la explicación, además de mostrar estas informaciones, persigue facilitar la comprensión (que se haga más perceptible).

De ello, y por las razones expuestas anteriormente, en nuestra investigación no vamos a diferenciar entre el texto explicativo y expositivo. Por consiguiente, optaremos por la denominación *texto expositivo*.

Vila Miguel (1997, p.198) define el texto expositivo como “aquel que tiene como finalidad enseñar, explicar, cuestionar la realidad, exponer hechos o investigar evidencias. Los ámbitos donde se genera son múltiples, pero quizás uno de los más representativos es el ámbito escolar y educativo en general”.

La exposición es la forma de expresión cuyo objetivo es el de ofrecer cualquier tema al receptor de forma clara y ordenada. Es decir, la exposición sirve para explicar, desarrollar e informar a los receptores sobre determinados temas. Esta modalidad textual requiere un conocimiento global del tema abordado que se pretende explicar, y exige un desarrollo progresivo y articulado de las ideas que contribuyen a su manifestación.

La exposición es una de las tipologías textuales que acude con más frecuencia a los estudiantes, aunque en el aula tratan mucho más los textos narrativos. Se convierte, así, en la técnica más utilizada porque es la que necesitan para fijar y transmitir conocimientos ciertos de cualquier tipo, tanto técnicos o científicos como humanísticos. En una exposición nunca encontramos una opinión o valoración de los hechos o ideas expuestas, porque si hallamos estos dos rasgos, esto quiere decir que estamos ante un texto argumentativo. Por eso, la exposición tiene que ser objetiva y precisa.

La exposición se usa de manera frecuente en el trabajo intelectual, en la vida académica, laboral y social, y está presente en obras de divulgación, de textos científicos especializados, manuales, reportajes y artículos periodísticos, en enciclopedias, folletos de instrucciones, recetas de cocina, conferencias, exámenes... Según el tipo de público al que va dirigido, más o menos culto y de la intención que guíe al escritor (didáctica o no) pueden deslindarse algunas modalidades del discurso de la exposición.

7.1.1 Las modalidades de la exposición

Cabe señalar que las modalidades de la exposición se dividen en divulgativas y especializadas. A continuación, explicamos los dos tipos:

i. Modalidad divulgativa: A través del uso de esta modalidad, el autor notifica lo más clara y objetivamente posible sobre un tema de interés general. Es de fácil comprensión para el receptor común; es decir, va encaminado a un público amplio. Así pues, tanto la ordenación del contenido presentado como la precisión de los términos utilizados para ello, están acomodadas en esa dirección.

ii. Modalidad especializada: El uso de esta modalidad requiere del conocimiento de una determinada ciencia. Recientemente, se nota el uso frecuente de este tipo de escrito, hasta el punto de que se habla de exposición científica, variedad de exposición a secas. En este caso, en la exposición científica, la lengua escrita es el vehículo que transmite los contenidos

científicos, además de ofrecer a las ciencias unos modelos de expresión muy adecuados por su desvinculación de situaciones concretas, lo que refiere un mayor grado de objetividad.

7.1.2 Características de los textos expositivos

La claridad, la precisión y la objetividad son las características fundamentales del estilo de la exposición, que se concretan en los diferentes planos de la lengua:

i. Claridad: Es una de las particularidades principales en cualquier texto expositivo. El emisor procura que su información resulte clara, pues ha de evitar la ambigüedad y la vaguedad durante su transmisión de información. Por ello, la mayoría de los textos expositivos se acompañan con ilustraciones para facilitar la comprensión tales como gráficos, diagramas, ejemplos, notas a pie de página, etc., y así el mensaje será claro y obvio. El autor recurre a la difusión en párrafos, oraciones cortas, conectores...

ii. Precisión: Para que el emisor cumpla con su intención comunicativa mediante los textos expositivos es necesario que cumpla el segundo requisito, que es la precisión, pues la información ha de pasar sin imprecisión o superficialidad. Por ello, prevalecen la monosemia (palabras en las que un significante le corresponde un solo significado), abundancia de definiciones (para aclarar los distintos conceptos o detalles), y la supremacía de las oraciones copulativas (con el verbo ser), que definirán dichos conceptos.

iii. Objetividad: El texto expositivo pretende dar a conocer datos que se corresponden con la realidad evitando los sentimientos. Para ello, el autor se valdrá del modo indicativo, oraciones en 3.^a persona y predominarán las frases impersonales o pasivas reflejas⁷⁴. García Parejo (2011) afirma que los textos expositivos no pretenden influir sobre el oyente, sino que básicamente se busca transmitir datos, organizados categorizados, jerarquizados.

7.1.3 Estructura de los textos expositivos

La superestructura del texto expositivo es la siguiente:

- *i. Introducción:* En esta parte el escritor expone, delimita el tema y presenta la información previa y necesaria, como las definiciones, el estado de la cuestión, explicación de lo que ocurre a continuación, etc.

⁷⁴ Las pasivas reflejas presentan como sujeto gramatical un sustantivo inanimado que no puede ser el ejecutor de la acción.

- *ii. Desarrollo:* En esta parte del texto expositivo el autor expone los datos, referencias, ideas, de una manera ordenada, clara, precisa y con toda objetividad. En este párrafo hay varias secuencias discursivas para organizar las ideas.

- *iii. Conclusión:* Suele ser una síntesis breve de lo tratado anteriormente.

Adam (1990, p.117) representa el esquema prototípico (mental o cognitivo) de la estructura de secuencias de estos textos del siguiente modo (Figura 13):

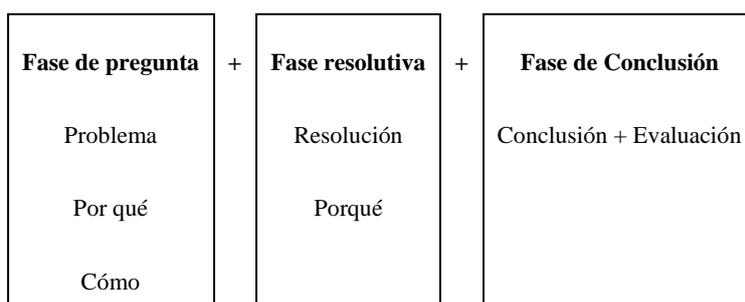


Figura 13: Esquema prototípico de la exposición de información según Adam (1991, p.117).

(Fuente: Teodoro Álvarez Angulo, 2005, p.126).

Como en los demás tipos de texto, se trata de un esquema tipo, y en tal sentido no hay que esperar necesariamente que se den todas y cada una de las fases constituyentes, ni tampoco en el orden exacto que aquí se expone. Factores como el interlocutor y su competencia, el saber enciclopédico o mundo conocido que comparten los interlocutores o la situación, pueden modificar en mayor o menor medida el esquema prototípico del texto (.).

En este intento de representación del contenido semántico, Kintsch (1982), Meyer (1985), y Atorresi y Zemudio (2018) distinguen, dentro de un mismo tipo de texto expositivo, varios subtipos o maneras básicas de organizar la información, puesto que los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, no obedecen a una superestructura común, sino que se ajustan a las siguientes maneras básicas de organizar el discurso:

i. Causa-consecuencia: Se analizan los antecedentes y los efectos de algún fenómeno. Los conectores utilizados son, “por lo tanto”, “pues”, “porque” ... Asimismo, la representación esquemática de la relación causa-consecuencia para exponer información admite variantes según se ordenen anterior o posteriormente los antecedentes y el consecuente. Estas son las representaciones:

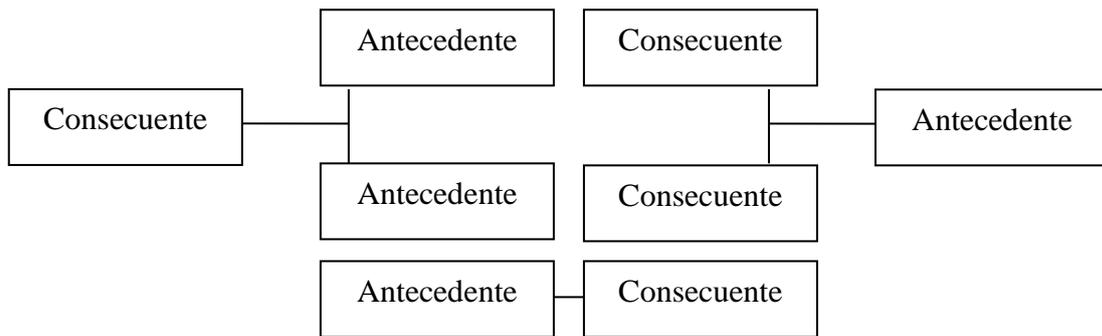


Figura 14: Representación esquemática de los diferentes subtipos de exposición de información. (Fuente: Sánchez, 1998, 2002; citado por Teodoro Álvarez Angulo, 2005, p.129)

ii. *Comparación contraste (semejanzas y diferencias)*: Se explica un fenómeno por sus semejanzas y diferencias con otro similar. Se usan conectores como “de igual modo”, “de la misma manera”, etc. Este esquema mental o subtipo de exposición de información es igualmente frecuente en estos textos. Podemos representarlo de la siguiente manera (Figura 15):

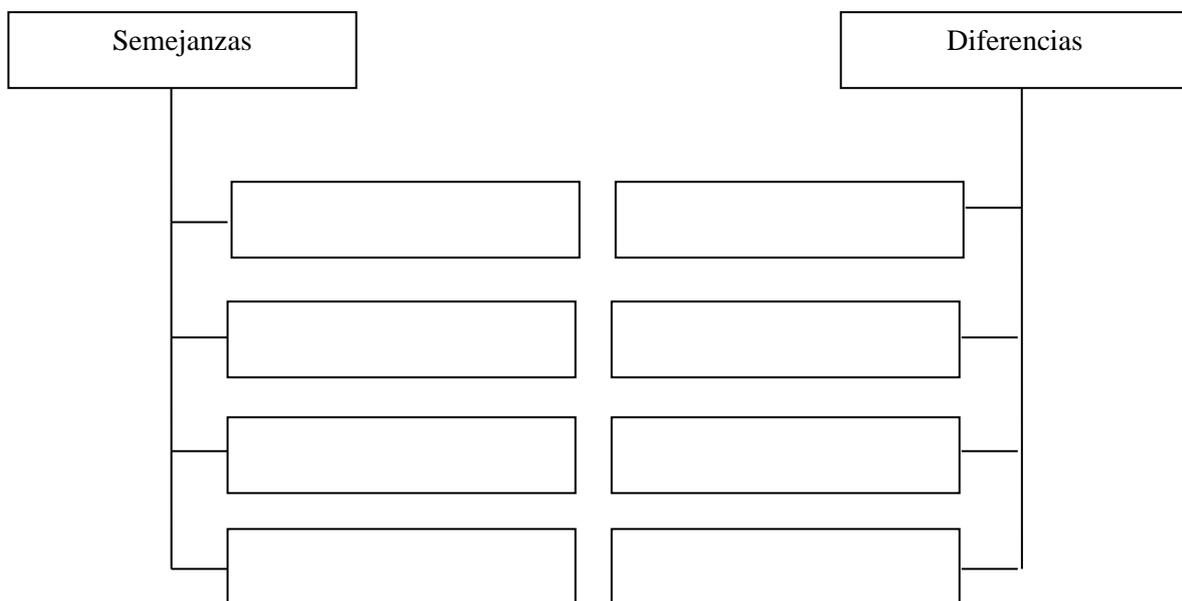


Figura 15: Subtipos admitidos en comparación contraste (Fuente: Teodoro Álvarez Angulo, 2005, p.128).

iii. *Problema-Solución* (Pregunta-Respuesta): Se analiza una situación problemática y se proponen soluciones. Abundan las oraciones interrogativas. Este subtipo admite, a su vez, las siguientes representaciones que muestra la Figura 16:

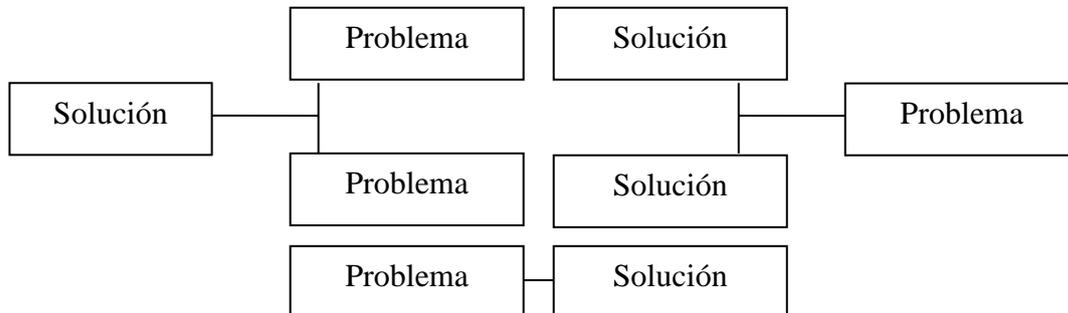


Figura 16: Subtipos admitidos en Problema y Solución. (Fuente: Elaboración propia)

iv. *Descripción y definición*: La descripción en la secuencia expositiva está relacionada con los conceptos tales como estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación funciones, fases, ciclos, etc., mientras la definición se relaciona con ideas tales como concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc.

Mediante el siguiente esquema representamos el subtipo esquemático de representación de la descripción y la definición:

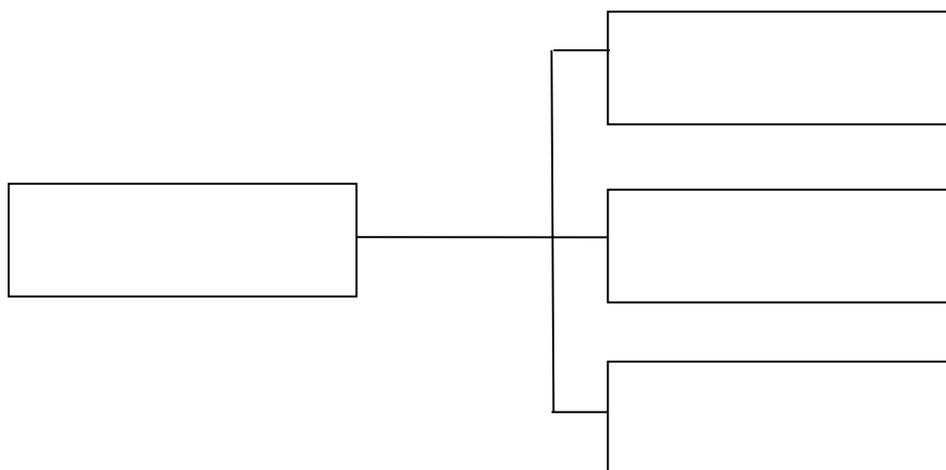


Figura 17: Subtipo esquemático de Descripción y Definición. (Fuente: Teodoro Ángulo, 2005, p.127).

v. *Ilustración*: Se representa mediante planos, mapas, tablas, fotografías, dibujos, gráficos, figuras, esquemas, etc. Es otra de las representaciones o subtipos de organización de la información.

vi. *Enumeración*: Para explicar procesos ordenados (instrucciones, por ejemplo). Los conectores habitualmente son: “primero”, “después”, “por otro lado” ...

vii. *Ordenación cronológica*: Se presenta una sucesión temporal mediante conectores como “al principio”, “más adelante”, “por fin”, “para acabar” ...

Para ello, hemos elaborado la Tabla 15, que aclara la superestructura textual del texto expositivo:

Tabla 15. Superestructura del texto expositivo

Superestructura del texto expositivo	
	Planteamientos de un hecho.
Introducción	Anécdota o situación.
	Definición o exposición de la idea principal que se va a desarrollar.
Desarrollo	Causa-Consecuencia/Consecuencia-Causa
	Comparación A con B.
	Pregunta-Respuesta.
	Enumeración descriptiva de los elementos.
	Tema-Ejemplos/Ejemplos-Tema
	Ordenación cronológica.
Conclusión	Idea o anécdota final.
	Recapitulación o resumen.

Fuente: Elaboración propia

Después de elegir la superestructura adecuada acorde con el tema abordado, el autor ha de elegir también otros elementos que organizan las ideas, o sea, el tipo de estructura. En el texto expositivo, hay tres tipos de estructuras:

- La estructura deductiva o analizante, de la que se parte de una presentación general del tema para desarrollar después aspectos particulares. Es decir, de la idea general a los aspectos parciales.

- La estructura inductiva o sintetizante, en la que se van explicando aspectos particulares para llegar a una conclusión del texto, o sea, de los datos concretos a la observación general.

- La estructura encuadrada o circular cuando la idea principal, que aparece al principio, se repite como conclusión del texto.

7.1.4 Tipos de textos expositivos

Hay distintas clases de textos expositivos teniendo en cuenta el canal, el punto de vista del emisor y el público al que va destinada la información, tal y como mostramos en la Tabla 16:

Tabla 16. Tipos de exposición

Tipos de exposición	Ejemplos
Según el canal	<p>Exposiciones orales: discurso, conferencia, exposición didáctica.</p> <p>Exposiciones escritas: artículos científicos, humanísticos, periodísticos, ensayos, monografías, informes, manuales.</p> <p>Divulgativo: tema de un carácter general, para un público amplio no especializado, con intención informativa.</p>
Público al que va dirigido el mensaje	<p>Especializado: tema que exige conocimientos previos; por ejemplo, las tesis doctorales, un artículo de medicina.</p> <p>Secuencias expositivas.</p>
El punto de vista del emisor	<p>Secuencias expositivas, argumentativas.</p>

Fuente: Elaboración propia

7.1.5 La descripción técnica dentro de la exposición

La autora Miriam Álvarez (2010, p.14) acude al uso del término *descripción técnica* para distinguirla de la *descripción literaria*, que es, como su nombre indica, de carácter literario, subjetivo y estético. Así pues, mediante la descripción técnica se describen las partes y propiedades de un objeto. Exige rigor, precisión y objetividad, predominando el lenguaje denotativo. La descripción técnica es apropiada, principalmente, para las ciencias de naturaleza, la física, la geografía y todas las ciencias experimentales. También se emplea en la explicación de temas históricos, pero ligada a la narración.

Para realizar una descripción técnica hay que tener en cuenta el uso de unos recursos capaces de definir conceptos y caracterizar los aspectos de la parcela de la realidad:

- Relación objetiva de los componentes.
- Enumeración de las partes y cualidades de este componente.
- Ilustración de los componentes mediante comparaciones, anáforas, contrastes, gráficos y aclaraciones.
- Empleo del presente de indicativo con valor atemporal.

La descripción se incluye en la exposición para ilustrar el proceso explicativo de los conceptos. Además, coopera en la disposición de los componentes e, incluso, en la ordenación del contenido.

7.1.6 Los aspectos lingüísticos del texto expositivo

Uno de los principios en los que se asienta la competencia en comunicación lingüística es la capacidad para comprender y producir textos en diferentes situaciones con intenciones distintas, lo que configura géneros discursivos también disímiles. Basándose en este principio, se puede afirmar que cada texto tiene su propia gramática, entendiendo por tal los fenómenos lingüísticos propios a características de cada tipo de texto (Álvarez Angulo, 2005), tal y como mostramos en la Tabla 17:

Tabla 17. Características lingüísticas y pragmáticas de los textos expositivos

Niveles	Rasgos
Nivel morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Sintaxis variada, caracterizada por el uso de periodos oracionales largos. - Los párrafos son muy amplios. Esto se debe a la complejidad del pensamiento. - Oraciones simples y copulativas, enumeraciones y oraciones explicativas que clarifiquen el significado. - La subordinación es frecuente: comparativas, condicionales, concesivas, etc. - Uso del modo indicativo (el modo de la realidad) en la oración principal, y del subjuntivo en la subordinada. - El tiempo más utilizado es el presente, intemporal o universal. En exposiciones de carácter histórico pueden aparecer también tiempos pasados. - Predominan los adjetivos: específicos, pospuestos (concretan el significado). - Oraciones de relativos, oposiciones y otros complementos del nombre.
Nivel fónico	<ul style="list-style-type: none"> - Oraciones enunciativas, que confieren al texto la objetividad. - Empleo de signos de puntuación para dar orden al contenido. En el caso de exposiciones orales, la locución es pausada con objeto de que quien expone se haga entender.
Nivel léxico-semántico	<ul style="list-style-type: none"> - Predomina el léxico abstracto. - Uso de tecnicismos. - Campo semántico propio del tema/literatura, ciencias, etc. - Uso de recursos poéticos que refuerzan la técnica argumentativa: metáforas, comparaciones, ironías, etc.
Nivel pragmático	<ul style="list-style-type: none"> - Predomina la función referencial. - Suelen ir acompañados de descripciones objetivas y a veces de narración. - Marcadores discursivos que ordenan el texto: en primer lugar, en segundo lugar, finalmente. - La disposición del texto emplea marcas visuales, como guiones, para abundar en la claridad expositiva. - Frecuentes ejemplos y comparaciones que aclaran conceptos abstractos.
Nivel textual	<ul style="list-style-type: none"> - Abundancia de los conectores lógicos, organizadores textuales⁷⁵, Hay varias categorías de conectores entre las cuales mencionamos los siguientes: consecutivos, causales, finales, explicativos... y elementos tipográficos que ayudan a la organización (numeración, cursiva...). - El uso endofórico de los deícticos: se trata de marcas o indicadores que refieren a otros elementos del texto que pueden ir delante (anafóricas) o detrás (catafóricas). Este rasgo hace que el texto esté cohesionado y sea coherente.

Fuente: Nadia Saffouri, María Rosa Sanz (2015, p.45)⁷⁶

⁷⁵ Los organizadores textuales son recursos que permiten la organización interna del texto. Hay tres tipos de organizadores, que son los siguientes:

- Organizadores metatextuales: guiones, números o letras para enumerar hechos, argumentos, fenómenos, control de márgenes, comillas, subrayados, cambios en el tipo de letra, paréntesis, etc.
- Organizadores intratextuales: remiten a otra parte del texto.
- Organizadores intertextuales: remiten a otro texto de autor identificado (citas).

⁷⁶ <https://yoquieroaprobar.es/pdf/38044.pdf>

7.1.7 Cohesión en los textos expositivos

Tabla 18. La cohesión en los textos expositivos

Cohesión en textos expositivos	
Léxico y morfología	<ul style="list-style-type: none">- Vocabulario denotativo.- Uso de tecnicismos.- Adjetivación especificativa.- Sustantivos abstractos.- Verbos de estado o de proceso intelectual (ser, estar, parecer).- Tiempos verbales de presente; presente gnómico.
Sintaxis oracional	<ul style="list-style-type: none">- Predominio de oraciones enunciativas.- Predominio de oraciones impersonales y pasivas reflejas.- Plural de modestia: “ya hemos señalado que...”.- Plural asociativo para implicar al receptor: “como sabemos, una de las ventajas...”.- Predominio de oraciones atributivas.
Sintaxis textual	<ul style="list-style-type: none">- Índices tipográficos: elementos no lingüísticos (letras, números, guiones, gráficos, etc.), signos de puntuación.- Conectores: de orden (de una enumeración, de frases, de aspectos de un tema, etc.) de contraste de ideas; de reformulación o aclaración; de adición, de ejemplificación.

Fuente: Nadia Saffouri, María Rosa Sanz (2015, p.46)⁷⁷

7.2 Argumentación

La argumentación es una de las modalidades textuales con la que defendemos o refutamos una opinión y aportamos razones que puedan convencer o seducir al receptor mediante pruebas objetivas (argumentación racional o convencimiento) o bien mediante el sentimiento y la emoción (argumentación afectiva o persuasión). Según Domínguez García (2007, p.21), el *texto argumentativo* puede definirse como “aquel tipo textual en el que dominan secuencias que se esfuerzan en aportar razones y argumentos que defienden una determinada opinión del locutor y que están destinadas a convencer al destinatario sobre el acierto de esa opinión”. El texto argumentativo tiene como propósito exponer opiniones y debatirlas, con el fin de convencer, persuadir o hacer creer algo.

⁷⁷ https://yoquieroaprobar.es/_pdf/38044.pdf

Los textos argumentativos están presentes en géneros textuales muy diversos; de forma oral en discursos políticos, debates, tertulias, mesas redondas... y en la lengua escrita en artículos periodísticos como columnas de opinión, editoriales, cartas al director, en ensayos, etc., e incluso se combinan con el lenguaje icónico en los textos publicitarios. Suelen aparecer asociados a la exposición, por lo que también reciben el nombre común de *textos expositivos-argumentativos*.

7.2.1 Características de los textos argumentativos

Podemos resumir las características esenciales del texto argumentativo en los puntos siguientes:

Argumentar implica reconocer la presencia de la discrepancia y el conflicto. Se argumenta porque se necesita comprender; y se necesita argumentar porque hay interpretaciones distintas, algunas son más cercanas y otras más lejanas a la postura que voy a defender (Samper: 2006).

i. Subjetividad: En el texto argumentativo, predomina la subjetividad; por ello, destaca el uso de rasgos tales como las oraciones largas, los adjetivos valorativos, el empleo del subjuntivo (mayoritariamente), el uso de la primera persona y el empleo abundante de las metáforas.

ii. La función apelativa: Es la que más abunda en ese tipo de textos, ya que el autor pretende persuadir al receptor; de ahí notamos el uso del imperativo, el empleo de vocativos y la aparición de interrogaciones retóricas.

iii. El uso de citas o argumentos de otros autores importantes.

vi. El uso de los conectores lógicos y de organización textual: los *conectores* son unidades lingüísticas que se utilizan tanto en los textos expositivos como los textos argumentativos con el fin de establecer el desarrollo de un tema y articular sus constituyentes (proposiciones, párrafos...). Los conectores textuales desempeñan un papel clave en cuanto a las propiedades de la textualidad, ya que marcan la cohesión y refuerzan la coherencia de un texto. Bernárdez (1995, p.227) afirma que:

Es de esperar que los índices de conexión y deixis proporcionen resultados inversos: cuanto mayor sea el índice de conexión, más accesible será un texto a cualquier receptor, pues es menor la energía que deberá gastar en el pensamiento: en cambio, cuanto mayor sea el índice de deixis, mayor será la dificultad del procesamiento.

7.2.2 Estructura del texto argumentativo

La argumentación es la modalidad textual propia de los debates y de la defensa de las ideas en los planteamientos de principios, a modo de tesis. Por consiguiente, la superestructura del texto argumentativo es la siguiente:

i. Introducción o tesis: Tiene como finalidad principal presentar el tema y persuadir propiciamente al receptor con el fin de que acepte la tesis. En ella, se plantean el tema que se va a abordar y las razones de importancia. La tesis puede plantearse también en forma de hipótesis o pregunta. Suele encontrarse al principio, pero a veces se anuncia más adelante. Incluso podemos encontrarnos con que la tesis no se formula, sino que debe deducirse.

ii. Desarrollo argumentativo: En esta parte se explican las razones que determinan, justifican y confirman el pensamiento defendido o refutado. Es decir, en ella, se exponen los hechos y los argumentos para confirmar o rechazar⁷⁸ la tesis.

iii. Exposición de hechos: El emisor se basa en la exposición de hechos para que el receptor conozca la tesis defendida y se sitúe a favor del argumentador. A partir de este momento, la exposición de hechos y la presentación de los datos (premisas) tienen ya valor de argumentación. Para ello se utilizan recursos del tipo de relatar historias o acontecimientos que favorezcan la argumentación; aportar datos (cuadros, estadísticas, imágenes, etc.), utilizar comparaciones, etc.

iv. Exposición de argumentos: El emisor expone los argumentos que estima pertinentes a favor de la tesis que se defiende, y de los que se sirve también para refutar los argumentos de la parte contraria.

La estructura de un texto argumentativo puede ser *analítica* (la tesis aparece al principio) o *sintética* (en primer lugar, se ofrecen los argumentos). La información se puede presentar según distintas estructuras:

i. Estructura deductiva: la idea principal se enuncia al principio, y a continuación se

⁷⁸ La refutación es otro tipo de la argumentación. Puede ser de una tesis admitida, o una objeción a un argumento.

explica, se demuestra o se desarrolla.

ii. *Estructura inductiva*: La información más relevante se expone al final del párrafo y se presenta como conclusión de lo dicho anteriormente.

iii. *Estructura paralela*: El párrafo se organiza como una sucesión de ideas que no están subordinadas unas a otras.

iv. *Conclusión*: Se resumen las ideas planteadas y se establece el principio o la tesis, que se deduce de la hipótesis planteada al principio.

El propósito de la secuencia argumentativa consiste en demostrar o refutar una tesis, para lo cual se parte de premisas con la intención de llegar a una conclusión (tesis nueva o refutación de la tesis partida). En consecuencia, podemos afirmar que el esquema básico de la argumentación consiste en poner en relación (estructural) una serie de datos (argumentos) con una conclusión a la que se ha de llegar. Esta relación puede ser garante y apoyo, o refutación o excepción.

El esquema mental argumentativo, según Plantin (1990) y Adam (1992), consta de las siguientes funciones que mostramos en la Figura 18:

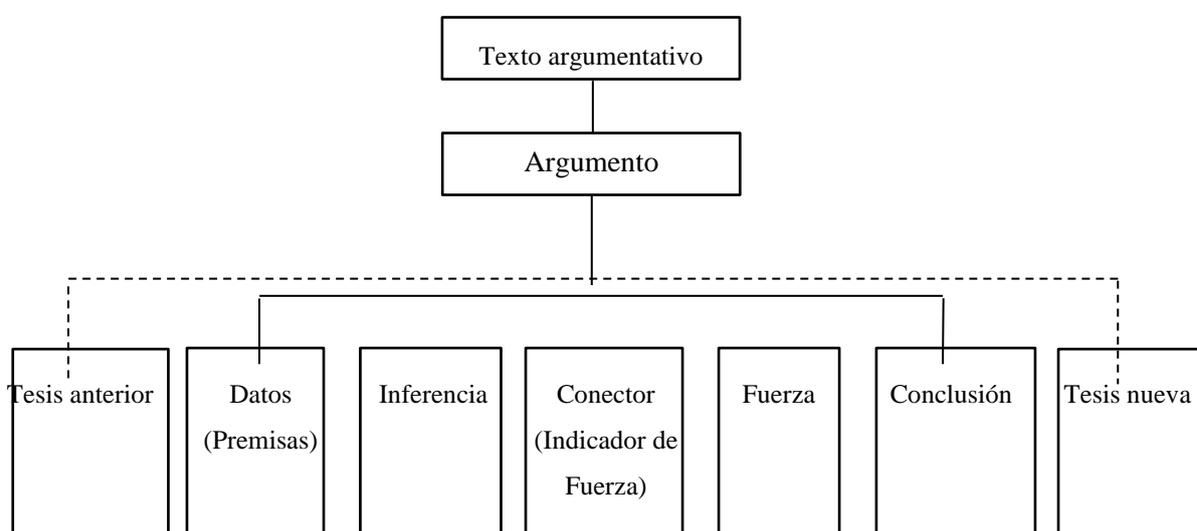


Figura 18: Representación prototípica de la argumentación. (Teodoro Álvarez Angulo, 2005, p.144).

A modo de síntesis, presentamos la Tabla 19:

Tabla 19. Estructura de los textos argumentativos

Estructura Textos Argumentativos			
Introducción	Cuerpo argumentativo		Conclusión
Presentación de la idea que se va a defender (tesis equivale a idea principal).	Tipos de Argumentos	Procedimientos de la argumentación	El autor termina con una idea general que resume todas las anteriores. Muchas veces, la tesis aparece al final o incluso se repite (aparece en el principio y en el final).
	<ul style="list-style-type: none"> - De autoridad - Del sentir de la sociedad - Por analogía - De ejemplificación - De experiencia personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enumeración - Comparación - Causa-consecuencia - Ordenación cronológica - Pregunta-respuesta 	

Fuente: Elaboración propia

Los párrafos del cuerpo central de la argumentación se ordenan con los mismos procedimientos de la exposición: enumeración, comparación, cronología, causa-consecuencia, pregunta-respuesta.

7.2.3 Tema, tesis y argumentos

i. Tema: Es el asunto del que trata el texto.

ii. Tesis: Es la actitud principal a través de la cual se reflexiona. En otros términos, es la idea que defiende el emisor respecto al tema. Aquí ofrecemos unas pautas para reconocer la tesis que se defiende: la tesis es una opinión y, por ello, va fundada por las expresiones que sirven para introducir las opiniones: “a mi juicio”, “desde mi punto de vista”, “en mi opinión”, “yo creo”, “considero”, etc.; la tesis se sitúa al comienzo del texto, como punto de partida, o bien al final, como conclusión; la tesis constituye una idea principal a la que se subordinan los argumentos como ideas secundarias. Por tanto, es el eje de la argumentación.

iii. Argumentos: Los argumentos son las ideas o razones que usa el emisor para confirmar o demostrar su tesis o debatir la contraria, es decir, un conjunto de pruebas o razones para

justificar algo como *verdadero* o *falso*, tal y como mostramos en la Tabla 20:

Tabla 20. Tipos de argumentos

Argumento	Definición
De causa y consecuencia	Se ofrece como razón una consecuencia. En este caso, se plantea en qué medida el hecho (la premisa) justifica la conclusión. La argumentación causal aporta una respuesta a una pregunta; explica un determinado fenómeno relacionándolo con una causa.
En la analogía	El procedimiento de la argumentación consiste en relacionar el caso concreto de estudio con un caso tipo o con un modelo. X es analógico, idéntico, se parece a X'.
De autoridad	Se usa el testimonio de un experto o alguien de prestigio mediante la cita literal o el resumen de sus palabras.
Del beneficio, bien común y sentir general	Son variantes del argumento que justifica una tesis por el beneficio que proporciona una acción determinada.
De ejemplo	Ofrecen evidencias como ejemplos.
De comparación	Se contraponen dos realidades.
Entimema	Están basados en indicios o en las ideas, conceptos o valores culturales aceptados por una sociedad determinada. Los entimemas son silogismos que parten de premisas generales y que llegan a conclusiones no necesariamente verdaderas o reales.
Silogismo	Si $A=B$, entonces, $A=C$.
Reciprocidad	Si $A=B$, entonces, $B=A$
Incompatibilidad	$A\#B$
Demostración	Evidencia el razonamiento con pruebas.

Fuente: Nadia Saffouri, María Rosa Sanz, 2015, p.45⁷⁹

⁷⁹ https://yoquieroaprobar.es/_pdf/38044.pdf

7.2.4 Tipos de textos argumentativos

Los textos argumentativos pueden ser orales y escritos, ya que se pueden transmitir bien en modo visual (papel, ordenador...), bien por medio auditivo.

En la Tabla 21 mostramos los diferentes tipos de textos argumentativos:

Tabla 21. Tipos de textos argumentativos

Tipos de textos argumentativos	
Textos argumentativos orales	Discurso, mitin político, homilía, debate, conversación, tertulia.
Textos argumentativos escritos	Ensayo, artículo periodístico de opinión, columna, crítica, cartas al director, editorial, solicitud, reclamación.
Textos icono-verbales	Textos publicitarios, textos propagandísticos.

Fuente: Elaboración propia

7.2.5 Los rasgos lingüísticos, pragmáticos y textuales de los textos argumentativos

Los rasgos lingüísticos que identifican el texto argumentativo dependen del grado de objetividad o subjetividad que procure transmitir el emisor, del tema que trata y del tipo de receptor a quien se dirige el mensaje. En los diferentes planos de la lengua se concretan de la forma que mostramos en la Tabla 22:

Tabla 22. Características lingüísticas y pragmáticas de la argumentación

Niveles	Rasgos lingüísticos
Nivel morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - Sintaxis compleja, caracterizada por el uso de periodos oracionales largos, los párrafos son muy amplios, consecuencia del planteamiento de pensamientos complejos. - El carácter dialógico se manifiesta en la presencia del receptor mediante exhortaciones (“tú”, “vosotros”, “queridos”, “amigos” ...). - Domina la oración compuesta (causales, consecutivas, temporales, etc.) y la subordinación es frecuente: comparativos, condicionales, etc. - Variedad de tiempos verbales dependiendo de la intención y del distanciamiento mayor o menor del autor. Puede emplearse el plural de modestia (“creemos que...” o la impersonalidad). -Aparecen adjetivos valorativos. - Se usa la primera persona del singular o del plural como fórmula para indicar la presencia del emisor o la impersonalidad para caracterizar a un emisor objetivo.
Nivel fónico	<ul style="list-style-type: none"> - Oraciones enunciativas que confieren al texto tono de objetividad. - Es muy frecuente la modalidad interrogativa, que persigue dar mayor énfasis a una información. - Oraciones dubitativas, desiderativas y apelaciones al público/lectores.
Nivel semántico	<ul style="list-style-type: none"> - Predomina el léxico abstracto. - Uso de tecnicismos. - Predomina la connotación en los textos más subjetivos y el léxico especializado según los temas en los textos más objetivos. - Verbos de lengua y de pensamiento, adjetivos valorativos, principalmente en textos periodísticos. - Campo semántico propio del tema: literatura, ciencias, etc. - Uso de recursos poéticos que refuerzan la técnica argumentativa: metáforas, comparaciones, ironías, etc.
Nivel pragmático	<ul style="list-style-type: none"> - Predominio de la función apelativa y expresiva. La función poética tiene como objetivo que el mensaje resulte atrayente. - Puede aparecer combinando como todo tipo de textos.
Nivel textual	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de conectores que sirven para enlazar los párrafos, las ideas. - Hay una fuerte coherencia gracias a la abundancia de conectores consecutivos (“por consiguiente”, “por lo tanto” ...), causales (“porque”, “puesto que”, “ya que” ...) contra argumentativos (“por el contrario”, “sin embargo”) y topicalizadores (“en cuanto a”, “en relación con”...), etc.

Fuente: Nadia Saffouri, María Rosa Sanz, 2015, p.43⁸⁰

⁸⁰ <https://clasesdelenguayliteratura.wordpress.com/2013/02/03/apuntes-completos-lengua-y-literatura-2o-eso-mareaverde/>

7.2.6. La cohesión en los textos argumentativos

Tabla 23. Cohesión de los textos argumentativos

La cohesión en los textos argumentativos	
Morfología	<ul style="list-style-type: none">- Verbos de decir (también llamados <i>dicendi</i>) o de proceso intelectual (“decir”, “afirmar”, “deklarar”, “suponer”, “deducir”, etc.).- Presente gnómico, aunque también aparecen los tiempos de pasado.- Recursos de modalización: Verbos modales (“poder”, “querer”, “desear”, etc.), de opinión (“creer”, “pensar”, “opinar”) o performativos (“prometer”).- Adjetivos y adverbios valorativos y enfatizadores.- Uso de la primera persona.
Sintaxis oracional	<ul style="list-style-type: none">- Predominio de oraciones enunciativas e interrogativas; muy útil esta última para destroz ar- gumentos.- Predominio de oraciones impersonales y pasivas reflejas.- Predominio de oraciones atributivas en negativo. Así encontramos que implican gradación (“casi”, “apenas”, “ni siquiera”) y modismos.- El uso de la tercera persona o en su acepción llamada también plural de modestia: “nosotros”.- Plural asociativo para implicar al receptor.- Plural con que el emisor habla en nombre de un grupo social: “Somos muchos los argelinos que pensamos...”.
Sintaxis textual	<ul style="list-style-type: none">- Índices tipográficos: signos de puntuación, guiones o rayas para marcar lo importante.- Conectores: de orden, de contraste de ideas, de reformulación o aclaración, de adición, de ejemplificación, de causa y consecuencia.
Recursos retóricos	<ul style="list-style-type: none">- Interrogación retórica.- Uso de perífrasis.- Repeticiones léxicas y sinónimas.- La antítesis.

Fuente: Nadia Saffouri, María Rosa Sanz, 2015, p.46⁸¹

⁸¹ <https://yoquieroaprobar.es/pdf/38044.pdf>

Todo texto argumentativo es siempre de carácter expositivo. Lo que diferencia un texto argumentativo de un expositivo es su finalidad y, consecuentemente, las técnicas que se emplean para conseguirla. En el texto argumentativo se parte de una tesis que se justifica mediante argumentos para desarrollar un tema con más o menos objetividad.

7.3 Descripción

Los *textos descriptivos* son aquellos que reflejan las cualidades de una persona, objeto, paisaje... Las descripciones a menudo aparecen en la literatura acompañando a la narración, pero también son muy frecuentes en textos no literarios como prospectos (que describen las propiedades de un medicamento), manuales de instrucciones, catálogos, textos científicos, etc.

La *descripción* es la enumeración de las características de un determinado objeto (personajes, lugar, acción, etc.). Este tipo de texto suele aparecer entremezclado en un texto narrativo en el caso de la literatura. También aparece vinculado a los textos expositivos en caso de las descripciones de tipo científico. La descripción es una modalidad discursiva (es decir, un modo de elocución). Muchas veces se ha dicho que la descripción es una pintura con palabras.

La descripción es la forma textual que consiste en decir cómo es algo o alguien, de forma que otras puedan imaginárselo.

7.3.1 Tipos de descripción

Según la actitud del emisor ante lo que se describe, la descripción puede ser *objetiva* o *subjetiva*. Un diagnóstico médico, un informe científico o el análisis del estado de una obra de arte son textos descriptivos no literarios. Las descripciones se clasifican en función de la intención del emisor:

i. Descripción objetiva: Se trata de una descripción detallada y exhaustiva. El emisor se limita a señalar lo que se ve, sin valorarlo. La intención del emisor es informar sobre algo. Predomina la función referencial. Es un tipo de descripción que aparece en textos no literarios: guías de viajes, catálogos, informes médicos. En ella se utiliza un lenguaje preciso y concreto.

*ii. La descripción subjetiva:*⁸² El emisor pretende transmitir, no solo una imagen, sino las emociones y valoraciones que ha descrito. De ello, el emisor expresa en la descripción sus

⁸² <https://lenguayliteratura.org/proyectoaula/la-descripcion-2/>

sentimientos y emociones. Es una descripción más literaria y personal. En estas descripciones, el lenguaje contiene adjetivos valorativos, expresiones emotivas y recursos literarios.

7.3.2 Orden en un texto descriptivo

Para describir ha de seguirse un orden de presentación de los elementos: orden físico (de arriba abajo o de abajo arriba, de derecha a izquierda o al revés); orden lógico (de lo general [el conjunto] a lo particular [los detalles], o viceversa); orden temporal, centrado en el desarrollo (en primer lugar, después). Todos los datos de un texto descriptivo dan lugar a una determinada estructura según su ordenación.

i. Estructura lineal: En esta estructura, el autor sigue el orden de arriba abajo. Este orden sigue el esquema del retrato durante la Edad Media.

ii. Estructura recurrente: En este tipo de descripción, el autor usa los mismos datos con el objeto de insistir en un aspecto preciso y concreto.

iii. Estructura circular: La descripción inicia y acaba con los mismos elementos.

iv. Estructura temporal: Es la estructura la más frecuente en los textos científicos y los textos históricos ya que se procura seguir un orden cronológico en la descripción.⁸³

7.3.3. Tipos de descripción

i. Descripción de personas: Cuando describimos a una persona podemos hablar de sus cualidades físicas (prosopografía), de sus cualidades psicológicas (prosopopeya) o de ambos casos (retrato).

ii. Descripción de lugares: En la descripción de lugares debemos tener en cuenta si se trata de un lugar natural o artificial y agudizar nuestras cualidades como observadores. Es útil establecer diferentes planos.

iii. Descripción de objetos: Cuando describimos objetos debemos tener en cuenta su forma, su color, su tamaño y su utilidad. En la descripción de objetos, plantas, lugares o animales se detallan el tamaño, la forma, las partes las funciones, etc.

⁸³ <https://lenguayliteratura.org/proyectoaula/la-descripcion-y-el-dialogo/>

7.3.4. Características lingüísticas de la descripción

Al estudiar las características lingüísticas de un texto descriptivo, debemos distinguir entre una descripción objetiva y una descripción subjetiva.

La descripción literaria incluye con frecuencia una visión subjetiva del referente; sin embargo, no excluye la representación objetiva tal como se presenta. Se realiza tanto en prosa como en verso y puede aparecer en textos narrativos, líricos y teatrales.

En la descripción literaria se procede generalmente por metonimia, seleccionando las características que resultan más llamativas o sobresalientes del referente descrito. Es usual que estas descripciones incluyan figuras como el símil, la metáfora, el epíteto o la hipérbole, así como imágenes sensoriales y sinestesias.

A continuación, en la Tabla 24, presentamos las características lingüísticas de la descripción:

Tabla 24. Características lingüísticas de la exposición

	Descripción objetiva	Descripción subjetiva
Nivel morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> - El lenguaje es denotativo. - El presente atemporal es el tiempo verbal más utilizado. - Se utiliza la 3.ª persona verbal. - La mayoría de las oraciones son coordinadas o yuxtapuestas. - Predomina la función referencial. - Este tipo de descripciones suele aparecer en textos científicos (aunque los textos literarios no están exentos de ellas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy frecuente la utilización de enumeraciones, bien por medio de sustantivos o adjetivos. - El tiempo verbal dominante es el pretérito imperfecto de indicativo. A veces, también se utiliza el presente. - Las oraciones más empleadas son las copulativas. - El autor utiliza figuras literarias como las metáforas o comparaciones y otras figuras literarias. Por eso, predomina la función poética. - Este tipo de descripciones subjetivas predomina en la literatura. El retrato es la descripción literaria por excelencia. - Se recurre al uso abundante de sufixación apreciativa.
Nivel léxico-semántico	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza un tipo de léxico técnico, carente de todo sentimiento personal. - los adjetivos empleados son explicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los adjetivos empleados son valorativos. También es frecuente encontrar sufijos apreciativos (diminutivos, aumentativos y despectivos).
Nivel textual	<ul style="list-style-type: none"> - Los conectores son muy empleados para conseguir poner de manifiesto un contenido claro y ordenado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los conectores son muy empleados para conseguir poner de manifiesto un contenido claro y ordenado.

Fuente: Elaboración propia ⁸⁴

⁸⁴ <https://aprenderly.com/doc/3304738/descargar>

7.4 Narración

Según Miriam Álvarez (2010, p.17), “narrar es relatar uno(s) hecho(s) que se han producido a lo largo del tiempo. La narración fija las acciones que acontecen en el suceder temporal, relacionadas con unos personajes y encaminadas a un determinado desenlace”. En efecto, un texto narrativo es una forma de expresión que cuenta hechos reales o imaginarios que se sitúan en un tiempo y en un lugar determinado.

A juicio de Bassols y Torrent (2003, p.169), narrar consiste en contar, en relatar los sucesos que le ocurren a alguien, ubicando estos en un tiempo y un espacio. Es una de las secuencias textuales que generó una gran polémica entre los lingüistas, ya que los textos narrativos constituyen la mayor parte de los discursos que producen las personas cotidianamente desde la infancia y se desarrollan durante toda nuestra existencia en ámbitos realmente diversos. Muchos son los autores que coinciden en observar la complejidad del proceso de narración y su aprendizaje.

7.4.1. Elementos caracterizadores de la narración

Un texto narrativo contiene unas convenciones o componentes destacables. Para analizar estos elementos tenemos que determinar si se trata del plano del contenido o el plano formal. En este punto, abordamos los distintos elementos que pueden diferenciarse claramente en el texto narrativo: de una parte, los elementos de la diégesis (acontecimientos, personajes, espacio y tiempos); de otra, los factores vinculados a las operaciones narrativas (narración, representación, autor y lector implícitos).

7.4.2. Elementos caracterizadores del contenido

A continuación, vamos a explicar los elementos caracterizadores del contenido de la secuencia narrativa:

7.4.2.1. Los personajes

Como hemos explicado anteriormente, la narración reside en narrar los hechos que realizan unos personajes. Estos últimos son seres presentados por el autor del texto narrativo⁸⁵. La creación de los personajes exhorta una habilidad excesiva del narrador, pues es necesario mostrarlos como seres vivos capaces de sentir y de hacer sentir, o sea, darles un contenido humano (Álvarez, 2010, p.22). En cambio, en los textos literarios, los personajes son imaginarios y creados por el autor.

Hay varios tipos de personajes: principales, secundarios, múltiples y tipo:

Gutiérrez, Serrano, y Hernández (2009, p. 162) declaran que los personajes principales son el protagonista y antagonista; los personajes secundarios son los otros personajes menos importantes que van apareciendo en la obra narrativa. El personaje múltiple o colectivo está constituido por muchos personajes principales que protagonizan los hechos que suceden en la historia; mientras los personajes tipo son aquellos personajes que se destacan por unas cualidades concretas y precisas como, por ejemplo: el amigo valioso, el cobarde, y el envidioso.

7.4.2.2. La ambientación y acción

La *ambientación* hace referencia al lugar y al momento en el que se sitúan los hechos (reales o no) que se están narrando, pues incluye el lugar o el escenario en el que se desarrolla la acción y todas las circunstancias que encierran a los personajes: aspectos sociales, religiosos, políticos, laborales, círculos de amistad y, también, el tiempo.

- i. Espacio:* Definido por los lugares reales (o verosímiles) en donde transcurren las acciones, o bien lugares imaginarios, de tipo fantástico.
- i. Tiempo:* En la localización temporal de la narración cabe distinguir: *Tiempo histórico* (época en la que se enmarca la narración, por ejemplo: Edad Media, Renacimiento...). *Tiempo cronológico* de la historia, (lo que duran los acontecimientos que se cuentan [un mes, tres años...]). El *tiempo de la narración* indica la selección que hace el narrador de ese tiempo cronológico (puede suprimir episodios,

⁸⁵ Libro digital de lengua y literatura <https://aprenderly.com/doc/3304738/descargar>. Consultado el 17 de julio de 2017.

acelerarlos o demorarse, y también alterar la cronología habitual de los sucesos). El *tiempo verbal* de la narración (que normalmente suele presentarse en presente histórico o en pasado).

Citando Nadia Saffouri, María Rosa Sanz (2015, p.30), la *acción* es el conjunto de sucesos a través de los cuales se desarrolla la obra narrativa. Estos últimos están ordenados cronológicamente según su orden de aparición en el relato. Sin embargo, no cualquier obra narrativa se ajusta a ese orden, sino puede presentar los hechos alterándolos (en inglés *flashback* y *flashforward*).

En el caso de las novelas, Gutiérrez, Serrano, y Hernández (2013, p. 60) revelan que hay que distinguir entre el argumento y el tema

El *argumento o acción* es los acontecimientos y hechos que ocurren a los personajes de un relato. El *tema* es la idea que nos procura transmitir el autor, con la narración de esos sucesos.

7.4.3 Elementos caracterizadores de la forma

7.4.3.1 Estructura

Cuando analizamos un texto narrativo no debemos confundir la estructura externa y la estructura interna.

- i. Externa:* Se denomina la estructura externa o la estructura formal. Cualquier obra narrativa (novela, cuenta...) se divide párrafos; apartados; o capítulos.
- ii. Interna*⁸⁶: Se llama la estructura interna o la estructura del contenido. De acuerdo con Bouza (2014, p. 8), la acción está ordenada en tres momentos (planteamiento, nudo y desenlace). En el planteamiento se exponen los personajes y se les ubica en el tiempo y en el lugar. El nudo comprende el desarrollo de la acción. Finalmente, el desenlace, es la parte en la que se presenta la situación final de acontecimientos del relato.

⁸⁶ [Descargar \(aprenderly.com\)](http://aprenderly.com)

7.4.3.2 Orden

Tal como hemos visto, los acontecimientos planteados pueden ser ordenados en el discurso de varios modos:

- i. Orden lineal:* Es cuando los hechos de un relato se narran tal cual ocurren en el tiempo, respetando el orden real de los acontecimientos (Planteamiento, nudo y desenlace).
- ii. Retrospectivo:* El autor narra al inicio del texto el final del acontecimiento. Desde ahí se narran todas las acciones, de forma cronológica, hasta llegar a ese acontecimiento narrado al principio. Esto ocurre en muchas novelas policíacas. También pueden adoptar este orden los textos no literarios, por ejemplo, un informe de un accidente de tráfico.
- iii. Por el medio “in medias res”:* Según Gutiérrez, Serrano, y Hernández (2011, p. 61), el narrador cuenta primero los acontecimientos más relevantes, o sea, la narración empieza por el nudo y después continúa narrado los sucesos anteriores (la situación inicial).

7.4.3.3 Narrador

Bouza (2014, p. 8) define al narrador como una voz que cuenta la historia, atendiendo a su participación en la historia podemos decir que existen dos tipos de narradores en un texto:

- i. Narrador interno:* Forma parte de la narración y es testigo de los hechos.
- ii. Narrador externo:* Está fuera de la historia. No es ningún personaje, sino que se trata de una voz exterior. Este es el tipo de narrador que utilizan los periodistas habitualmente. En el caso de la literatura, no hay que confundirlo con el autor, aunque el punto de vista del narrador pueda coincidir con el de este.

Atendiendo a su conocimiento de los hechos, pueden presentarse dos tipos de narrador:

- i. Narrador omnisciente:* Conoce todos los detalles de la historia y de los personajes, incluidos sus emociones y sentimientos y relata en tercera persona. (*El sospechoso no estaba a la vista*).

- ii. *Narrador protagonista*: El protagonista de la acción ejerce, además, de narrador en primera persona; cuenta el desarrollo de la acción e informa de sus propios sentimientos, pero no conoce las de los demás personajes. Por ejemplo: “Yo había decidido ir a ver lo que pasaba”.

7.5 Tipos de textos narrativos

Los textos narrativos se componen de dos ámbitos: el primero es el ámbito de los *textos narrativos literarios* y el segundo es el ámbito de los *textos narrativos no literarios*. Cada uno de estos tipos tiene sus características lingüísticas y estilísticas que lo diferencian del segundo tipo. Además, también difieren en su intención comunicativa.

En un *texto narrativo literario* (o *narración literaria*), los personajes y los hechos no son verdad ni mentira, sino que pertenecen al mundo de ficción creado por el autor. Las narraciones literarias pueden aparecer tanto en prosa (novelas, cuentos...) como en verso (romances, poemas épicos...). Respecto al orden temporal, aunque los hechos suceden en un orden determinado, el autor puede ordenar su texto de diferente manera:

- i. *Orden lineal*: los hechos se cuentan cronológicamente (primero, el planteamiento; luego, el nudo; y, finalmente, el desenlace).
- ii. *En la mitad del nudo* el relato comienza por el nudo de la acción, vuelve al inicio para recordar lo sucedido hasta entonces y continúa desde ese punto hasta el desenlace.
- iii. *Flashback*: el narrador se sitúa en el presente y narra los hechos desde el desenlace.

Primero vamos a la diferencia que radica entre estos dos tipos y luego vamos a presentar los subgéneros de cada uno de estos dos tipos.

7.6 Diferencia entre narración literaria y no literaria

A continuación, en la Tabla 25, expondremos la distinción entre la narración literaria y no literaria:

Tabla 25. Diferencia entre narración literaria y no literaria⁸⁷

Narración literaria	Narración no literaria
Finalidad estética.	Finalidad comunicativa.
Narra hechos ficticios o centrados en un hecho real que es reformado por el escritor.	Cuenta hechos reales.
Sobresale el discurso implícito, indirecto e connotativo, con finalidad poética.	Sobresale el discurso denotativo, con finalidad informativa.
Función poética.	Función referencial.

Fuente: <https://lenguayliteratura.org/clon/el-texto-narrativo/>

A partir de este cuadro, pues, podemos decir que la narración no literaria presenta una finalidad, una intención comunicativa de informar y presentar los hechos reales de modo objetivo, que denominamos *función referencial*. Sin embargo, la narración literaria está llena de pretensiones estéticas cuya función del lenguaje es expresiva y una finalidad estética, es decir, la belleza del mensaje.

Los géneros discursivos que encierran los textos narrativos no literarios pueden ser la noticia, la crónica, el reportaje, las reseñas, los libros de viaje, las biografías y las cartas familiares. Mientras que los de los textos narrativos literarios se dividen en dos bloques: los que están en verso y los que están en prosa. El cuadro (Tabla 26) que expondremos a continuación aclara todo lo que acabamos de explicar

⁸⁷ <https://lenguayliteratura.org/clon/el-texto-narrativo/>

Tabla 26. Géneros discursivos de la narración

Los géneros discursivos			
Textos narrativos literarios	Literarios en verso	Romance	Serie indefinida de versos octosílabos en la que riman los pares, dejando libres los impares.
		Cantares de gesta	Poemas escritos en la Edad Media para ensalzar a un héroe.
		Epopéya	Narra una acción decisiva para la humanidad o para un pueblo.
	Literarios en prosa	El poema épico	Relata hazañas heroicas con el propósito de dignificar a la patria.
		Novela	Es un relato extenso que crea una trama compleja.
		Cuento	Es un relato breve. Los relatos moralizantes se denominan <i>apólogos</i>
		Leyenda	Relato breve popular/tradicional imaginario o fantástico.
		Memorias y relato autobiográfico	Incluye diarios, autobiografías, etc.
		La noticia	La noticia es el relato oral o escrito de un suceso interesante y actual. Es un género informativo dentro del texto periodístico.
		La crónica	La crónica viene a ser la ampliación de una noticia. Está a medio camino entre la noticia y el reportaje. Pero Siempre tendrá como base un acontecimiento.
Textos narrativos no literarios	El reportaje	El reportaje combina información con investigación y análisis. Tiene un carácter muy genérico y depende menos de la estricta actualidad que la noticia y la crónica.	
	El editorial	Es el artículo de opinión que manifiesta la postura o línea ideológica del medio o de la empresa editora (periódico, revista...). Lo escribe el director o quienes representan al grupo y va siempre en el mismo sitio, en lugar destacado y fácilmente identificable, a veces en un recuadro y a menudo incluso con letra diferente no suele ir firmado.	

Fuente: Elaboración propia

7.7 La descripción y el diálogo en la narración

Tal y como hemos explicado previamente, a menudo en los textos narrativos se encuentran mezclados con otras modalidades discursivas, como son la descripción y el diálogo.

- i. La descripción:* Es habitual encontrar la descripción como elocución textual con el fin de describir situaciones, circunstancias, ambientes o personajes, ya que el emisor debe enumerar las particulares que tiene determinado lugar o personajes que intervienen en los hechos. De ello, la descripción tiene una importancia enorme dentro de los textos narrativos. (Cervera, 2003, p.113)
- ii. El diálogo:* Es muy fundamental dentro de la narración porque es una elocución que sirve para dinamizar el relato y establecer la relación comunicativa entre los personajes y la progresión de la acción. Gracias al dialogo, los personajes exteriorizan su carácter y manera de pensar, sus intenciones y deseos. El diálogo se usa también en la lírica y en el ensayo. Hay tres formas de diálogo: de forma directa⁸⁸, de forma indirecta⁸⁹, o la forma indirecta libre⁹⁰. (Álvarez, 2010, pp.24-28)

7.8 Características lingüísticas de la narración

Nivel morfológico: Empleo de verbos en pretérito perfecto simple para enunciar los hechos. También se usa el pretérito imperfecto de indicativo para presentar las acciones en su desarrollo. Asimismo, se recurre al presente de indicativo con significado actual, con valor habitual o histórico.

Nivel sintáctico: Predominio de las oraciones enunciativas; relevancia de los complementos circunstancial de tiempo y de lugar. También se utilizan proposiciones subordinadas adverbiales de causa, finalidad y consecuencia; así como coordinadas copulativas, que permiten la organización lógica de las acciones y presencia de estilo directo e indirecto.

Nivel semántico: Utilización de verbos de movimiento, de acción y de lengua. Empleo de adverbios deíticos de lugar y de tiempo.

⁸⁸ Se reproducen exactamente las palabras o pensamientos de un personaje.

⁸⁹ El narrador reproduce con sus palabras lo que un personaje ha dicho o pensado.

⁹⁰ En donde parecen confluir los estilos antes mencionados. Está caracterizado por la ausencia del verbo declarativo, hecho este que lo separa de los estilos “directos” e “indirectos”, dándole al narrador una gran autonomía. (Álvarez, 2010, p.28)

Las narraciones lineales cuentan los hechos en el orden en el que se han producido; las narraciones no lineales ofrecen primero el nudo o el desenlace.

Plano léxico-semántico: Se emplean tecnicismos y adjetivos especificativos que aportan precisión en la exposición científica (léxico especializado según el tema) y también neologismos (palabras de nueva incorporación).

Plano textual: Abundan conectores de tipo lógico, consecutivos, causales, finales, explicativos... y elementos tipográficos que ayudan a la organización del texto (numeración, cursiva...); son frecuentes las citas de otros textos (intertextualidad).

Conclusión

En este capítulo hemos abordado la definición del concepto de texto en base a la actividad cognitiva de los sujetos, como resultado de transformaciones psicolingüísticas. Hemos ahondado en las aportaciones de De Beaugrande y Dressler (1997), porque nos aportan un modelo psicolingüístico interdisciplinario para el análisis de los procesos implicados en la composición y producción escrita de textos. En este modelo, las normas se convierten en procedimientos descriptivos de los procesos lingüísticos y cognitivos que intervienen en la composición y la producción de textos escritos. Asimismo, hemos abordado, el texto, sus características, tipos y los aspectos lingüísticos, pragmáticos y estilísticos de cada tipología textual.

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Introducción

En los capítulos anteriores, hemos expuesto la autoevaluación y su gran valor pedagógico como modalidad de evaluación del aprendizaje, ya que no considera al alumno como un elemento pasivo dentro del proceso evaluador sino, por el contrario, como un elemento activo y responsable que promueve su participación en dicho proceso.

En la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita, hemos puesto de manifiesto la importancia que puede tener el uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación, puesto que tanto la enseñanza como la evaluación en esta asignatura han sido siempre fuente de controversia, y en ambas los estudiantes se enfrentan a muchos obstáculos.

Llegados a este punto, nos parece apropiado profundizar en los posibles beneficios que esta modalidad de evaluación puede aportar a la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita en la universidad. Para tales propósitos se necesita desarrollar un diseño de investigación que recoja la formulación del problema de investigación, los objetivos planteados, los instrumentos y estrategias para la recogida de la información y su pertinente análisis; todo ello, claro está, con el máximo rigor científico.

En nuestra investigación, procuramos aplicar el *portfolio* como herramienta de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita, que está enmarcada dentro del sistema de LMD⁹¹, ciclo común en la especialidad de Lengua Española. Con el objetivo de usar nuevas metodologías activas vinculadas al desarrollo y evaluación a través de competencias, hemos elaborado un modelo específico de *portfolio* específicamente diseñado para la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. Al plantearnos la necesidad de introducir el *portfolio* como procedimiento de evaluación en esta asignatura, nuestra finalidad es enlazar los objetivos de aprendizaje y las competencias con la autoevaluación. Partimos de considerar que

⁹¹ Para marcar su apertura sobre el mundo exterior y sellar su presencia en la plataforma de la globalización, Argelia adoptó el sistema LMD (Licenciatura, Máster, Doctorado), en virtud del Decreto Ejecutivo n.º 04-371 de 21 de noviembre de 2004.

los estudiantes deben asumir un papel activo en su evaluación y tener en cuenta, en todo momento, que ellos mismos serán los encargados de la recogida de evidencias de desarrollo durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo que nos permite hacer un análisis de la evaluación desde las perspectivas de los distintos contextos.

En este método de evaluación, el *portfolio*, el elemento de estudio no es el estudiante sino el proceso a través del cual el estudiante ha llegado a ser como es; es decir, estudiamos al estudiante desde su origen, fijándonos en el proceso y en aquellas fuerzas de cambio que provocan su transformación hasta que llega al final del curso. Por lo tanto, podemos decir que hemos elegido el *portfolio* como técnica de evaluación.

El presente trabajo de investigación fue realizado con el fin de determinar si la implementación del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

1. Tipo de investigación, diseño y métodos

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo. En este enfoque se mezclan instrumentos, métodos y nociones basados en estándares cuantitativos y conocimientos cualitativos. Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que “Los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos”.

Hernández Sampieri y Mendoza (2018) definen el enfoque cuantitativo como parte del estudio del análisis de datos numéricos a través de la estadística, para dar solución a preguntas de investigación o para refutar o verificar una hipótesis”. Pues, nuestro estudio es cuantitativo porque se explora mediante el uso de la rúbrica y el cuestionario que nos permiten establecer una información confiable sobre la variable: el aprendizaje y la autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

Mientras el enfoque cualitativo parte del estudio de métodos de recolección de datos de tipo descriptivo y de observaciones para descubrir categorías conceptuales”. De allí, esta investigación es cualitativa, donde incluye observar por medio de la observación participante, las realidades y conocimientos que tienen los estudiantes del primer curso LMD en cuanto al objeto de estudio.

1.1 Diseño de investigación

En cuanto al diseño que se asume en la ejecución de la investigación, es el Pre experimental, porque se usa una propuesta ajustada en la estrategia del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en un solo grupo de estudiantes.

De modo similar, en este diseño “a un grupo se aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le guía el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo” (Hernández, Fernández y Baptista (2003, p, 136). De ello, el diseño de nuestra experimentación tiene el diagrama siguiente, representado en la Figura 19:

Grupo experimental	O1	X	O2	Sin grupo control Sin selección aleatoria
---------------------------	----	---	----	--

Figura 19: Diagrama de la metodología de investigación Hernández, Fernández, y Baptista (2010).

Ahora bien, nuestra investigación es pre experimental; la selección de los elementos no es aleatoria. Hemos realizado mediciones y observaciones O1 a los elementos de este grupo antes de aplicar la variable independiente X, y luego hemos realizado observaciones al mismo después de la aplicación de la variable independiente O2.

1.2 Nivel de investigación

El nivel de la presente investigación es la aplicada, de corte longitudinal, en la cual nuestro interés por el tema, es observar y analizar los cambios de los datos de una misma población al paso del tiempo; aplicando la estrategia del *portfolio*, con el propósito de evaluar cambios y calificar los resultados.

Según Daen (2011) la investigación aplicada es aquella que utiliza la experiencia del investigador y la aplica en estudios de campo, aplicando conocimientos adquiridos, y a la vez se adquieren otros, después de efectuar y sistematizar la practica basada en la investigación. Se trata de investigaciones encaminadas a la resolución de problemas, que se caracterizan por su interés en la aplicación y utilización de los conocimientos.

1.3 Muestra

Para la elaboración de nuestra tesis sobre el uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita hemos

seleccionado a los estudiantes de primer curso de licenciatura del Departamento de Español, curso académico 2018/2019 en la Universidad de Amar Téliidji de Laghouat.

1.4 Técnicas de recogida de información

Con el propósito de llevar a cabo nuestra investigación *sobre El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. Caso de estudio: primer curso LMD*, hemos escogido tres instrumentos metodológicos, cada uno con un objetivo determinado. Además, hemos pensado que estas herramientas metodológicas podrían ayudarnos para la validez de nuestro trabajo. Los tres medios son: el *portfolio*, la rúbrica y el cuestionario.

1.1.1. El portfolio

La primera técnica usada para acumular las informaciones empleadas en este estudio es el *portfolio*: un documento personal elaborado por el aprendiz en el cual recogen de manera ordenada y cronológica todas las evidencias que muestran su proceso de aprendizaje. El objetivo de recurrir al uso de esta herramienta es mostrar todas las evidencias, los esfuerzos y la trayectoria de cada aprendiz a lo largo de un curso. Gracias a este documento, nosotros, como profesores, podemos seguir rigurosamente el desarrollo lingüístico y competencial de nuestros estudiantes en esta asignatura. Este documento, elaborado por los responsables pedagógicos de la asignatura, encierra bloques teóricos, prácticos y también rúbricas de autoevaluación.

1.1.2. La rúbrica

Para conseguir nuestros objetivos, hemos acudido al uso de la rúbrica como un medio de autoevaluación considerado como una de las herramientas más valiosas que mide la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, se trata de un modelo reciente y pretende ser un primer acercamiento para los profesores que buscan una manera distinta de evaluar, y para que aquellos alumnos deseosos de aprender no duden en conocer las posibilidades que les brinda la rúbrica. Áreas en las que se autoevalúan:

- Comprensión lectora
- Macroestructura (resumen y tema)
- Microestructura textual

- La superestructura textual
- Redacción

1.1.3. El cuestionario

El cuestionario es un instrumento especialmente útil para descubrir las opiniones de los estudiantes, sus preferencias, sus motivaciones, sus estrategias o sus estilos de aprendizaje. Su objetivo principal es descubrir y explicar qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué se utiliza la autoevaluación del alumnado en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

Para plasmar los datos obtenidos mediante la implementación de las herramientas, hemos usado una hoja de cálculo EXCEL, con la que hemos realizado los cruces que consideran las hipótesis con precisiones porcentuales, ordenamiento de mayor a menor, e indicadores estadísticos que se presentan como informaciones en forma de cuadros, gráficos y resúmenes.

Hemos usado el cuestionario⁹² después del fin de la elaboración de sus *portfolios* 2018-2019 a sesenta y siete (67) estudiantes porque consideramos que ellos mismos, encargados de confeccionarlos, son los más adecuados para calificar sobre la idoneidad de la estrategia del uso del *portfolio*.

El cuestionario, perteneciente al tipo “elección múltiple” y también de “respuestas abiertas”, comporta catorce preguntas.

2. Proceso de la implementación

Para llevar a cabo nuestra tesis, hemos diseñado un documento, que es un instrumento de exploración de la Comprensión y Expresión Escrita. Es un *portfolio* personal que incluye todas las evidencias estudiadas en la asignatura. Seguidamente, describimos el proceso seguido para su implementación.

La incorporación de esta técnica en nuestra práctica didáctica ha supuesto un cambio metodológico particular en el desarrollo de la asignatura y en su correspondiente evaluación. Durante su aplicación, hemos procedido de la manera siguiente:

- i. Primera etapa:* En primer lugar, hemos presentado a nuestros estudiantes el

⁹² Ver el anexo n° 01.

portfolio, su definición, sus partes y cómo se elabora este documento. Es un momento importante para captar la atención de los discentes y establecer una relación afectiva y dialogante con ellos. La planificación conjunta requiere poner en juego ciertas habilidades de negociación, por nuestra parte, y de elevación de responsabilidades y esfuerzo, por parte del alumnado.

- ii. Segunda etapa:* Es la etapa de la puesta en práctica progresiva del *portfolio*. Esto permite que los estudiantes puedan secuenciar su trabajo y realizar un seguimiento más detallado y reflexivo de su proceso de aprendizaje. Por otra parte, ayuda a evaluar con mayor conocimiento y objetividad dicho proceso, mediante las clases teóricas, las actividades de consolidación y los textos comentados en las diferentes tipologías textuales. Asimismo, pueden examinar diferentes aspectos que reflejan su propia evolución cognitiva y desarrollo personal, así como sus lagunas o fallos.
- iii. Tercera etapa:* La corrección de los trabajos de nuestros aprendices se ha realizado a lo largo del año con periodicidad semanal. Después de que ellos comenten los textos, los recogemos y los corregimos; luego les entregamos sus trabajos para que se autoevalúen y corrijan los errores cometidos.

Hemos evaluado los *portfolios* en función de los criterios establecidos, juntamente con los estudiantes, que reflexionan sobre los propios trabajos, analizan, comparan y valoran los cambios producidos en su formación a lo largo del curso, y a partir de esto, son ellos mismos quienes deciden la valoración que merece su *portfolio*, que debe ser comprobada con nuestra evaluación.

2.1. Implementación del portfolio

En el trabajo con el *portfolio* hay que distinguir distintas fases tanto en lo relativo a la organización del profesor como al trabajo del alumno. En lo que respecta a las primeras, hemos seguido los pasos que nos propone Escobar (2001, p.349) para ayudar a los alumnos a crear y mantener el *portfolio*:

- i. Elección de tareas:* Hemos de elegir un número de tareas relacionadas con los objetivos y las competencias de aprendizaje. En nuestro caso, el número de los alumnos es restringido, por eso, el número de tareas tenía que ser suficiente para que pudiéramos dedicar a cada estudiante el tiempo necesario y averiguar

adecuadamente su progreso. Teníamos que ser, a la vez, realistas y prudentes.

- ii. Definición de los criterios de evaluación:* Hay que definir los criterios de evaluación con claridad. De hecho, las tareas deben ser evaluadas según criterios establecidos con anterioridad y ya conocidos por los estudiantes.
- iii. Calendario de entrega y presentación:* La presentación de evidencias se lleva a cabo en determinadas horas de clase. Este calendario de entrega y presentación puede estar abierto a posibles cambios, de modo que los estudiantes puedan organizar su propio horario de trabajo, lo que indirectamente favorecerá su autonomía.

Por otra parte, en lo que respecta al aprendizaje, basándonos en Barberà (2006, p.58), consideramos que los estudiantes deben seguir, en la medida de lo posible, las siguientes fases sugeridas por el profesor:

- i. Recogida de información:* A partir de la tarea propuesta, los estudiantes han de ser capaces de manejar distintas fuentes de información. Así, se demuestra hasta qué punto el alumno es autónomo y progresa en su aprendizaje.
- ii. Selección:* De la información recogida, el estudiante deberá ser capaz de distinguir los datos relevantes para su objetivo de los meramente anecdóticos.
- iii. Reflexión:* El alumno tiene que manejar los datos obtenidos, contrastarlos entre sí y llegar a determinadas conclusiones que aporten una solución satisfactoria a la pregunta o problema presentado por el profesor.
- iv. Publicación:* Se trata de la fase final del *portfolio*. El alumno presenta su material de trabajo a su profesor y después a sus colegas en clase, ya sea en una tutoría individualizada, grupal o en clase, dependiendo de la tarea propuesta para cada tema.
- v. Valoración del trabajo:* Una vez entregada y/o presentada la documentación que compone el *portfolio*, se procederá a la valoración del mismo, tanto por el profesor a partir de los criterios de evaluación anunciados con anterioridad, como por los propios estudiantes en el caso de presentarse en clase.

2.2. Criterios de evaluación

La evaluación concreta del *Portfolio* de Comprensión Expresión Escrita depende de cada unidad y actividad presentada. En la universidad, los estudiantes tienen una evaluación

continua y un examen al final en cada semestre. Si consideramos el trabajo del *portfolio* como evaluación continua (ya que los trabajos se incluyen en él), podemos decir que la nota obtenida para el *portfolio* llega a alcanzar 50 % de la nota del semestre.

En cualquier caso, como norma, en cada propuesta de trabajo hemos valorado como mínimo los siguientes criterios, que han de ser conocidos por el alumnado con antelación, para calificar el *portfolio*:

- La comprensión lectora.
- El comentario lingüístico del texto que incluye (el tema tratado, la estructura interna, el resumen el análisis lingüístico, pragmático y estilístico del texto).
- La competencia léxica y gramatical
- La competencia discursiva.
- Comentarios y valoraciones.
- La creatividad en la presentación final del *portfolio*.
- La inclusión de tareas que muestran las competencias alcanzadas.

Es importante respetar los plazos establecidos con antelación para la entrega de los *portfolios*, ya que esta exigencia supone numerosas ventajas: nos posibilita avanzar en la materia de manera uniforme y motiva al estudiante a trabajar de forma continua, y no solo al final del semestre, permitiendo la construcción del aprendizaje significativo comentado con anterioridad.

3. Principios metodológicos

Para realizar un buen comentario lingüístico y pragmático de las cuatro tipologías textuales y para que nuestros estudiantes desarrollen sus competencias lingüísticas en este aspecto, hemos seguido los fundamentos de la teoría del modelo lingüístico comunicativo de Franco (2002, 2004, 2007) y el modelo de Kintsch y van Dijk (1983)⁹³.

3.1. Fundamentos teóricos de la experimentación

La Comprensión y Expresión Escrita es una de las destrezas lingüísticas fundamentales en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Albarrán (2010, p.19) define la

⁹³ Teun van Dijk, lingüista, y Walter Kintsch, psicólogo, colaboraron durante diez años para llegar a postular su modelo final en 1983. Un modelo estratégico-cognitivo de comprensión de textos escritos.

composición escrita como:

Una actividad compuesta por múltiples procesos cognitivos de diverso orden, como son la selección del léxico, la escritura correcta, de los vocablos, la construcción de las oraciones, las operaciones y las suboperaciones asociadas a la escritura, el trazado de las palabras en papel u ordenador. Estas actividades cognitivas compuestas por múltiples tareas mentales, conducen a obtener un determinado producto final, el escrito.

A partir de lo expuesto preliminarmente, la composición del texto en sus dos facetas (la comprensión y la expresión) se entiende como la capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, que se inicia con la descodificación y comprensión de los mensajes escritos y se finaliza con la interpretación y la valoración personal del aprendiz (el lector).

Es obvio que hay distintos modelos teóricos que han abarcado el estudio de la Comprensión y Expresión Escrita desde diferentes perspectivas y ángulos, y la mayoría de ellos tratan los efectos culturales, sociales, afectivos, cognitivos, metacognitivos, discursivos, pragmáticos, entre otros, que intervienen en el proceso de producción textual (Álvarez, 2006, p.29). Algunos de estos son el modelo de etapas de Rohman y Wlecke (1994), los modelos cognitivos de Emig (1971), los modelos de procesamiento del discurso de Kintsch y van Dijk (1978, 1983), el modelo de la escritura expositiva de Flower y Hayes (1980, 1981, 1996), el modelo de los estadios paralelos de De Beaugrande y Dressler (1982, 1984), los modelos de Scradamalia y Bereiter (1992) y el modelo de Berninger y Swanson (1994).

Para el logro de la Comprensión y Expresión Escrita, hemos adoptado una metodología lingüística centrada en los postulados de la teoría del modelo lingüístico comunicativo de Franco (2002, 2004, 2007) y en el de Kintsch y van Dijk (1983).

3.1.1. El modelo lingüístico comunicativo

El modelo lingüístico comunicativo⁹⁴ es un modelo de tipo funcional, descriptivo y explicativo. Implica la dinamicidad del acto lingüístico, la acción comunicativa, la contextualidad. Tiene en cuenta los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos. Este modelo propone dos recorridos: el del emisor (del contenido a la expresión [recorrido onomasiológico]⁹⁵,

⁹⁴ <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892014.pdf>

⁹⁵ La onomasiología es la rama de la lexicología que estudia la relación que va desde el concepto (la idea) a la palabra (la forma). Cuando seleccionamos los vocablos apropiados a las ideas que queremos expresar, se efectúa

de los contenidos a sus formas de expresión); el del receptor (de la expresión al contenido [recorrido semasiológico]⁹⁶). Los recorridos presuponen la comprensión y la producción.

En la presente investigación, hemos escogido el recorrido semasiológico, es decir, el de la interpretación o comprensión de mensajes desde la perspectiva del receptor o el lector. Gracias a este recorrido, los aprendientes llegan a comprender el texto y la intención comunicativa del emisor, ya que el recorrido semasiológico funda patentemente al receptor el camino para orientarse en la interpretación textual. Cabe mencionar que hay 4 niveles:

- Nivel referencial (NR). Se ubica la percepción del mundo.
- Nivel conceptual (NC). La puesta en escena o conceptualización.
- Nivel Lingüístico (NL). Determinante del saber y la competencia lingüística (semiotización o la intención comunicativa).
- Nivel del discurso (ND). Se presenta la linealización del discurso.

El nivel del discurso es el uso apropiado de la lengua por parte del emisor en la construcción del texto con el fin de transmitir un mensaje con una intención comunicativa y así, establecer una interacción entre el emisor y el lector o el receptor. Por ello, Franco (2007) define el texto como “una unidad comunicativa, semántico-pragmática, intencional y de interpretación [...] es el evento comunicativo presentado lingüísticamente”. (p.93)

En el nivel lingüístico, el emisor usa su competencia lingüística y comunicativa (léxico y gramática), para construir su texto y transmitir su mensaje. Primero, el emisor selecciona el léxico (lexemas) conveniente a su intención comunicativa, ya que cada género discursivo tiene una categoría de lexematización. Segundo, el emisor comienza la selección de los signos a través de la experiencia referencial y la adecuación hasta llegar a la etapa semiotización. Gracias a estos dos procesos lingüísticos, el emisor elabora sus esquemas de entendimiento estableciendo relaciones entre las entidades y el comportamiento, a través del módulo actancial, según Franco (2007, p.90)⁹⁷.

una operación intelectual en la elección de los vocablos que traduzcan lo que pensamos. Es un proceso que realiza el emisor cuando, teniendo una idea o un sentido, busca la palabra pertinente que traduzca ese concepto.

⁹⁶ La semasiología es una rama de la lexicología que estudia la relación que va desde la palabra al concepto; en el diálogo esta función la cumple el receptor, que recibe la palabra del emisor y atribuye a esta la cosa o significado que le corresponde. Cuando escuchamos, efectuamos un proceso de identificación del sentido de las palabras y la interpretación del significado de las mismas.

⁹⁷ Citado por <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892014.pdf>

El nivel conceptual es cuando el lector une entre la representación lingüística (léxico, gramática y semiótica) con el nivel referencial, es decir, todo lo que ha asimilado con su experiencia social, cultural, su personalidad, los conocimientos previos llega a la conceptualización (la representación mental), “mediante el concepto entendemos lo que son las cosas, el mundo, el referente”. (Franco, 2007, p.86)⁹⁸. Dentro de este nivel, se producen los esquemas analíticos (EA), que es la contextualización (tiempo, espacio, lugar, tema tratado) que determinan la intención comunicativa, el género discursivo y la superestructura textual.

En el nivel lógico-conceptual, en este nivel se determinan el tema tratado puesto que el emisor determina su intención comunicativa; asimismo, se encuentra el esquema básico incluyente (EBI) o idea central del texto, de la cual se genera el título, es decir, la máxima reducción léxico-semántica o macroestructura del discurso.

⁹⁸ <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892014.pdf>

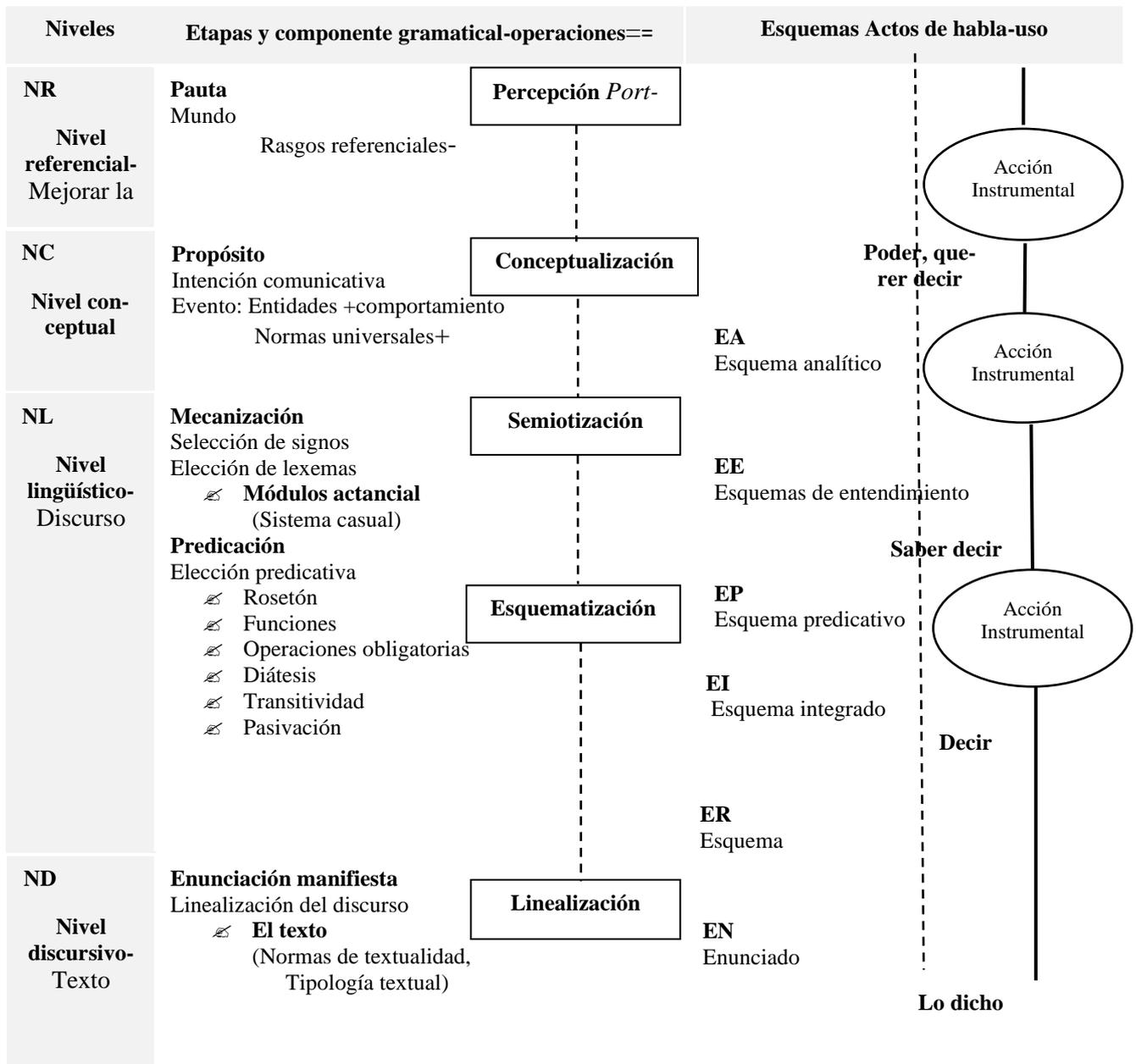


Figura 20: Recorrido semasiológico. Franco (2007).

3.1.2. La estructura del texto

La comprensión del texto que se puede concebir como una actividad mental de construcción del significado del texto y como un producto de esta actividad, es decir, el significado. Por lo tanto, el significado no está contenido en el texto, sino que está en la mente del lector. Es el resultado de una interacción entre un texto y su contenido y las estructuras de conocimiento, creencias elaboradas por un lector individual durante la lectura para construir el significado de un texto; es necesario construir su coherencia local (microestructuras) y local

(macroestructura) relacionado con diferentes tipos de información derivada del texto y el conocimiento del lector almacenado en la memoria y activado durante la lectura. Es este conocimiento que le garantiza la consistencia local y global. Esta coherencia del significado del texto se construye con la ayuda del conocimiento general y específico que el individuo tiene sobre el "mundo" evocado por el texto, pero también sobre el contexto y el mundo que lo rodea. Comprender un texto consiste en que el lector lea la información (sintáctica, semántica) que resulta del texto a su conocimiento del mundo, sobre los objetos, los eventos y los estados evocados por el texto.

La lectura implica un conjunto complejo de procesos mentales y competencias, algunas de las cuales, que dependen de la comprensión, no son específicos a la lectura. En efecto, la lectura corresponde, en primer lugar, a la ejecución de diferentes procesos perceptivos y cognitivos de tratamiento de letras que permiten a la lectura acceder a la identificación de la palabra escrita.

El acto léxico consiste en relacionar los signos y elementos gráficos del lenguaje oral que representan, y luego dar significado a estas correspondencias e integrarlas en conjuntos semánticos cada vez más complejos: palabras, oraciones, textos.

La actividad de lectura comprende cuatro etapas estrechamente relacionadas: la segmentación del lenguaje oral en unidades de sonido elementales, los fonemas; la puesta de correspondencia de fonemas y grafemas; la búsqueda del significado de estos conjuntos; y su almacenamiento para la elaboración del significado de unidades gráficas, oraciones y textos.

De ahí, Kintsch y van Dijk (1978-1983) propusieron un modelo del procesamiento del discurso para la comprensión y producción de textos. Este modelo supone que el procesamiento textual se hace por ciclos, debido a la limitada capacidad de la memoria de corto plazo, y que de esta manera se construía gradualmente una representación del texto (un texto base) en la memoria episódica. Kintsch y van Dijk marcan tres planos o niveles de representación:

i. Superficial, que es referencial y remite al significado de palabras y oraciones. La información se alimenta en la memoria de corto plazo hasta que se comprende su significado mediante la construcción de proposiciones.

ii. Base del texto, que es un estadio intermedio, que llega al reconocimiento de su micro y macroestructura al pasar de unidades lingüísticas a unidades conceptuales.

iii. *Modelo de situación*, que constituye el nivel profundo, es inferencial y elabora la información del texto integrándola con los conocimientos del lector. Es la representación del mundo al que el texto se refiere. Van Dijk (1983, p.12) afirma que es “la representación cognitiva de los acontecimientos, acciones, personas y en general de la situación sobre la que trata el texto”, esto es, el necesario estadio inferencial. Esta teoría se centra en el procesamiento psicológico, en la descripción formal de la estructura semántica, entendiendo la proposición como la unidad básica de representación del significado y en la observación de la estructura del texto a partir de las nociones de microestructura, macroestructura y superestructura que determinan la coherencia local, lineal y global tipificadas desde la lingüística del texto.

Según van Dijk, el contenido textual se estructura en los niveles macroestructural y superestructural. El nivel estructural de la macroestructura resume el contenido global del texto y la superestructura representa la forma que adopta el discurso. Con este modelo, “el análisis se realiza mediante una descomposición minuciosa del texto en proposiciones hasta alcanzar la llamada base del texto, con lo que se logra la microestructura o la coherencia preposicional (García, 2002, p.64) de modo esquemático⁹⁹.

4. Fundamentos prácticos de la experimentación

En lo que sigue, presentamos los fundamentos prácticos de la experimentación: presentación de la asignatura, descripción del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita.

4.1. Presentación de la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita

Comprensión y Expresión Escrita¹⁰⁰ es una de las asignaturas fundamentales en el sistema LMD de la enseñanza del español como lengua extranjera. Se enseña a lo largo de la licenciatura y se incluye en la unidad de la enseñanza fundamental de la lengua, con un coeficiente cuatro (04), un crédito seis (06); un volumen horario semanal de 4 h y 30 min y semestral de 67 h y 30 min. Los estudiantes hacen dos pruebas de control: una en casa y otra en el aula y, al final del semestre, se examinan.

⁹⁹ Ya hemos citado estos niveles anteriormente (superficial, base del texto y modelo de situación). El primer nivel se trata de un análisis sintáctico de la oración; el segundo se refiere al hecho de determinar la microestructura del texto y luego se forma la macroestructura, es decir, la representación del resumen del texto y, últimamente, la apertura hacia un tercer nivel de representación para el significado del texto (nivel situacional).

¹⁰⁰ <https://www.hispanismodelmagreb.com/el-desarrollo-del-pensamiento-critico-y-las-competencias-del-siglo-xxi-mediante-el-uso-de-la-clase-invertida-y-el-portfolio-en-la-asignatura-de-comprension-y-expresion-escrita/>

En esta asignatura trataremos de ofrecer unas pautas metodológicas que ayudan al estudiante a realizar el comentario de texto. Se compone de una clase teórica y dos clases prácticas. Estas últimas se dedican al comentario de textos y a la puesta en práctica de lo que han estudiado en las clases formales para comprobar si los alumnos adquieren adecuadamente los contenidos, además para resolver sus problemas y aclarar sus dudas.

4.2. Datos identificativos de la asignatura

En la Tabla 27 indicamos los datos identificativos de la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita:

Tabla 27. Datos identificativos de la asignatura Comprensión y Expresión Escrita¹⁰¹

Comprensión y Expresión Escrita		
Título		Grado de licenciatura en lengua española
Código y denominación	F111	Comprensión y Expresión Escrita
Área de conocimiento		Lengua española
Carácter		Obligatorio – Básica
Coefficiente		04
Crédito		06
Profesorado		BEDARNIA Mebarka TIHAL Fatima GUERBAA Abdrahmene
Correo electrónico		m.bedarnia@lagh-univ.dz
Web		https://www.facebook.com/groups/695997223898300/?ref=bookmarks
Modalidad de impartición		Presencial

Fuente: Elaboración propia

4.3. Competencias específicas de la asignatura

- Dominar la lengua escrita de manera instrumental avanzada en su dimensión escrita, así como

¹⁰¹ <https://www.hispanismodelmagreb.com/el-desarrollo-del-pensamiento-critico-y-las-competencias-del-siglo-xxi-mediante-el-uso-de-la-clase-invertida-y-el-portfolio-en-la-asignatura-de-comprension-y-expresion-escrita/>

en todas las competencias de la lengua: lingüística, comunicativa, discursiva y pragmática.

- Conocer y saber analizar diferentes niveles de la lengua; lo que supone el conocimiento de la gramática del castellano y de las técnicas y métodos de su análisis.
- Distinguir diferentes técnicas para el comentario lingüístico de textos.
- Aplicar los conocimientos teóricos a la práctica a través del conocimiento lingüístico de textos.
- Evaluar el estilo, la coherencia y adecuación de un texto.
- Conocer la tipología textual y ser capaz de clasificar los textos y analizar sus rasgos.

4.4. Objetivos de la asignatura

- Familiarizar al aprendiz con modelos de comentario lingüístico de diferentes tipologías textuales.
- Conocer las características de cada tipo de texto.
- Conocer las tipologías textuales.
- Desarrollar la competencia discursiva y crítica.
- Poner en juego estrategias para la comprensión de textos.
- Ofrecer herramientas básicas para la producción de textos escritos.

4.5. Modalidades organizativas y métodos docentes de la asignatura¹⁰²

Tabla 28. Modalidades organizativas y métodos docentes

Actividades	Horas de la asignatura
Actividades presenciales	
Teoría (TE)	23 h
Prácticas en aula (comentario + rúbricas de autoevaluación) (PA)	85 h
Subtotal horas de clase	108 h
Actividades no presenciales	
Actividades en casa	
Comentario (CL)	32 h
Autoevaluación (A)	16 h
Total de actividades no presenciales	48 h

Fuente: Elaboración propia

¹⁰² <https://www.hispanismodelmagreb.com/el-desarrollo-del-pensamiento-critico-y-las-competencias-del-siglo-xxi-mediante-el-uso-de-la-clase-invertida-y-el-portfolio-en-la-asignatura-de-comprension-y-expresion-escrita/>

4.6. Organización docente de la asignatura

Tabla 29. Bloques temáticos de la asignatura

Contenidos	Semanas impartidas	TE	PA	AC	CL	A
Bloque temático I						
Comunicación y sus elementos	1-2	1 h	1 h	30 min		
Significación y comunicación		1 h	1 h	1 h		
Las funciones del lenguaje		1 h	1 h y 30 min	30 min		
Registros lingüísticos		1 h y 30 min	1 h			
Autoevaluación del bloque		1 h y 30 min	3 h	1 h		1 h
Bloque temático II						
El párrafo y sus características	2-4	1 h	1 h y 30 min	1 h		
El enunciado y el texto		1 h	30 m	/		
El texto, sus propiedades y su clasificación		3 h	1 h y 30 min	1 h		
Consolidación del bloque			3 h	3 h		
Bloque temático III						
El texto expositivo: definición, modalidades, estructura, rasgos lingüísticos y pragmáticos.	5	3 h		1 h		
Autoevaluación del bloque			1 h y 30 min	3 h		
Bloque temático IV						
Texto 0	6-11		4 h y 30 min	1 h	2 h	1 h
Texto 1			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Texto 3			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Texto 4			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Argumentación: definición, modalidades, estructura, rasgos lingüísticos y pragmáticos	12-18	3 h				
Autoevaluación del bloque						
Texto 0			4 h y 30 min	1 h	2 h	1 h
Texto 1			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Texto 3			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Texto 4			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Descripción: definición, modalidades, estructura, rasgos lingüísticos y pragmáticos	21-25	3 h				
Autoevaluación del bloque						
Texto 0			4 h y 30 min	1 h	2 h	1 h
Texto 1			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Texto 3			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Texto 4			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Narración: definición, modalidades, estructura, rasgos lingüísticos y pragmáticos	30-34	3 h				
Autoevaluación del bloque						
Texto 0			4 h y 30 min	1 h	2 h	1 h
Texto 1			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Texto 3			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h
Texto 4			4 h y 30 min	2 h	2 h	1 h

Fuente: Elaboración propia

Nuestra propuesta didáctica, centrada en la herramienta de la clase invertida¹⁰³, se apoya en una metodología flexible, en la que se combinan procedimientos docentes con técnicas y estrategias alternativas que hacen posible su aplicación; y su valor añadido radica en que el estudiante pasa a ser el verdadero promotor de su aprendizaje.

4.7. El modo de evaluación en la asignatura

Dado el carácter de esta asignatura, no podemos hacer un examen basado en la reproducción de contenidos teóricos si no se basa en prácticas, es decir, en comentar textos desde el nivel fónico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático. La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

Tabla 30. Modo de evaluación

Evaluación asignatura Comprensión y Expresión Escrita	
Actividades	Porcentaje
El examen	50 %
Actividades prácticas realizadas en el aula o en casa + Asistencia y participación en el aula (<i>portfolio</i>)	50 %
Total	100 %

Fuente: Elaboración propia

5. Descripción del material de la experimentación

Antes de llevar a cabo nuestra experimentación, hemos preparado un documento titulado *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita. Este último encierra todas las clases teóricas con sus actividades con unas explicaciones. A continuación, describimos dicho *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita desde los aspectos materiales como la materia organizadora de este documento.

¹⁰³ Hemos utilizado el facebook para impartir las clases, así los estudiantes preparan las lecciones, explican las palabras y hacen el comentario lingüístico.

5.1. Aspecto material

El *Portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita¹⁰⁴ es un documento para el aprendizaje-enseñanza de la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita para estudiantes del primer curso de LMD, que cursan el español como lengua extranjera con el fin de ser profesores. Con este documento, procuramos presentar unas ideas en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de esta asignatura, a los ejes temáticos del comentario lingüístico de las diferentes tipologías textuales que se tratan y también a las actividades de reflexión que se proporcionan. Su diseño trata de contribuir a la creación de un ambiente en el que el estudiante se siente cómodo gracias a las unidades y bloques tratados en cada uno de los dos apartados desarrollados.

La metodología y los contenidos del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita siguen las directrices curriculares expresadas en el nuevo sistema educativo de LMD. Los lineamientos de este sistema enfatizan en el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje y el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación, es decir, el aprendiz ha de ser autónomo en su proceso de aprendizaje realizando un porcentaje de trabajo del 80 %. Para la concepción de este documento, hemos tomado en consideración las aportaciones de diferentes autores e investigadores tales como (Cervera Rodríguez, 2010, Carlos Aranda, 2009; López Falcón, 2011), además de basarnos en libros correspondientes a la asignatura de Lengua y Literatura de primer y segundo curso de bachillerato.

En el presente documento, hemos dado una gran importancia a las actividades de reflexión, es decir, de carácter analítico y crítico acerca de los contenidos transmitidos y a las estrategias de aprendizaje que se pueden llevar a cabo en el aula en diferentes momentos de la formación, con el objeto de desarrollar las habilidades que poseen nuestros discentes, conocer el estilo de aprendizaje de cada uno de ellos e integrarles en la tarea de la evaluación.

Los objetivos que perseguimos mediante la elaboración del *portfolio* Comprensión Y Expresión Escrita son los siguientes:

- Presentar diferentes tipologías textuales propias del uso diario del hablante de español.
- Centrar la atención en los procesos de aprendizaje mediante las actividades propuestas.
- Dotar a los estudiantes de los instrumentos necesarios para seguir aprendiendo y potenciar la

¹⁰⁴ Ver el anexo n° 2.

autonomía del aprendizaje.

- Potenciar un aprendizaje activo, participativo, desarrollar la iniciativa y la creatividad del aprendiz.
- Adquirir las competencias, procedimientos y estrategias que les permiten fomentar la capacidad de observación, análisis y crítica.
- Conseguir que el aprendiz alcance un mayor control de su propio proceso de aprendizaje y que sea capaz de continuar dicho proceso.
- Controlar el proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación.

El *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita es un documento que sirve a la vez para los estudiantes y los profesores, pretende ser un nuevo modelo didáctico alrededor del que giran los contenidos, las competencias y las habilidades que queremos desarrollar en esta asignatura.

Hemos presentado el documento bajo el formato habitual de un libro de texto, con las hojas cosidas en el que se sucede un número determinado de unidades, bloques, textos comentados y rubricas de autoevaluación.

5.2. Organización de la materia

El *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita consta de dos partes: una es teórica y que encierra un conjunto de unidades y en cada una hay un recuadro informativo con unas actividades de aplicación para consolidar y asimilar bien lo aprendido en la lección; otra es práctica y se compone de cuatro unidades prácticas sobre las cuatro tipologías textuales, su comentario lingüístico y pragmático. En cada unidad hay un recuadro informativo sobre la tipología textual abordada con unas actividades de consolidación, además, el comentario de los cuatro tipos textuales con un modelo de corrección, una rúbrica de autoevaluación y la valoración de mis conocimientos.

5.2.1. La primera parte

La primera parte gira en torno a cinco unidades temáticas que se subdividen a su vez en dos secuencias: la primera es un recuadro informativo que abarca el contenido del tema

tratado más una columna a la izquierda titulada *saber más* en el que el aprendiz encuentra más explicaciones y detalles; la segunda secuencia es dedicada a las actividades en ella, el aprendiz profundiza, analiza, comenta y reflexiona sobre su proceso de aprendizaje.

i. Recuadro informativo: Cada unidad empieza por un recuadro informativo que recoge las informaciones e ideas fundamentales de los contenidos teóricos a aprender. Nuestro propósito a través de este recuadro es consolidar y potenciar los conocimientos de nuestros estudiantes.

ii. Actividades: Al asimilar los contenidos teóricos, propondremos unas actividades en orden de complejidad creciente que les ayudan a fijar en los conceptos básicos y analizar, relacionar y sintetizar los contenidos tratados en la unidad.

5.2.2. La segunda parte

La segunda parte gira en torno a cuatro unidades que subdividen a su vez en cinco secuencias.

i. Antes de empezar: Es la primera secuencia en la segunda parte. Antes de explicar los contenidos teóricos acerca de las tipologías textuales, hemos escogido *un texto 0* según la tipología textual a desarrollar para estimular la atención de los aprendices y motivarles. En esta secuencia, los estudiantes toman apuntes sobre los puntos lingüísticos y pragmáticos hallados en el texto de modo inductivo e implícito.

ii. Recuadro informativo: En esta secuencia, hemos presentado cada una de las cuatro tipologías textuales, hemos empezado con su definición, su estructura y sus características lingüísticas y pragmáticas en los diferentes niveles de la lengua.

iii. Saber más: En esta secuencia, hemos explicado las palabras clave y los conceptos importantes mencionados en el recuadro informativo.

iv. Actividades de consolidación: En esta secuencia, hemos propuesto unas actividades de diferentes tipos (individual, en pareja o en grupo) y también de distintos grados de complejidad aplicando la taxonomía de Bloom (1956). Hay unas actividades de relación o completar y del mismo modo hay otras de análisis, de comentario y de reflexión. Al fin, constantemente hay un ítem sobre los comentarios de los aprendices para ver la reacción y la opinión de nuestros aprendices en lo aprendido.

v. *Comprensión y Expresión Escrita*: Después de asimilar bien los contenidos teóricos sobre los diferentes tipos textuales, y hacer las actividades de consolidación y comentarios de unos textos cortos, hemos escogido unos textos a comentar. En lo que sigue, explicamos las etapas seguidas para realizar un comentario lingüístico y pragmático.

6. Análisis y comentario de textos

El análisis y el comentario de los textos es una de las tareas más complicadas en la enseñanza/aprendizaje de la Comprensión Expresión Escrita. Para ejecutar un buen comentario, hay que seguir las fases siguientes:

6.1. Comprensión del texto

Comprensión del texto es un paso elemental a la hora de realizar un comentario lingüístico y pragmático de cualquier texto dado. De ello, la programación de clases, el proceso de la selección de textos, el uso de técnicas y estrategias para desarrollar la destreza de Comprensión y Expresión Escrita son elementos clave para el logro de un buen proceso de aprendizaje. Para conseguir comprender el significado del texto y lo que quiere transmitirnos el autor, es menester leerlo muchas veces. En una primera lectura, los estudiantes deben comprender el sentido global del texto y subrayar su idea principal.

La lectura detenida es la etapa antecedente al análisis y el comentario de texto que ha de conducir a la comprensión global del texto. Este proceso debe realizarse de modo atento y comprensivo. Los aprendices tienen que comprender el texto completamente. En una primera lectura, han de captar el significado de las palabras y la idea del conjunto, luego en lecturas posteriores deben trabajar sobre el texto de forma particularizada.

El objetivo principal de esta fase es que el aprendiz sea capaz de entender el contenido del mensaje transmitido por el emisor en el texto, adquiera todos los conocimientos gramaticales, léxicos de la lengua española y que aprenda a usar los conocimientos, las estrategias y las técnicas para desenvolverse en esta destreza. A continuación, detallamos el proceso de la selección de textos y las estrategias usadas.

6.1.1. Selección de los textos

La selección de los textos era una de las tareas más complicadas en el proceso de la elaboración del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita porque la selección es un

proceso muy dificultoso. Ante todo, y para llevar a cabo esta tarea, teníamos que pensar en el nivel de los aprendices, sus gustos, el contexto sociocultural; las metas lingüísticas, los objetivos didácticos y las metas educativas planteadas y el estilo del aprendizaje de cada uno de ellos. Puesto que nuestro objetivo es que nuestros estudiantes sean capaces de realizar un análisis y un comentario lingüístico y pragmático de diferentes tipos textuales y géneros discursivos, hemos dado un gran interés a la lengua como objeto de estudio en su doble vertiente vista como sistema lingüístico para trabajar los planos lingüísticos: fonético; morfosintáctico y léxico-semántico de la lengua y asimismo como instrumento para la comunicación con el fin de trabajar los aspectos pragmáticos ya que abordamos la visión que define el texto como acto comunicativo. Asimismo, en su cuádruple valencia: comunicativa, pragmática, expresiva y cultural. Los textos escogidos son (orales y escritos), auténticos, verosímiles, interesantes y estimulantes que despiertan el interés y la atención de los aprendices y así les motivan en los procesos de análisis y comunicación. Además, los criterios de selección de textos tienen que manejarse desde el paradigma del aprendiz, es ponerse en lugar de él y pensar en lo que le interesa y lo que le gusta dejando aparte nuestros gustos y aficiones como docentes. De ello, en lo que sigue desarrollamos los criterios que hemos tomado en consideración a la hora de la selección de textos:

i. El nivel del aprendiz: Es un criterio muy importante en la selección de textos, nuestros estudiantes tienen nivel B1 ya han estudiado en la secundaria durante dos años la lengua española en la cual habían abordado diferentes contenidos temáticos. Pues, hemos escogido textos que su complejidad corresponde al nivel de los aprendices.

ii. Tipo de lector/aprendiz: El lector/aprendiz es un usuario de la lengua, agente social que lleva a cabo tareas o acciones a través de actividades lingüísticas, pragmáticas y comunicativas. De ello, a la hora de la programación, hemos tenido en cuenta el tipo y la figura del discente/lector. Cabe señalar que este lector o aprendiz más que ser un discente es una persona de la que nos interesa: su edad; actitudes, aptitudes, su cultura y sus objetivos de aprendizaje. Finalmente, ser un aprendiz motivado es el pilar básico en el proceso de análisis y comentario de textos.

iii. El contenido temático: Los temas de lectura son muy variados y tenemos que estar abiertos a cualquier tópico para encontrar en que pueda gustarle a cada aprendiz. Los que más les puede interesar tienen relación con:

- Sentimientos y emociones: el amor, la felicidad, las fiestas, el miedo o el abandono, etc.
- Cotidianidad de los adolescentes: el entorno social y afectivo familiar más próximo, la amistad, el primer amor, las tradiciones, ir de vacaciones, las adicciones, las enfermedades.

- El contexto: los animales, la naturaleza, el medioambiente, la vida urbana, acontecimientos históricos, etc.

iv. Los tipos de textos y géneros discursivos: Nuestra investigación se centra en la clasificación textual de Werlich (expositivo, argumentativo, descriptivo, narrativo y dialogado). Para cada tipo de texto, hemos intentado variar los géneros discursivos: reportajes, noticias, editoriales, artículos periodísticos, cartas, cuentos, fábulas, etc.

Nuestro objetivo de variar los géneros discursivos para cada tipo textual es atraer la atención del aprendiz a las características lingüísticas y pragmáticas de cada género. Así el aprendiz será capaz de conocer y producir diferentes géneros discursivos y por consiguiente mejorará su competencia textual y discursiva. Para ello, hemos revisado varias obras de la asignatura de Lengua y Literatura para poder seleccionar atentamente los textos a trabajar; entre estos libros citamos los siguientes:

- VV. AA, (2008) *Lengua y Literatura bachillerato I*. Madrid: Grupo ANAYA, S. A. Carmen Jiménez y M.^a Dolores Carmen (2008) *Aprueba tus exámenes IESO*. Oxford Educación.
- VV. AA, (2010) *Lengua y Literatura bachillerato I*. Madrid: Grupo ANAYA, S. A.
- José López falcón (2010) *Lengua Castellana. Comentario de texto y desarrollo de un tema de actualidad*. Editorial MAD, SL.

Después de consultar estos libros, hemos escogido unos textos de diferentes tipos textuales y géneros discursivos e igualmente de contenidos temáticos muy variados para estimular la motivación y el interés de nuestros discentes.

El *portfolio* Comprensión y Expresión Escrita consta de un total de veinte (20) textos; cinco (5) para cada tipo textual. Cada uno de estos textos se difiere del otro en cuanto a la estructura interna y externa; el género discursivo, el tema tratado, el léxico abordado y los rasgos lingüísticos y pragmáticos. Precisamente, el aprendiz en cada texto aprende algo nuevo y relacionado con el comentario lingüístico y pragmático. A continuación, en la Tabla 31 detallaremos todos los textos abordados en el *portfolio* del texto:

Tabla 31. Textos comentados en el PEL de Comprensión Y Expresión Escrita

	Títulos de textos	Tipo de texto	Número de palabras y líneas	Tópico tratado
0	<i>La dieta mediterránea</i>	Expositivo	163-13	Dieta Aceitunas
1	<i>El fracaso del sistema educativo español</i>	Expositivo	272-20	Educación
2	<i>la relación padres e hijos</i>	Expositivo	240-17	Familia
3	<i>Más de 20 000 estudiantes extranjeros eligen Valencia como destino lingüístico</i>	Expositivo	303-22	Estancia lingüística
4	<i>Valencia, meca de solteros</i>	Expositivo	364-24	Casamiento Boda
0	<i>La nueva ley antitabaco</i>	Argumentativo	213-13	Tabaco Salud
1	<i>La ropa como moda de expresión</i>	Argumentativo	364-22	Ropa
2	<i>La felicidad</i>	Argumentativo	326-23	Sentimientos
3	<i>Vacaciones en plena naturaleza</i>	Argumentativo	479-30	Ir de <i>camping</i>
4	<i>Beneficios y riesgos de los transgénicos</i>	Argumentativo	250-17	Transgénicos
0	<i>En busca de un buen observador</i>	Descriptivo	256-19	Turismo
1	<i>Pasear por Madrid</i>	Descriptivo	275-20	Turismo
2	<i>La huida de Uli</i>	Descriptivo	261-19	Descripción – amor
3	<i>La voz dormida</i>	Descriptivo	267-22	Guerra justicia libertad
0	<i>Así me nació la conciencia</i>	Narrativo	392-34	Estudios pasión voluntad
1	<i>El mercader que era hermano de dos perros</i>	Narrativo	400-62	Traición Amor Sacrificio
2	<i>Teseo, héroe de Atenas</i>	Narrativo	530-60	Mitología Dioses Amor
3	<i>Umiko</i>	Narrativo	390-45	Mitología Milagros Amor Deseos
4	<i>Caperucita en Manhattan</i>	Narrativo	494-36	Cultura

Fuente: Elaboración propia

6.1.2. Las estrategias de Comprensión y Expresión Escrita

Para desarrollar las actividades de comprensión lectora del *portfolio* de Comprensión Y Expresión Escrita, hemos introducido unas preguntas que permiten el reconocimiento del tema tratado en el texto, verificando lo que los aprendices conocen respecto a eso, si a ellos les interesa el tema y si existe la necesidad de buscar datos para complementar el trabajo. Las estrategias que hemos utilizado para desarrollar esta competencia son las siguientes:

Tabla 32. Estrategias de aprendizaje y comunicación usadas en la comprensión lectora

Estrategias de Aprendizaje	Estrategias de comunicación
Utilizar el diccionario.	Recurrir a los indicios temáticos para deducir el tema general.
Preguntar al profesor.	
Utilización de conocimientos previos sobre el tema.	Buscar los indicios temáticos según los rasgos icónicos que acompañan el texto (fotos, dibujos, etc.).
Identificación del tema por medio de los títulos.	Leer atentamente el texto para deducir el tema.
Relacionar entre títulos e imágenes.	Saber encontrar y extraer informaciones.
Identificar el canal, autor, lugar y momento de la publicación.	Prestar atención a los recursos lingüísticos.

Fuente: Elaboración propia

Las preguntas propuestas difieren de un texto a otro y también son de distintos grados de dificultad para desarrollar todos los tipos de la comprensión lectora de nuestros aprendices. Las resumimos en los puntos siguientes:

i. Comprensión literal: Se refiere a la capacitación de lo que está dicho en el texto de carácter explícito (un apunte, un suceso, un argumento...).

ii. Interpretativa o inferencial: Consiste en extraer de los textos información que está implícita. Pretende que el lector deduzca, relacione e interprete lo que no aparece dicho en el texto y que aplique sus conocimientos previos.

6.2. Comentario lingüístico

El comentario de textos es una actividad muy útil para el análisis y la redacción escrita y es de vital importancia para el desarrollo de las capacidades intelectuales: comprensión lectora, reflexiva, analítica, sintética, crítica y valorativa. Por ello, el comentario de textos se considera una técnica de análisis, de crítica y de expresión escrita. Cabe señalar que ni todos los textos tienen la misma estructura ni el mismo comentario, ya que cada texto tiene su intención comunicativa, su estructura interna y externa, y también sus rasgos lingüísticos y pragmáticos. En definitiva, el comentario de textos es una técnica de trabajo intelectual, práctica que contribuye a la madurez intelectual de los estudiantes (Cervera Rodríguez, 2010, p.148).

La etapa siguiente de las actividades de comprensión del texto es el comentario del texto propuesto. Esta fase consta de las siguientes actividades:

6.2.1. Enunciar el tema

El tema es el asunto central en torno del cual giran todas las ideas de un texto. Se define como la idea central y viene a ser como una síntesis conceptual o abstracta de lo que el emisor nos procura transmitir. Nuestro objetivo principal a través de la exposición de esta actividad es que los estudiantes sean capaces de deducir el tema tratado en cualquier tipo de texto y que trabajen la coherencia textual; es decir, la macroestructura textual.

Primero, los estudiantes deben minimizar cada una de las partes del texto a unas palabras clave que aparecen en él, pero si no fuera así, deberían escribirlas al margen de la página formando un esquema. Así, pueden delimitar el tema abordado. Segundo, los discentes están en disposición de subrayar las ideas principales y las secundarias. La idea principal es el enunciado (explícito o implícito) más importante y al que explican, completan y hacen referencia a los enunciados secundarios. Tercero, los aprendices han separado el texto en partes; en cinco líneas, que pueden coincidir con párrafos o bloques para describir cómo están organizadas sus ideas. Este paso es muy importante para el proceso de análisis y el posterior comentario.

6.2.2. Resumen

Resumir el contenido del texto es redactar de forma breve y precisa un nuevo texto que recoja las ideas fundamentales y su organización. Se caracteriza por su brevedad, claridad, sencillez y objetividad.

Nuestra meta a través de esta pregunta es comprobar si los estudiantes comprenden el

texto, puesto que deben sustituirlo en su significado. Para realizar un resumen, los estudiantes deben seleccionar las palabras clave del texto y unir las mediante conectores para redactar un nuevo texto coherente. La extensión recomendable es de una extensión de $\frac{1}{4}$ del texto original.

6.2.3. Estructura externa e interna

Partiendo del modelo de Kintsch y van Dijk (1978) y para analizar un texto, debemos, en primer lugar, determinar sus dos tipos de estructuras: la interna y la externa. La primera se refiere a la distribución de los elementos del contenido, los significados a lo largo del texto; la segunda atañe a la cohesión que constituyen los elementos formales, los significantes.

En la estructura externa, describimos el número de líneas y párrafos en lo que combinan, señalando el tipo de marcas que el autor ha usado el autor con el fin de separar entre unos enunciados y otros (el punto, el punto y coma, la coma, dos puntos, puntos suspensivos). (Villarreal, 2017, p.26)

Mientras en la estructura interna, en primer lugar, establecemos y explicamos las partes del texto objeto de comentario (introducción, desarrollo y conclusión), o sea, su superestructura textual, ya que cada tipología de texto tiene una organización que la distingue de otra modalidad discursiva. Segundo, el estudiante ha de notar cómo se organizan las ideas del texto. Puede servirse, en principio, el lugar que ocupa la idea principal en el texto (jerarquía y posición de la tesis o idea principal): analizante (la tesis abre el texto), sintetizante (la tesis cierra el texto), encuadrada (la tesis abre y cierra el texto, pero sin necesidad de que se repitan las mismas palabras) y paralela (no hay idea principal: todas tienen la misma importancia); también ha de mencionar la modalidad textual usada: la divulgativa o la especializada y, como último elemento, los aprendices deben deducir qué tipos de procedimientos se usan en el texto objeto de comentario.

A continuación, en la Tabla 32, presentamos un esquema que aclara lo explicado precedentemente:

Tabla 33. Microestructura

Microestructura	
Estructura externa	Estructura interna
Número de líneas y párrafos	Orden natural u orden artificial
(estrofas en poesía)	(Deductiva, inductiva, encuadrada o paralela).
División del texto en cinco líneas para poder comprenderlo bien y captar su sentido.	Modalidad textual (divulgativa o especializada)
	Tipo de procedimientos

Fuente: Elaboración propia.

6.2.4. Caracterización del texto

Analizar y comentar los rasgos lingüísticos y pragmáticos de un texto dado es una de las propuestas, a modo de ejercicio, más importante dentro del *portfolio* de Comprensión Y Expresión Escrita. Esta actividad reside en que el aprendiz analice la forma y el contenido del texto sugerido, es decir, el estudio de sus planos (fónico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático) siguiendo el recorrido semasiológico de Franco (2004).

Nuestro propósito trascendental a través de esta actividad es que nuestros aprendices realicen un comentario lingüístico (de cohesión) en el que se manifieste la relación existente entre el tipo de texto, su intención comunicativa y el uso que en el mensaje se hace de la lengua (lo que ha dicho el emisor y lo que quiere decir).

Según José Carlos Aranda (2014), en *Cómo se hace un comentario de texto*, la idea clave a través de hacer un comentario es que el objetivo pedido en un texto justifica los medios (lingüísticos usados); por tanto, antes de proceder al estudio de los diferentes planos, debe quedarnos claro que un emisor crea un texto con una determinada intención comunicativa (acto ilocutivo) que requiere el uso de la lengua (acto locutivo), entendido como instrumento de comunicación.

A la hora de describir, analizar y comentar un texto dado, los estudiantes deben recrear un nuevo texto, encargándose de construir mediante un proceso semasiológico (yendo de la

palabra a la idea) lo que el emisor ha construido mediante un proceso onomasiológico (partiendo de la idea y llegando a la palabra).

Para que el comentario por planos nos quede lo más completo posible, es menester indicar la tipología textual a la que pertenece el texto. Los aprendices han de analizar, comentar y sacar los rasgos más sobresalientes de cada uno de los planos siguientes (Villareal, 2017, p, 36):

- Etapa del plano fónico;
- etapa del plano morfosintáctico;
- etapa del plano léxico-semántico; y
- etapa del plano pragmático.

Cabe señalar que existen cinco tipologías o superestructuras textuales para expresar una idea: la exposición, la argumentación, la descripción y el diálogo. En el *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita hemos introducido el diálogo a lo largo del *portfolio*. Cada tipología textual tiene una finalidad comunicativa diferente, y tiene unos rasgos definitivos que determinarán su uso.

Tanto la intención comunicativa como los rasgos lingüísticos y pragmáticos ayudan los aprendices a comentar y relacionar convenientemente los planos con la finalidad con la que el emisor construye su mensaje. A continuación, describimos tendidamente los planos que hemos de analizar en un comentario lingüístico y pragmático de un texto.

6.2.4.1. Plano fónico

En primer lugar, y después de realizar una lectura global, los estudiantes abordan el plano fónico porque es el primer nivel lingüístico y en él hay que tratar los puntos siguientes:

Como primer paso del comentario, los aprendices determinan la entonación dominante en el texto y si alterna con alguna otra o no; asimismo, el tono empleado y con qué fin está usado en el texto.

De ello, la entonación que prevalezca en el texto centra la atención del contenido del mensaje en uno de los elementos o factores de la comunicación (Villarreal, 2017) y provoca que se priorice la presencia de una función del lenguaje sobre otras. Por ejemplo, una entonación exclamativa, desiderativa o dubitativa, es propia de la función expresiva o emotiva del lenguaje y centra su atención en el emisor.

Si la entonación usada es la interrogativa con la exclamativa se puede enlazar con:

- a- la función apelativa o conativa (receptor).
- b- la función fática o de contacto (canal).

Mientras que, si encontramos la entonación enunciativa, en cambio, se relaciona con:

- a- la función representativa (contexto).
- b- la metalingüística (código).

Cabe indicar, además, que la función poética merece un especial estudio, ya que destaca por la complejidad de tonalidades y funciones del lenguaje con las que se puede relacionarse. Es la función dominante en los textos literarios, especialmente en los poéticos (Aranda, 2014).

Al determinar la entonación predominante en el texto, los aprendices indican la función del lenguaje y la intención comunicativa del emisor. Este primer paso facilita el análisis del segundo plano, el morfosintáctico, porque el nivel fónico es el punto de partida del análisis de los rasgos lingüística del texto comentado, y a partir de aquí se realicen una serie de hipótesis que se demuestran a lo largo del comentario, e incluso los planos están muy interrelacionados.

A modo de resumen, pues, en la Tabla 33 mostramos los aspectos que se analizan en el plano fónico:

Tabla 34. Plano fónico

Plano fónico

- Determinamos si producen o no desviaciones de la norma y sus causas (entre las posibles causas: presencia de grafías distintas al del español actual por ser un texto de otra época [que podría restar en texto, consistencia y regularidad en los hábitos gráficos]), por cuestiones de estilo de un determinado autor, para marcar determinados rasgos dialectales e, incluso, caracterizar el modo de expresarse de un personaje.
- Estudio y análisis de la entonación predominante (enunciativa, interrogativa, exclamativa, etc.), que se vinculará con un factor comunicativo concreto y una función del lenguaje determinada.
- Análisis de las figuras de dicción (paronomasia, onomatopeya, etc.), haciendo hincapié en la presencia de la aliteración relacionada con la teoría de los significantes claros y oscuros de Carlos Bousoño.

Fuente: Villarreal (2017, p.39)

6.2.4.2. Plano morfosintáctico

Detrás de acabar el plano fónico, los estudiantes pasan al nivel morfosintáctico. Este nivel es importantísimo porque los aprendices han de profundizar más en el texto y explicar dichos rasgos morfosintácticos. Este plano influye en el ritmo del texto que debemos determinar. El ritmo del texto puede ser rápido/dinámico o más pausado/estático.

El estudio del ritmo dinámico (rápido) en el plano morfosintáctico se identifica por el predominio de oraciones simples, yuxtapuestas o coordinadas, carencia de adjetivos, predominio de sustantivos concretos y verbos en tercera persona y el uso del modo indicativo; las relaciones sintácticas asindéticas conceden claridad, simplicidad y, en efecto, apresuran el ritmo de lo expresado, correspondido por un entorno físico/real con un lenguaje preciso y denotativo, vinculado a hechos constatados y una mayor especificidad que lleva a la función representativa¹⁰⁵. Además, este ritmo se caracteriza por una estructura sintáctica lógica¹⁰⁶ (sujeto + verbo + complementos) y una actitud épica¹⁰⁷.

El ritmo estático (más pausado) se distingue por el empleo de oraciones subordinadas y compuestas, explicativas, condicionales, concesivas, adjetivación, sintagmas nominales, uso verbal (predominante en primera o segunda persona y presencia del modo subjuntivo), con el manejo de oraciones polisindéticas que conceden lentitud, un ritmo complejo, más intelectual, más pausado, vinculado con la necesidad de una mayor interpretación del receptor y a hechos más explicativos y, por tanto, no del todo constatables y constatados, al no ser intrínsecos, inherentes del ámbito referencial del texto, que nos lleva a la función emotiva o expresiva.

El estatismo puede reforzarse con la aparición de una estructura sintáctica no lógica o de orden artificial, también conocida como sintaxis envolvente (mediante la que se altera el orden de la estructura oracional canónica o tradicional, —la de sujeto + verbo +

¹⁰⁵ Ver K. Bühler y su teoría de las funciones del lenguaje.

¹⁰⁶ En palabras de Cicerón, eso se llama el orden natural de la oración sintáctica.

¹⁰⁷ Acorde con Wolfgang Kayser, en *Interpretación y análisis de la obra literaria* (1954), afirma que la intención de un emisor, cuando emite un texto, puede tener dos formas, que denomina actitudes:

- Una actitud lírica: si el emisor se implica emocionalmente en los hechos. Se vincula con la función expresiva o sea la subjetividad del emisor.
- Actitud épica: cuando el emisor se mantiene al margen de implicación emocional. Se vincula con la función representativa, es decir, con la objetividad del emisor.

complementos— mediante el uso de hipérbaton). Al estatismo sintáctico suele acompañarlo una actitud lírica.

Para realizar un buen comentario lingüístico y pragmático, los estudiantes tienen que estar atentos a la hora de realizar el comentario prestando atención a la presencia o ausencia de ciertos elementos y categorías gramaticales (Villarreal, 2017) que pueden ser de apoyo para determinar la tipología textual y la actitud del emisor en el texto propuesto, que aclararemos detalladamente a continuación:

- El sustantivo concreto/ abstracto: la primera categoría de sustantivos evoca plasticidad y realismo. En cambio, la segunda categoría corresponde con el mundo referencial etéreo (una idea, un concepto, un sentimiento) relacionado con el mundo interior del autor.
- El uso de adjetivos específicos/explicativos/valorativos/ superlativos, ya que en cada tipología textual se predomina el uso de una de estas categorías. En un texto literario o poético se suele encontrar el uso de los adjetivos valorativos, mientras en la modalidad argumentativa se caracteriza por el uso de los adjetivos específicos. es una particularidad concordada al estilo sensorial.
- La aparición de verbos indica movimiento, actividad que favorece el dinamismo, los verbos de opinión, de lengua.
- La sintaxis es simple o compuesta.
- La presencia o la ausencia de las figuras retóricas.

En lo que atañe a la categoría gramatical verbal, evocamos el estudio de Almela Perez Ramon (1992), Emile Benveniste (1959) y Weinrich (1975). Este último explica que la presencia o ausencia del hablante en el discurso marca y diferencia dos modos de representar la realidad: como narración o como comentario; es decir, que él distingue entre los tiempos comentados y los tiempos narrativos:

En los tiempos comentados “lo que se habla o comenta”¹⁰⁸ en que el hablante está presente en el discurso. Le corresponde el presente como tiempo base característico (con todos sus valores: histórico/gnómico). El hablante, aquí, es el locutor, el eje de la enunciación.

¹⁰⁸ El presente, el antepresente o pretérito perfecto compuesto, y el futuro son los tiempos comentados.

En los tiempos narrativos¹⁰⁹ o tiempos de la historia de “lo que se narra o se cuenta”, el hablante está ausente. Le corresponde, en cambio, como tiempo base el perfectivo (el pretérito perfecto simple y el imperfecto), que es el característico de toda secuencia narrativo-descriptiva.

Cabe señalar que, en este plano, el aprendiz debe analizar y explicar el uso de las figuras retóricas (metáfora, asíndeton, polisíndeton, hipérbaton, anáfora...).

6.2.4.3. *Plano léxico-semántico*

A través de este estudio léxico-semántico pretendemos mostrar el sentido con el que el emisor/autor ha producido el texto, pero un análisis de estas características, en la mayoría de las ocasiones no será nada fácil de llevar a cabo porque la semántica, que aparentemente podemos definir como la disciplina que estudia el significado literal de un término o de un mensaje en concreto, se asocia con otras construyendo, a menudo, un mensaje en el que su significado literal se abre camino a nuevas perspectivas más complejas (la pragmática).

Ahí reside la dificultad de abordar el análisis y el comentario de este plano porque el sentido de las palabras de un texto requiere diferenciar entre el sentido literal (el acto locutivo) y el inferencial (el acto ilocutivo), también distinguir entre el lenguaje denotativo y el lenguaje connotativo. En este plano, el lector explica la presencia de los campos semánticos claves: la presencia de los sinónimos, antónimos, hipónimos, hiperónimos, isotopía semántica, falsos amigos etc., y también el uso de expresiones idiomáticas y figuras retóricas como la metáfora, hipérbole, personificación, antítesis, metonimia.

Señalamos que en la modalidad expositiva y la descripción técnica son de tipo físico, real, preciso, denotativo y unívoco) habrá una coincidencia entre lo expresado, dicho, literal (acto locutivo) y la intención comunicativa del autor (acto ilocutivo). Sin embargo, en la modalidad argumentativa, narrativa, y la descripción literaria que son de tipo más espiritual, etéreo, menos real, no tan preciso ni unívoco y su función del lenguaje no es la representativa, el plano léxico-semántico conlleva mucha connotación e interpretación. En efecto, no habrá ninguna coincidencia entre lo dicho y lo que quiere decir.

¹⁰⁹ El pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple o el indefinido, el condicional y el pluscuamperfecto son los tiempos narrativos.

6.2.4.4. *Plano pragmático*

Uno de los mejores estudios que existen sobre el plano pragmático es la obra titulada *El abecé de la pragmática*, de Graciela Reyes (1995).

Reyes (1995), afirma que hay mensajes en los que, el autor/emisor mantiene su finalidad, o acto ilocutivo, de forma implícita¹¹⁰, oculta, connotativa, lo que exigirá, en el receptor, un mayor esfuerzo inferencial, al introducirlo del emisor en una esfera de extrañamiento, llena de incertidumbres que tendrá que interpretar.

De ello y para evitar el extrañamiento, el aprendiz ha de tener una alta competencia comunicativa para poder comprender e interpretar el mensaje implícito, ya que la connotación y la ambigüedad del mensaje suelen venir de la mano de la ruptura o la violación de las máximas del Principio de Cooperación de Grice.

El principio de cooperación es un modelo pragmático de la comunicación desarrollado por Grice. Este principio se desglosa en cuatro normas o categorías a las que el autor llama máximas: de cantidad, de cualidad, de relevancia y de modo. Cuando el significado transmitido por el autor es implícito se viola o se rompe una o varias de estas máximas y aquí interviene el lector o el aprendiz para interpretar el mensaje transmitido y extraer los presupuestos y las implicaturas en el texto propuesto.

6.2.4.5. *Competencia léxica*

La competencia léxica en su sentido más amplio está referida a palabras, frases y expresiones fijas, y que atiende a cuestiones referidas a dónde y cuándo se puede usar dicho vocabulario. Nuestro objetivo a través de este ejercicio es que el aprendiz conozca palabras nuevas y enriquezca su vocabulario.

6.2.4.6. *El desarrollo de la competencia léxica en el portfolio*

Sabemos que para la comprensión textual y expresión escrita son muy elementales tanto las consideraciones morfosintácticas, como las fonológicas y las léxico-semánticas, junto con

¹¹⁰ Esto se percibe de forma mucho más evidente en las tipologías siguientes: la argumentación, la descripción literaria y los textos narrativos.

las pragmáticas y psicolingüísticas. Por consiguiente, en este trabajo, incidiremos en el papel del léxico ya que este resume en sí mismo todo el sistema lingüístico del idioma, por lo cual representa uno de los aspectos básicos a tener en cuenta en la enseñanza de la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

Partimos de un *input*¹¹¹, un conjunto de unidades léxicas¹¹² que permita en el aprendizaje un procesamiento que amplíe su competencia comunicativa. Para facilitar la asimilación y organización del vocabulario, partimos de las siguientes bases:

- i. Bases lingüísticas:* Hemos tenido en cuenta las aportaciones realizadas por la semántica estructural y la semántica cognitiva. Para ello, presentamos un conjunto de unidades léxicas, que en nuestro lexicón mental¹¹³ aparecen relacionadas en campos cuyos significados contraen entre sí diversos tipos de relaciones.

Además, presentamos el *input* desde la perspectiva de la lingüística textual por cuanto que es el texto o discurso la unidad con valor comunicativo en la que cobra sentido la unidad léxica, a lo que debemos añadir, desde un planteamiento pedagógico, que la utilización de textos permite al aprendiz trasladar más fácilmente los conocimientos de una propia lengua a la lengua meta, al trabajar con realía cuyas estructuras les son conocidas.

- ii. Bases psicopedagógicas:* Existen diferentes teorías sobre el almacenamiento de la información lingüística por cuanto que las investigaciones desde la psicología cognitiva sobre la memoria verbal nos ayudan en el proceso de aprendizaje y retención de las palabras. La memoria es más eficaz si activa las relaciones que se establecen entre las unidades de un campo semántico, que si no lo hace.

En correspondencia con lo anteriormente expuesto, el vocabulario se encuentra en nuestro lexicón inserto en una serie de sistemas interrelacionadas. Por ello, son numerosos los estudios que consideran que el vocabulario debe ser presentado de forma organizada con el fin de facilitar su procesamiento.

¹¹¹ El *input* (también llamado caudal lingüístico) es una exposición a una muestra de la lengua oral o escrita durante el proceso de aprendizaje.

¹¹² Las unidades léxicas para superar el estrecho margen de operatividad del término palabra, pueden ser: simples, compuestas, complejas, o textuales, es decir, locuciones.

¹¹³ El lexicón mental es un conjunto de habilidades léxicas que un hablante tiene sobre el vocabulario de una lengua, y que es capaz de reconocer y/o de utilizar en mensajes orales o escritos.

6.3. Tipo de actividades

En primer lugar, hemos colaborado con el profesor que enseña Comprensión y Expresión Oral con el fin de desarrollar los mismos temas tratados. Así, el aprendiz desarrolla su vocabulario tanto por escrito como oralmente. Después de seleccionar el texto y el tema que vamos a tratar en el aula, hemos presentado el léxico planificado a desarrollar apoyándonos en los textos seleccionados y en las imágenes.

6.3.1. Estructuraciones léxicas

En esta actividad, el aprendiz ha de desarrollar la derivación de las palabras, es decir, en una tabla ha de facilitar el sustantivo, el verbo y el adjetivo de determinadas palabras del léxico planificado.

6.3.2. Relaciones léxicas

Nuestro objetivo a través de esta actividad es que el aprendiz sea capaz de definir todas las relaciones léxicas y poder seleccionarlas del texto. En esta actividad, proponemos la definición de una de las relaciones léxicas; luego pedimos que facilite el sinónimo, el antónimo u otro, dependiendo de la relación léxica solicitada en la actividad.

6.3.3. Asociaciones de imágenes

Nuestro objetivo a través de este tipo de actividades es trabajar la memoria visual del aprendiz y que este último adquiera una alta competencia léxica consultando el diccionario para poder comprender las palabras propuestas y asociarlas con las imágenes

Para cada texto propuesto, hemos diseñado un tipo distinto de actividades para que los estudiantes asimilen correctamente el léxico relacionado con el tema abordado. En el Cap. IV presentamos al detalle los textos trabajados en el *portfolio* con el campo semántico, el tipo de actividades desarrolladas para la adquisición del léxico y también el material usado.

6.3.4. Competencia gramática

En el primer curso LMD, los estudiantes que cursan español estudian la morfología de la palabra española. Para enriquecer su competencia, hemos pensado en proponer unas actividades en el *Portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita con el propósito de consolidar sus conocimientos en la morfología de la lengua española y la formación de las palabras.

6.3.4.1. *Léxico génesis*

Partiendo del modelo generativo, los estudios actuales sobre el léxico y las Reglas de Formación de Palabras (RFP) han permitido descubrir un gran conjunto de regularidades y de propiedades formales explícitas en la estructura y el funcionamiento del léxico. El dominio tradicional de los procesos derivativos se concibe ahora como importante clase de reglas que caracterizan el conocimiento léxico de los hablantes. El componente morfológico es una parte del léxico y está compuesta por dos tipos de elementos: los formantes (palabras simples, afijos, radicales, temas) que forman el diccionario-base, y que constituye el *input* o aducto de las reglas (RFP), que actúan como elementos relacionados, y por reglas generativas, por medio de las cuales se construyen las palabras formalmente complejas.

En este trabajo, proponemos el análisis morfológico de dos palabras sacadas de cada texto con el propósito de fomentar la capacidad de nuestros aprendices en cuanto a las reglas de formación de palabras y que sepan distinguir a qué categoría pertenecen. Después de analizar la competencia morfológica elaborada en los *portfolios* podemos inferir los resultados siguientes, tal y como mostramos en la Tabla 35:

Tabla 35. Competencia morfológica

	Textos	Palabras	Categoría gramatical
1	<i>El fracaso del sistema educativo español</i>	Encabeza Personalización	Verbo Sustantivo
2	<i>La relación padres e hijos</i>	Apertura Contándole	Sustantivo Gerundio
3	<i>Más de 20 000 estudiantes extranjeros eligen Valencia como destino lingüístico</i>	Internacional Intensivo	Adjetivo Adjetivo
4	<i>Valencia, meca de solteros</i>	Atrevidos Diversión	Participio pasado Sustantivo
1	<i>La ropa como moda de expresión</i>	Superintenso Puramente	Adjetivo
2	<i>La felicidad</i>		Adverbio
3	<i>Vacaciones en plena naturaleza</i>	Naturaleza Camping	Sustantivo Sustantivo
4	<i>Beneficios y riesgos de los transgénicos</i>	Beneficios Sabemos	Sustantivo Verbo
1	<i>Pasear por Madrid</i>	Autobuses Explicaciones	Sustantivo Sustantivo
2	<i>La huida de Uli</i>	Belleza Inverosímilmente	Sustantivo Adverbio
3	<i>La voz dormida</i>	/	/
1	<i>El mercader que era hermano de dos perros</i>	Ganancia Marcharnos	Sustantivo Verbo
2	<i>Teseo, héroe de Atenas</i>	/	/
3	<i>Umiko</i>	Emocionada Compararla	Participio pasado Verbo
4	<i>Caperucita en Manhattan</i>	/	/

Fuente: Elaboración propia

6.3.5. Competencia discursiva

La competencia discursiva forma parte de la competencia comunicativa. Se define como la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabajado (oral o escrito), en diferentes situaciones de comunicación.

Según Bachman (1990, pp.111-112) asocia el concepto de la competencia discursiva con el de la competencia textual que incluye el conocimiento de las convenciones para unir frases y formar un texto estructurado conforme a reglas de cohesión y organización retórica.

Nuestro objetivo a través de esta actividad es fomentar la competencia discursiva escrita de nuestros discentes aplicando los rasgos lingüísticos y estilísticos en relación con el tipo de texto solicitado.

6.4. Valoración

Este apartado se trata de hacer un balance de todas las observaciones que hemos ido anotando a lo largo del comentario y expresarlas de forma sencilla firmando nuestras impresiones personales resumiendo los aspectos más relevantes en el comentario.

6.5. Corrección de los textos

Después de la entrega de los textos comentados, los hemos corregido y devuelto a cada uno de los estudiantes incluyendo observaciones y recomendaciones para lograr una mejora en el siguiente trabajo. Hemos preparado un modelo de corrección y lo hemos distribuido a los estudiantes con el fin obtener más ideas sobre cómo se realiza un comentario de texto, además de establecer una comparativa entre su trabajo y el modelo de corrección.

6.5.1. Rúbrica

Hemos elaborado unas rúbricas con el objetivo de facilitar la tarea de la autoevaluación; hemos pretendido desarrollar unas habilidades de orden superior, tales como la comprensión lectora, la microestructura, la macroestructura, la superestructura, la competencia discursiva y el pensamiento crítico. Hemos entregado unas escalas de autoevaluación, es decir, un puntaje de 1 hasta 5. De este modo, los estudiantes se autoevalúan después de cada texto elaborado para determinar sus fallos y sus logros, y de ahí, evitar su repetición.

6.5.2. Valoración del apartado Mis conocimientos

En este apartado, los estudiantes después de leer el modelo de corrección y hacer la comparación entre los dos trabajos, proceden a una autoevaluación de su trabajo, obteniendo

un resultado objetivo de sus logros y sus debilidades, lo que les ha gustado más y lo que les ha gustado menos, lo fácil y lo difícil.

6.6. Autoevaluación final

Es una de las etapas más importantes que hemos tomado en consideración a la hora de la elaboración del *portfolio* de Comprensión Y Expresión Escrita, puesto que la autoevaluación mediante las rúbricas es una de las herramientas más valiosas para medir los logros y las debilidades del discente. De este modo, hemos elaborado unas rúbricas de autoevaluación de tipo analítico y diseñado unos descriptores que incluyen los diferentes niveles de desempeño.

27. Dificultades encontradas

Hemos encontrado muchas dificultades a la hora de preparar el *portfolio* y también de llevarlo a cabo en el aula.

Ya en las primeras sesiones fuimos conscientes de la problemática que supone que los estudiantes tienen un nivel muy limitado en lengua española. Como consecuencia, nos ha resultado verdaderamente difícil explicarles los contenidos teóricos, sobre todo los referentes al significado, los tipos de signos y también a las funciones de la lengua. Cabe mencionar que algunos gozan de un nivel excelente, mientras que en otros este es muy bajo. Hemos llegado a sentir verdadera frustración durante ciertos momentos de este proyecto y nos hemos planteado la situación acerca de que, si ellos no han entendido estas clases sencillas, qué problemática enfrentarán posteriormente en las clases de comentario lingüístico y pragmático. Sin embargo, no nos hemos rendido; por el contrario, hemos dedicado una sesión extra compartida entre los estudiantes de primer y tercer curso para poner en práctica un tratamiento pedagógico intentando resolver sus problemas. Así, los estudiantes del tercer curso han explicado estas clases de nuevo a los de primero en diferentes lenguas, desempeñando el papel de mediadores.

Asimismo, nos hemos encontrado con otro problema, esta vez técnico. De vez en cuando, ya sea durante la preparación del material y los recursos o durante las clases, nos vemos afectados por repentinos cortes de electricidad o de conexión que perturban de forma notoria nuestra labor. En otras ocasiones, pedimos a los estudiantes que hagan fotocopias, pero algunos vienen al aula sin ellas, lo que también obstaculizó considerablemente nuestro trabajo.

Además, en algunos textos, los estudiantes no han entendido las instrucciones presentadas para realizar el trabajo, por lo que este es un aspecto que tendremos en cuenta en la próxima investigación.

- La elaboración del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita no es una tarea fácil, sobre todo para un estudiante principiante, puesto que tropieza en determinados puntos que se relacionan con su estructura, y en la elaboración de actividades y prácticas.

- En el inicio del curso hemos encontrado muchas dificultades en explicar las lecciones teóricas, por lo que nos hemos esforzado especialmente para que los alumnos comprendieran las clases, ya que no están acostumbrados a este tipo de clases; en secundaria suelen hacer más gramática y comprensión lectora y luego, en la universidad, más asignaturas e informaciones nuevas.

- La falta de tiempo ha sido también un factor importante. La elaboración del *portfolio* requiere mucho tiempo y esfuerzo tanto por parte del discente como del docente.

- Los estudiantes han encontrado muchos problemas referentes a los comentarios de textos, especialmente los de primer curso, puesto que es la primera vez que afrontan esta tarea.

MARCO PRÁCTICO
CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Introducción

Después de haber expuesto nuestra metodología de investigación y los instrumentos que hemos utilizado en nuestro estudio, vamos a describir, analizar e interpretar los datos que hemos obtenido. En primer lugar, exponemos las características técnicas del estudio, describimos la experimentación¹¹⁴ realizada en la Universidad de Amar Télidji; posteriormente, describimos y analizamos los datos recogidos y, a continuación, presentamos unas sugerencias extraídas de nuestra experiencia. Finalmente, exponemos unas recomendaciones que pueden servir de apoyo a próximas investigaciones.

1. Descripción de la forma de los portfolios de Comprensión y Expresión Escrita

Todos los estudiantes han presentado sus *portfolios* de forma única y similar; es decir, han archivado sus clases en un documento plastificado para conservar correctamente sus trabajos a lo largo de su vida. Estos *portfolios* presentan el mismo tamaño, la misma cubierta y la misma organización.

2. Descripción del contenido de los portfolios de Comprensión y Expresión Escrita

Cuando los estudiantes nos entregaron sus trabajos, analizábamos sus trabajos uno por uno. Primero examinábamos todos los *portfolios* para ver cómo los habían realizado y comprobar su estructura, la presentación, el material incluido, los comentarios y las composiciones escritas para enfocarnos, a continuación, en las rúbricas de autoevaluación.

Como profesores, hemos dado gran importancia a la sección del *dossier (portfolio)* porque incluye todos los trabajos realizados por nuestros aprendices. En este apartado, describimos y analizamos únicamente esta sección.

¹¹⁴ Señalamos que es la tercera experimentación aplicada desde el curso 2016-2017. Así, cada año, añadimos nuevos aspectos a nuestra experimentación, pero aquí describimos y analizamos únicamente la última experimentación.

El *portfolio* está relacionado de una manera muy directa con actividades referidas a contenidos curriculares. Para ello, la selección de trabajos que constituyen el *dossier* se realiza de manera sistemática al construir una secuencia cronológica que permite observar la evolución de los conocimientos, las habilidades y aptitudes del aprendiz.

Los trabajos contenidos en el *portfolio* están acompañados de algunas reflexiones. La reflexión o el pensamiento crítico es un aspecto derivado de la construcción propia del *portfolio* con documentos significativos para su aprendizaje y su descripción, y el análisis de las observaciones que adjunta el aprendiz posibilita la comprensión del proceso de aprendizaje de este en la construcción de conceptos, habilidades, aptitudes y actitudes.

Al elaborar el *portfolio*, el aprendiz tiene la posibilidad de mostrar sus problemas y sus progresos en aspectos específicos referidos al logro de unos objetivos ya establecidos anteriormente. Además, la realización de esta sección le permite entender unos rasgos básicos acerca de su aprendizaje: qué aprende y cómo lo aprende. En este apartado, y después de una corrección de los trabajos elaborados, los hemos devuelto a los estudiantes para que hagan una autoevaluación de sus trabajos.

Presentamos los resultados obtenidos en cada tipología textual siguiendo las habilidades que queremos desarrollar: comprensión lectora, microestructura, macroestructura, superestructura y redacción.

3. El texto expositivo¹¹⁵

La secuencia expositiva es una secuencia objetiva, clara y ordenada, cuya única intención comunicativa es explícita. Para desarrollar las habilidades de orden superior y las anteriormente citadas, hemos propuesto cuatro textos con un orden de dificultad variable.

¹¹⁵https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

3.1. Comprensión lectora

La comprensión lectora¹¹⁶ es la primera fase para comentar un texto. El logro en esta fase facilita en gran medida las etapas siguientes: microestructura, macroestructura y superestructura.

En la Tabla 36, exponemos los tipos de preguntas planteadas para desarrollar la comprensión lectora en la secuencia expositiva.

Tabla 36. Tipos de preguntas de comprensión lectora en los textos expositivos

	Responder a las preguntas		Elección de opción correcta	Verdadero/falso
	Literales	Inferenciales		
Texto 0				
Texto 1	1-2	3-4		*
Texto 2	1	2- 3- 4		
Texto 3		1		*
Texto 4		*	*	

Fuente: Elaboración propia.

Antes de comenzar el proceso del comentario de los textos, hemos presentado en cada apartado un texto (0). Nuestro objetivo es comparar el nivel cognitivo de nuestros estudiantes antes y después de aplicar la metodología de nuestra investigación.

Desde este texto (0), titulado *La dieta mediterránea*, hemos notado que el nivel de la comprensión lectora de nuestros estudiantes es medio. Hemos obtenido que los niveles de comprensión lectora que han logrado los estudiantes estén en un 55 %, lo que significa que la mitad de los estudiantes no poseen un nivel de comprensión suficiente para enfrentarse al análisis de la lectura. También hemos observado que son capaces de responder a las preguntas literales, pero en cuanto abordan las preguntas de elecciones múltiples o las inferenciales, les toman

¹¹⁶ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

mucho tiempo, no llegando a responderlas finalmente, ya que requieren un alto nivel de cognición y de pensamiento.

Cabe señalar que en ese texto nos ha llamado la atención que los estudiantes no usan el subrayado ni explican las palabras para comprender el sentido global del texto. Además, la mayoría no lee todo el texto, sino que leen solamente el 50 %. Esto repercute negativamente en el nivel de comprensión. De igual modo, no usan estrategias de comprensión para comprender el nivel integral del texto.

Como profesores, podemos clasificar los factores que causan este fracaso en los puntos siguientes:

- Factores que dependen del texto¹¹⁷
- Factores que dependen del sujeto
- Factores que dependen del contexto

Eso nos ha empujado a aplicar unas estrategias lectoras para resolver este problema y desarrollar las habilidades cognitivas de orden superior en esta competencia. Estas estrategias sirven para extraer el significado del texto. Los estudiantes deben asimilar el texto y transformar la representación del contenido a través de operaciones mentales (un esquema) para hacer la información más significativa. Esta significatividad la adquiere el aprendiz a través de distintas estrategias cognitivas, tales como:

i. Estrategias de focalización: Mediante estas estrategias, el estudiante va a concentrar su atención en las informaciones del texto que supone más significativas, considerando tanto las características del texto como su intención. Hemos utilizado estas estrategias para desarrollar la habilidad del resumen, la reconstrucción de las ideas principales y la diferenciación entre las informaciones esenciales y las secundarias.

ii. Estrategias de resolución de problemas: El aprendiz trata de resolver los problemas que se encuentra durante la lectura; problemas relacionados con la dificultad para comprender las palabras, oraciones, relaciones entre ideas expresadas en el texto, etc. Las técnicas que nos

¹¹⁷https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

ayudan con esta estrategia son: buscar en el diccionario palabras desconocidas, deducir el significado de las palabras descomponiéndolas, inferir a partir del contexto, parafrasear el texto.

iii. Estrategias de elaboración: El estudiante posee conocimientos del mundo, en general, y en concreto puede o no conocer el tema sobre el que versa el texto. Al leer, como ya hemos comentado, debe relacionar ambos conocimientos: los que posee con los que se le plantea, para poder dar significado a la información. Las estrategias de elaboración van encaminadas a comentar el texto parafraseándolo, establecer relaciones y analogías, formar imágenes mentales, hacer inferencias.

iv. Estrategias de integración: Una vez el estudiante ha elaborado la información, debe dotarlo de una coherencia; para ello es necesario integrar la información en los esquemas cognitivos, sobre todo en aquellos aspectos con los que esté relacionando el tema.

Así, pues, para llevar a cabo estas estrategias, hemos seleccionado un texto adaptado al nivel de los aprendices, lo hemos publicado en nuestra página de Facebook para que los estudiantes lo lean y lo expliquen en casa, y apunten las dificultades encontradas en el texto.

En primer momento, hemos dedicado sesiones extra para resolver cada vez un problema usando estrategias y metodologías activas con el propósito de implicar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y resolver sus problemas. Hemos tomado el primer texto, titulado *El sistema educativo español*, y les hemos enseñado cómo hacer una buena lectura para comprenderlo y poder responder a las preguntas referentes al mismo. Respecto a los tipos de preguntas planteadas a lo largo de los cuatro textos propuestos, estas son de tipo literal y/o inferencial.

Los resultados de la investigación demuestran que, en el nivel literal, el 42 % de los estudiantes se encuentran en un nivel alto; el 32 % en un nivel medio; y el 26 % en un nivel bajo.

Los estudiantes reconocen la estructura base del texto y, por fin, realizan copias literales con el propósito de responder a preguntas que no exigen mayor construcción y análisis discursivo.

Ahora bien, en cuanto al nivel inferencial en los textos expositivos, el 38 % de los estudiantes están en un nivel alto; el 34 % en un nivel medio; y el 28 % en un nivel bajo.

De igual forma, el análisis de las respuestas del nivel inferencial demuestra que los estudiantes no logran o no son capaces de identificar posibles respuestas que no aparecen explícitamente en el texto; posiblemente por razones de falta de un pensamiento lógico y analógico, necesarios ambos para realizar estas operaciones cognitivas.

i. Texto 1, El sistema educativo español: Es un texto publicado en el periódico *ABC*, el 15 de febrero de 2014. Se trata de un artículo escrito por Gema Lendoiro. El texto aborda las causas del fracaso del sistema educativo español en comparación con el sistema educativo finlandés. Hemos adaptado el texto al nivel de nuestros estudiantes.

La Tabla 37 aclara las actividades que hemos propuesto para llevar a cabo este texto:

Tabla 37. Ficha pedagógica del centro. Sistema educativo español

Título	<i>El sistema educativo español</i>	
Apartado	Comprensión escrita, expresión oral, interacción oral, mediación	
Autor	Gema Lendoiro	
Fuente	https://www.abc.es/familia-educacion/20140215/abci-fracaso-escolar-clases-201402141156.html	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Exponer datos. - Dar a conocer las causas del fracaso del sistema educativo español. - Dar a conocer las razones del éxito del sistema educativo finlandés. 	
Fases seguidas	Prelectura	Motivación para activar los conocimientos previos antes de entregarles ningún material a los estudiantes.
	Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Repartir las fotocopias. - Leer el texto mediante una lectura rápida para comprobar si las hipótesis expuestas sobre el contenido del texto son ciertas. - Plantear ejercicios de comprensión de lectura. - Enriquecer el vocabulario. - Analizar los elementos de cohesión y de coherencia en el texto.
	Postlectura	Establecer una comparación entre el contenido del texto y la educación en Argelia.
Estrategias	Activar los conocimientos previos, estrategias de focalización, estrategias de resolución de problemas.	
Gramática	Expresar causa y/o consecuencia.	
Funciones	Exponer, informar y expresar causas y/o consecuencias.	
Tipo de agrupamiento	Individual, en parejas y en grupo/clase.	
Contenidos culturales	Disponer una idea sobre el sistema educativo español y finlandés y compararlo con el argelino.	

Fuente: Elaboración propia

Las actividades que proponemos persiguen trabajar en el aula la lectura intensiva; es decir, la lectura de textos breves con el objetivo de obtener informaciones necesarias para llevar actividades a clase que impliquen el trabajo las estrategias de lectura previamente mencionadas. En este punto, nos hemos centrado en algunas que pueden utilizarse para la fase de

prelectura, momento que entendemos crucial en esa relación posterior que se va a establecer entre el lector y el texto, ya que el proceso de la lectura comienza cuando el lector se pone en marcha bastante antes de leer el texto, cuando este empieza albergar expectativas sobre la lectura: tipo de texto, tema tratado, contexto, mensaje transmitido... de ahí que el éxito de una lectura dependa, en buena parte, de todo lo que el lector haya podido prever antes de enfrentarse directamente al texto, y de ahí también la idea de proponer actividades a los alumnos para anticipar esa lectura.

De ahí, hemos propuesto actividades de prelectura: una fase de motivación. Cabe señalar que los estudiantes han abordado el tema del sistema educativo español en la enseñanza secundaria y lo han comparado con el sistema educativo argelino. Nosotros, como profesores, hemos aprovechado la importancia de activar los conocimientos previos mediante un repaso de sus conocimientos del año pasado. Hemos propuesto, así, una actividad para trabajar la expresión oral y la interacción en parejas. Los estudiantes han marcado las diferencias entre los dos sistemas educativos y los hemos discutido en grupo. Posteriormente, establecimos diversas hipótesis sobre la enseñanza en Finlandia.

Luego, hemos repartido las fotocopias, les hemos pedido que hagan una lectura rápida para completar el esquema comunicativo (emisor, mensaje, receptor, código, canal y contexto) y también para comprobar si las hipótesis sobre el contenido del texto son correctas. Después, en segunda lectura, los estudiantes comprenden el contenido del texto, para lo que hemos recurrido a estrategias de resolución de problemas para entender el vocabulario empleado por el lector.

Hemos organizado la clase en parejas y en pequeños grupos y les hemos solicitado que preparen un esquema sobre el contenido del texto (las causas, las consecuencias y los resultados). Una vez han elaborado los esquemas, les hemos pedido que hagan una pequeña exposición.

En grupo, hemos subrayado los elementos de cohesión y de coherencia. Algunos estudiantes no han comprendido los elementos de cohesión, por lo que optamos por explicarles de nuevo estas figuras y les hemos facilitado más ejemplos. Desde el primer texto, y en términos comparativos, notamos que el mayor porcentaje de logro se concentra en el tercer criterio, es decir, que el 58.20 % de los estudiantes han leído el texto y han respondido a la mayoría de las

preguntas, mientras que 37 % han leído solamente entre el 25-30 % del texto y han encontrado problemas en su comprensión global.

ii. *Texto 2, La transición de la niñez a la adolescencia*: Es uno de los textos propuestos para el bachillerato. Lo hemos obtenido del banco de exámenes y adaptado al nivel de nuestros estudiantes. La Tabla 38 describe el contenido y las fases para llevar a cabo este texto:

Tabla 38. Contenido y fases texto *La transición de la niñez a la adolescencia*

Título	<i>La transición de la niñez a la adolescencia</i>	
Apartado	Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, interacción oral.	
Fuente	Elaboración propia.	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Exponer datos. - Las etapas de la vida - Dar a conocer las razones del éxito del sistema educativo español. 	
Fases seguidas	<i>Skimming</i>	Dar el título del texto
	<i>Scanning</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Subrayar cómo afecta a los niños el periodo de la transición de la niñez a la adolescencia. - El comportamiento de los padres ante esta situación.
	Detalle	<ul style="list-style-type: none"> - Extraer ideas a cada párrafo. - Resumirlo. - Subrayar los elementos de cohesión y de coherencia.
	Crítica	Hacer el comentario lingüístico y pragmático del texto
Estrategias	- Activar los conocimientos previos, estrategias de focalización, estrategias de resolución de problemas.	
Gramática	- Obligación impersonal.	
Funciones	- Exponer, informar y expresar causas y consecuencias.	
Tipo de agrupamiento	- Individual, en parejas y en grupo clase.	

Fuente: Elaboración propia

El objetivo de esta actividad es trabajar distintas estrategias de lectura, asociadas a diferentes objetivos lectura global, *skimming* para obtener una idea general del texto; lectura selectiva o *scanning* para buscar una información específica; lectura detallada para obtener la información objetiva del texto; lectura crítica para analizar y hacer el comentario lingüístico y pragmático del texto. Pretendemos, así, mejorar la destreza de composición escrita de nuestros discentes y mejorar sus habilidades en la comprensión lectora, y también aspiramos a formar verdaderos lectores utilizando diversas estrategias de lectura.

En primer lugar, les hemos proyectado un vídeo y les hemos pedido que hagan predicciones del contenido de este último, y que pongan en común sus hipótesis. A continuación, les animamos a que escriban cuatro frases sobre cómo ha sido su paso desde la niñez a la

adolescencia; tres de ellas son correctas y otra es falsa. Posteriormente, solicitamos que escojan otra persona y que lea estas frases para que, esta vez, sea la primera persona quien adivine cuál es cierto y cuál es falsa. Aquí hemos pretendido trabajar la dimensión afectiva y la socialización entre los miembros del grupo. Más adelante, les hemos repartido los textos, y pedido que hagan una lectura global (*skimming*) y que propongan un título al texto. Seguidamente, les hemos solicitado que busquen rápidamente y a modo de concurso, los siguientes datos:

- El campo lexical de la familia.
- Las causas de la pubertad, la transición de la niñez a la adolescencia.
- Obtener del texto el antónimo de *tristeza* y el sinónimo de *alcanzar*.

Hemos dado la vuelta para ver las respuestas de los estudiantes y, para cerrar con esta actividad, hemos hecho una puesta en común para responder a estas preguntas. Más tarde, les hemos pedido una lectura detallada para extraer los elementos de cohesión y de coherencia, y también una idea principal para cada párrafo.

En este texto hemos notado que hay resultados mejores que el primero. Hemos visto que en el texto anterior un 37 % de los estudiantes lo habían leído y subrayado del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Si observamos el criterio número tres, advertimos que en este texto tenemos un porcentaje del 56 % y, además, cabe señalar que el 5% de los estudiantes que han leído todo el texto y han subrayado todos los aspectos del análisis, han entendido completamente y con precisión el texto y han contestado a todas las preguntas planteadas.

iii. Texto 3, El turismo lingüístico: Si comparamos el texto anteriormente citado con este, percibimos que se da un perfeccionamiento y que, en este, hemos conseguido un porcentaje del 16 % en quinto criterio y del 43 % en cuarto criterio. Es el mismo caso del último texto titulado *Valencia, meca de los solteros*. A partir de este texto se percibe claramente el progreso en el rendimiento académico de los estudiantes, tanto en las preguntas literales como en las preguntas inferenciales. Estos resultados se han obtenido mediante la aplicación de las estrategias de lectura y también gracias a la práctica continua.

A partir de estos resultados, podemos decir que los estudiantes reconocen el sentido del texto. Asimismo, definen algunos conceptos que forman parte del conocimiento del contenido de lo leído. Además, extraen las ideas más importantes, razón por la cual los estudiantes llegan a sintetizar la idea global del texto en enunciados cortos. Sin embargo, algunos estudiantes presentan problemas en responder a las preguntas del texto ya sean literales o inferenciales debido a la pobreza léxica o falta de vocabulario. También, señalamos la importancia del subrayado, que facilita en gran medida la comprensión del texto.

Respecto a la competencia léxica, presentamos, en la Tabla 39, el tipo de actividades que hemos propuesto para desarrollarla en los textos expositivos:

Tabla 39. Propuestas desarrollo textos expositivos¹¹⁸

Preguntas	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Relaciona las palabras con su sinónimo o antónimo	*			
Asociaciones de vocabulario a imágenes				
Busca el sinónimo de palabras o expresiones en el texto			*	*
Completa huecos		*		
Relaciona las palabras con el prefijo adecuado				

Fuente: Elaboración propia.

En este estudio, hemos notado que los estudiantes responden correctamente a las preguntas de tipo *relaciona cada palabra con su sinónimo o antónimo* porque ya están acostumbrados a realizar este tipo de actividad en la secundaria.

En cambio, cuando se trata de inferir y extraer del texto una palabra que tiene el mismo sentido de las palabras propuestas, notamos que el 37.5 % de los estudiantes no logran hacerlo, quizás por su bajo nivel lingüístico o por la falta de concentración y la inconstancia de estos estudiantes. La misma observación se aprecia en la actividad de completar los huecos.

A continuación, presentamos en la Tabla 40 los resultados obtenidos.

¹¹⁸https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

Tabla 40. Comprensión lectora en textos expositivos¹¹⁹

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	0 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	4.47 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	58.20 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	37.31 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	0 %
Texto 2	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	5.97 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	31.34 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	56.71 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	5.97 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	0 %
Texto 3	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	16.41 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	43.28 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	35.82 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	4.47 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	0 %
Texto 4	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	16.01 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	58.71 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	25.28 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	0 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	0 %

Fuente: Elaboración propia

¹¹⁹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

3.2. La macroestructura

Identificar la idea principal y el tema tratado en un texto dado y resumir su sentido en pocas líneas es una de las grandes dificultades que afrontan los aprendices a la hora de realizar el comentario de un texto dado.

En el primer trabajo corregido, *El sistema educativo español*, hemos visto que el 65 % de los aprendices han logrado identificar fácilmente la idea principal y el tema tratado, y lo han expresado muy bien; mientras que el 35 % de ellos han encontrado dificultad en su expresión dado a su falta de vocabulario o por el bajo nivel cognitivo de pensamiento lógico. Algunos estudiantes han mezclado la idea principal y el tema tratado. Sin embargo, en cuanto al resumen, hemos visto que no han logrado hacer un buen resumen; la mayoría de ellos han reescrito trozos completos del texto, otros lo han hecho, pero a modo de comentario.

En nuestro quehacer pedagógico hemos intentado programar sesiones extra para resolver cada vez un problema. En cuanto a este, hemos aplicado la estrategia de focalización, tanto a nivel cognitivo como a nivel procedimental, con el fin de extraer la idea principal del texto. Como todos sabemos, sacar la idea principal de un texto leído es uno de los aspectos cardinales dentro de la comprensión lectora. Según Van Dijk (1983), la comprensión de un texto conlleva ser capaz de establecer un resumen que reproduzca de forma breve su significado global y esto no puede realizarse si no identifica la idea principal.

En el *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita les hemos explicado y enseñado cuál es la diferencia entre el tema y la idea principal de un texto proponiendo una serie de actividades. Como es sabido, la *idea principal* informa de las palabras clave del texto y responde a la pregunta: ¿Cuál es la idea más importante que el autor procura expresar en este texto? Mientras que el *tema* revela aquello de lo que trata un texto y responde a la pregunta: ¿De qué trata el texto?

Para resolver el problema de la idea principal y el tema tratado, hemos seguido el modelo de Van Dijk¹²⁰: el alumno accede a la idea principal del texto, ya sea de modo global o párrafo a párrafo, aplicando una serie de reglas:

- Reglas de omisión: Sirven para omitir información de poca relevancia.
- Reglas de selección: se trata de la supresión de las informaciones repetidas o redundantes.
- Reglas de construcción: que llevan a identificar la idea si se encuentra explícita.
- Reglas de generalización: mediante las cuales se genera la idea principal.

¹²⁰ Ver el cap. II.

De otro modo, hemos hecho una lectura silenciosa, les hemos preguntado: ¿De qué trata el texto? y ellos respondieron resumiéndolo, en una palabra, dos palabras... otros en un sintagma —depende del nivel cognitivo y procedimental de cada uno de ellos— y lo hemos apuntado en la pizarra. A partir de lo apuntado en la pizarra, hemos aplicado las reglas de omisión y hemos guardado solamente lo esencial y lo correcto. Luego, les hemos pedido que alguien lea de nuevo el texto, pero esta vez con explicaciones, intercambiando opiniones, reflexión, etc... Les hemos solicitado que extraigan de cada párrafo una idea distinguiendo entre lo esencial y lo superficial. Y de igual modo, lo hemos escrito en la pizarra aplicando las reglas de selección. Aquí, cabe señalar que, si la idea principal es explícita, todos logran deducirla; pero si es implícita, les cuesta extraerla. Por tanto, les hemos explicado cómo pueden formular y obtener la información de distintas maneras. En este proceso, pretendemos que los estudiantes sigan interviniendo activamente en la identificación y la elaboración tanto de la idea principal como el tema tratado. La aplicación de esta estrategia provee al aprendiz seguridad, confianza en sí mismo y autonomía.

El resumen es un proceso relacionado con las estrategias para identificar y generar la idea principal y las ideas secundarias. Para resolver este problema, nos hemos basado en las ideas de Van Dijk (1983) sobre la macroestructura del texto, al igual que hicimos con la idea principal. A partir de las ideas sacadas de los estudiantes y apuntadas en la pizarra; es decir, las macrorreglas les permiten elaborar un resumen y así acceder a la macroestructura de un texto.

Con respecto a todo lo explicado anteriormente, señalamos que, al utilizar estas técnicas, no debemos olvidar el lado semántico del texto, es decir, el sentido global de la macroestructura. Asimismo, señalamos que resumir exige que los estudiantes sepan identificar la idea principal y las ideas secundarias. En efecto, que un alumno sea competente en identificar la idea principal, no significa que lo sea en resumir el texto. Para comprobar si los estudiantes han superado estas dificultades, les hemos propuesto el segundo, el tercer y el cuarto textos. Les hemos pedido que lo lean detenidamente, dividan el texto en cinco líneas para facilitar su comprensión, subrayen las palabras clave y extraigan de este las ideas principales por párrafo para, luego, extraer la idea principal. Les hemos solicitado que apunten las palabras clave en un margen y la idea principal en el otro margen. Y luego, para resolver el problema de la macroestructura encontrada desde el primer texto, les hemos solicitado que, después de apuntar las ideas principales de cada párrafo, intenten escribir un párrafo cohesionado y coherente con las ideas extraídas, y así han resuelto el problema del resumen. Gracias a esta técnica, en el último texto hemos notado una mejora en cuanto al rendimiento de los estudiantes, observando ahora que ya no se quejan de la macroestructura. A continuación, presentaremos en la Tabla 41 los resultados obtenidos:

Tabla 41. Macroestructura textual¹²¹

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto, redactándolo de forma clara y coherente.	1.49 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras, presentadas de forma precisa.	2.98 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	19.40 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	55.22 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	16.41 %
Texto 2	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto, redactándolo de forma clara y coherente.	0 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	14.92 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	50.74 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	19.40 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	4.47 %
Texto 3	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto, redactándolo de forma clara y coherente.	9.47 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras, presentadas de forma precisa.	38.82 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	30.80 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	10.44 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 4	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	37.12 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	52.22 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	10.60 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %

Fuente: Elaboración propia

¹²¹https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

3.3. Microestructura textual¹²²

Es uno de los descriptores importantes dentro del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita y también en la rúbrica de autoevaluación. Gracias a este ítem podemos valorar el nivel de nuestros aprendices: conocer sus logros y sus dificultades.

Desde el primer texto, hemos notado que la totalidad de los estudiantes no saben responder a la pregunta de estructura interna y fallan en encontrar la respuesta correcta, ya que es la primera vez que realizan un comentario lingüístico y todavía no se han acostumbrado a este tipo de preguntas.

En sus valoraciones, los estudiantes afirman que no han logrado determinar qué tipo de estructura interna ha usado el autor para transmitir su mensaje. Para solucionar este problema, hemos explicado de nuevo qué significa la estructura interna y qué puntos deben aparecer a la hora de responder. Algunos, han superado este problema; pero otros, no. Cabe señalar que los estudiantes no han encontrado dificultades en determinar la modalidad discursiva; en cambio les cuesta enormemente determinar la estructura interna de las ideas y el tipo de procedimiento en el primer texto.

Hemos propuesto tres textos más para solucionar este problema y llegar a un nivel cognitivo superior de análisis y comprensión. En cada texto, explicamos detalladamente lo lingüístico y lo pragmático. Y gracias a los conectores lógicos o a aspectos lingüísticos, los estudiantes logran identificar el procedimiento empleado en cada texto.

En cada texto, empezamos en primer lugar por la modalidad textual, después de una lectura detenida, los estudiantes pueden identificar si esta es divulgativa o especializada mediante el léxico empleado por el autor o el uso de los tecnicismos, o si se trata de un texto científico. Luego, pasamos a la estructura de las ideas y si se estructuran de modo deductivo, inductivo o encuadrado. Aquí, la comprensión del texto y la riqueza del vocabulario juegan un papel decisivo en determinar de qué modo están estructuradas las ideas. Después de terminar con este punto, pasamos al último: el procedimiento usado para organizar las ideas: pregunta-

¹²²https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

respuesta; causas, consecuencias, ejemplificación; comparación; por analogía u ordenación cronológica. Aquí señalamos que si se trata de causa-consecuencia, pregunta- respuesta, logran identificar el procedimiento usado con facilidad.

En lo que refiere a los textos expositivos, no han encontrado muchos problemas en cuanto a la estructura interna. En cambio, en los textos argumentativos y —sobre todo— en los narrativos, han encontrado muchos problemas para determinar la estructura interna. Esto es debido a la estructura complicada de las dos tipologías textuales.

Con referencia a la estructura externa, hemos observado que la mayoría de los alumnos logran determinar la idea general y las ideas secundarias sin ninguna dificultad, sobre todo si el texto es fácil y se adapta a su nivel lingüístico. Sin embargo, si proponemos textos que encierran cierto nivel de complejidad en los cuales el autor usa un estilo connotativo y su mensaje pasa de modo implícito, los estudiantes encuentran una gran dificultad en determinar las ideas secundarias y los subtemas abordados en dichos textos.

Así, a modo de síntesis, en el primer texto los estudiantes se han encontrado con muchos obstáculos para determinar la estructura interna, respondiendo únicamente a la jerarquización interna de las ideas, es decir; de manera deductiva, inductiva o encuadrada, o a la modalidad discursiva; pero en cuanto a los procedimientos usados por el autor, tales como pregunta-respuesta, comparación, ejemplificación u orden cronológico, no llegan a identificar el procedimiento adecuado. No obstante, con la práctica y nuestra intervención pedagógica, hemos notado una mejora y, actualmente, podemos afirmar que nuestros estudiantes no presentan ninguna dificultad en determinar la estructura interna de los textos expositivos.

En lo que sigue, exponemos la Tabla 42, que aclara los resultados contenidos en las rúbricas de autoevaluación en cuanto a la estructura externa e interna:

Tabla 42. Macroestructura. Criterios de autoevaluación

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas. Pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Extraje los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	4.47 %
	4	Supé los procedimientos textuales usados en el texto y también pude obtener la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	7.46 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	10.44 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	43.28 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	31.34 %
Texto 2	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas. Pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Extraje los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	10.44 %
	4	Supé los procedimientos textuales usados en el texto y también pude obtener la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	23.88 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	35.82 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	28.35 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	1.49 %
Texto 3	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas. Pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Extraje los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	14.92 %
	4	Supé los procedimientos textuales usados en el texto y también pude obtener la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	41.79%
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	35.82 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	4.47 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	0 %
Texto 4	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas. Pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Extraje los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	58.60 %
	4	Supé los procedimientos textuales usados en el texto y también pude obtener la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	37.93 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	3.47 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	0 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	0 %
Fuente: Elaboración propia			

3.4. Superestructura

Nuestro objetivo primordial en la elaboración del *portfolio*¹²³ de Comprensión y Expresión Escrita es desarrollar esta habilidad cognitiva de orden superior. Lograr que nuestros estudiantes realicen un análisis lingüístico, pragmático y textual profundo es un gran desafío en nuestra labor docente.

A lo largo de nuestra trayectoria, tanto como docente como docente, todos nos quejamos del comentario y lo consideramos como una tarea que requiere muchos esfuerzos y más habilidades cognitivas.

Desde el primer texto, nos sorprendió de forma desagradable que solamente tres (3) estudiantes de sesenta y siete (67) han sido capaces de hacer un buen comentario, aunque les hayamos explicado detalladamente los rasgos lingüísticos del texto expositivo. Les cuesta muchísimo deducir e inferir estas características.

Este gran problema nos ha obligado a una intervención pedagógica rápida y urgente para resolverlo. Por ello, hemos dedicado dos sesiones extra; hemos tomado el primer texto, titulado *El sistema educativo español*, y les hemos ido explicando las características lingüísticas de cada nivel. Nuestra intervención consiste en el uso del modelo lingüístico comunicativo funcional de Franco: el recorrido semasiológico. En lo que sigue, detallamos cómo hemos procedido la integración del modelo lingüístico comunicativo funcional.

Como primer paso, trabajamos el nivel fónico, centrándonos en la entonación y el tipo de oraciones empleadas en el texto. Así, han podido determinar la intención comunicativa y la función del lenguaje usada en el texto. En un texto expositivo siempre encontramos las oraciones enunciativas porque la intención comunicativa del autor es informar, exponer y explicar, asimismo, si la actitud del autor es épica u objetiva... Esto facilita determinar el tipo de texto. Desde ese momento, comenzó el plan de intervención pedagógica apoyado en la metodología lingüística, que consiste en el diseño de una serie de estrategias que permiten a los estudiantes desarrollar sus capacidades y orientarles en inferir la intención comunicativa del autor, además de desarrollar sus habilidades para considerar y manejar los diferentes componentes de la lengua: el fónico, el morfosintáctico, el semántico y el pragmático para llevar a cabo el análisis de cualquier género discursivo y lograr alcanzar el nivel más profundo de la comprensión de significados. Dentro de las estrategias planificadas para el trabajo en el aula, mencionamos:

¹²³https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

Después de la lectura del texto, hemos fomentado la discusión participativa para que cada estudiante muestre su opinión con respecto al tipo de texto leído y las características que lo distinguen de cualquier otro género discursivo (desde una lectura rápida y superficial pueden determinar si es un texto objetivo o subjetivo y, a partir de este dato, determinar el tipo de texto; también se detectan otros rasgos que no necesitan una lectura profunda). Entre los criterios presentados, los estudiantes han llegado a la deducción de los rasgos caracterizadores del texto: estructura externa e interna, el empleo del lenguaje, la intencionalidad, la función y la situación comunicativa.

Después de terminar con el nivel fónico y la identificación del tipo de oraciones la función del lenguaje, y su tipo, pasamos al nivel morfosintáctico. Cabe señalar que el nivel fónico es muy importante porque facilita y ayuda a los aprendices en la extracción de los rasgos morfosintácticos. Ahora bien, cada estudiante subraya y explora los lexemas verbales de los párrafos del texto para reducirlos a microestructuras, dando origen a la construcción de varios esquemas de comprensión o módulos actanciales; Dicho de otro modo, han subrayado las palabras clave que tiene relación con el campo léxico tratado en el texto, tipo, de sustantivos, adjetivos y verbos para luego, a partir de estas, realizar esquemas que resumen y sintetizan el contenido del texto, lo que les ha permitido, a su vez, identificar a los actantes en el texto, tanto a los que realizan la acción como aquello a lo que se dirige la acción o al hecho (emisor y receptor). Luego, pasan al nivel morfosintáctico, buscan los enunciados yuxtapuestos, coordinados, subordinados, oraciones simples, compuestas, complejas. Todo ello a la vez les ha permitido ir observando el origen de la cohesión y la coherencia en el texto.

De la construcción de los esquemas de comprensión y los esquemas predicativos de cada uno de los párrafos han extraído los subtemas, es decir; de lo global y general a lo particular, y así los estudiantes se van aproximando a la macroestructura del texto y la intención del autor. Hemos notado que, gracias a la aplicación de estas estrategias, hemos podido determinar que para la comprensión de un texto es fundamental conocer el tipo de discurso o elocución. Con la aplicación de las estrategias lingüísticas se puede comprobar que el módulo actancial permite la posibilidad de reflexión de los estudiantes para que puedan comprender el ordenamiento de las ideas, las relaciones entre las estructuras, la coherencia y la cohesión en el discurso.

La metodología lingüística del modelo comunicativo funcional permite que el aprendiz desarrolle competencias textuales del discurso como una forma de acceder a la información subyacente (intencionalidades, fines y propósitos). Después de aplicar esta metodología, hemos

advertido una mejora notable en el rendimiento respecto al primer texto. Tras analizar las rúbricas de autoevaluación de nuestros aprendices en cuanto a la superestructura, hemos obtenido los resultados siguientes, que mostramos en la Tabla 43:

Tabla 43. Superestructura. Criterios de autoevaluación

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	0 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	1.49 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	11.94 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	43.28 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	40.29 %
Texto 2	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	7.46 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	35.82 %
	3	Comenté y analicé el 50% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	47.76 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	7.46 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 3	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	19.40 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	47.76 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	26.86 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	2.98 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 4	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	22.44 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	51.02 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	24.76 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	1.77 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	0 %

Fuente: Elaboración propia

3.5. Redacción

El objetivo de la expresión ¹²⁴escrita es que el aprendiz sea capaz de elaborar expresiones escritas. Y como es obvio nuestros alumnos, que recientemente han obtenido el bachillerato, disponen de un bagaje lingüístico muy limitado, lo cual lleva implícitas una serie de dificultades a la hora de redactar un texto. Por consiguiente, sus redacciones suelen ser breves, y están escritas con un léxico restringido y una sintaxis sencilla.

La evaluación y la autoevaluación de la expresión escrita es un proceso que sirve para comprobar si nuestros estudiantes han conseguido los objetivos trazados en la elaboración del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita. Nuestro objetivo principal es que nuestros estudiantes alcancen una serie de competencias. Respecto a estas últimas, citaremos las siguientes: competencia comunicativa que incluye la lingüística, la discursiva y la sociocultural. Nuestro proceso de evaluación y autoevaluación debe llevarnos a la adquisición de estas competencias. Así pues, tenemos que basarnos en los rasgos y aspectos siguientes: la competencia lingüística (gramática y léxico), discursiva (las características lingüísticas de cada tipo textual); y sociocultural (cultura y relaciones sociales). Además, cometen muchos errores de interlingua, ortográficos, gramaticales y semánticos. Por este motivo, consideramos que es menester guiarles en el proceso de la redacción. Para ello, planteamos la actividad de forma diferente a como se hace generalmente. En el planteamiento, trataremos de guiar al alumno, por una parte, en las propiedades textuales y, por otro lado, en los recursos léxicos y gramaticales que exige cada tipo de texto. En el texto expositivo, hemos propuesto cuatro tópicos para cada texto analizado. A continuación, presentamos la Tabla 44 a modo de aclaración:

¹²⁴https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/elcairo_2018/15_berdania.pdf

Tabla 44. Tópicos de la redacción expositiva

Los tópicos	
Texto 1	Escribe un texto expositivo sobre el sistema educativo argelino. ¿Qué hay que añadir al sistema para mejorarlo?
Texto 2	Escribe un texto expositivo en el cual planteas las relaciones entre padres e hijos.
Texto 3	Escribe un texto expositivo en el cual hablas sobre el turismo en Argelia.
Texto 4	Escribe un texto expositivo sobre la despedida de soltería en Argelia, cultura y tradiciones, y compárala con la de España.

Fuente: Elaboración propia

i. El primer tópico: Después de la corrección del primer texto, hemos apreciado que el 44 % de los estudiantes han redactado párrafos sin ningún cuidado por la lógica discursiva, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua.

Asimismo, no han respetado la forma, o sea, se trata de una presentación inaceptable en la cual cometieron más de 15 errores gramaticales. Mientras, el 41 %, han redactado con poca atención a los lineamientos estructurales y tampoco han respetado las características lingüísticas de la exposición, en la cual hemos notado que la mayoría de ellos han introducido sus puntos de vista mediante el verbo *pensar* o *creer*.

En cambio, solamente un 13 % de ellos han hecho una presentación aceptable con menos de 10 errores y han respetado las características lingüísticas y pragmáticas de la tipología pedida, pero siempre usando un vocabulario limitado repitiendo las mismas palabras.

Comprobados estos fallos, hemos señalado los errores cometidos. Como primer paso, les hemos pedido que corrijan sus errores en una hoja aparte (la autoevaluación) y al terminar la corrección, nos han entregado sus trabajos de nuevo para repararlo una vez más solucionando los problemas que ellos no han podido resolver y haciendo las aclaraciones pertinentes. Cabe señalar que hemos corregido sus errores acompañados de una nota a pie de página con una aclaración cuando lo hemos considerado necesario.

Inmediatamente, les hemos solicitado que tomen una hoja blanca y la dividan en cuatro partes, dejando un círculo en el medio donde escriben todos los conectores lógicos. Hemos designado una parte para determinar la estructura interna, es decir; los alumnos van a escoger la estructura deductiva o inductiva. Acto seguido, han escogido la modalidad textual y, finalmente, el procedimiento usado.

Dependiendo del procedimiento empleado en la redacción, los estudiantes han escogido los conectores lógicos para organizar sus ideas. En la segunda parte, subrayan las palabras clave que aparecen en el tópico; en la tercera parte, anotan todas las ideas relacionadas con el tema tratado (una sopa de ideas) de forma participativa intercambiando ideas y reflexiones para fomentar el trabajo en grupo.

En la última parte, seleccionan y organizan las ideas. Finalmente, en otra hoja intentan reconstruir aquello que han escrito en el borrador. Hemos repetido esta operación en cada uno de los textos abordados, ya que se trata de un proceso de evaluación y autoevaluación continuas. Esta técnica ha supuesto una ayuda fundamental para mejorar el rendimiento académico de nuestros aprendices en cuanto a esta competencia.

En la última redacción elaborada hemos constatado el progreso en cuanto a los resultados obtenidos. Con ella, aspiramos al seguimiento de la progresión del estudiante, por nuestra parte y también por parte del propio aprendiz. Mediante esta tarea, procuramos un análisis de errores apoyado por una retroalimentación que permita al aprendiz progresar de una forma consciente.

No obstante, es preciso señalar que la realización de dicho trabajo supone un porcentaje de la nota final. La razón de esta forma de proceder es que nos encontramos ante estudiantes más bien pasivos a los que solo les motiva su nota final.

El hecho de que la realización de este tipo de tareas suponga un 10 % de la nota final ha aumentado en estos últimos cursos la participación de nuestros alumnos en la Comprensión y Expresión Escrita. Además, les advertimos de que cada error descuenta un 0.25 de la nota final del trabajo. Así, les empujamos a usar el diccionario antes de escribir.

A continuación, presentamos en la Tabla 45 los datos conseguidos a partir de la autoevaluación realizada por nuestros estudiantes:

Tabla 45. Redacción de textos expositivos. Criterios de autoevaluación

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	0 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	0 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	13.43 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	41.79 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	44.77 %
Texto 2	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	0 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	1.49 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	46.26 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	44.77 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	5.97 %
Texto 3	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	0 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	5.97 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	50.74 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	35.82 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	5.97 %
Texto 4	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	0 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	16.82 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	54.21 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	28.97 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	0 %

Fuente: Elaboración propia

En resumidas cuentas, podemos afirmar que en esta secuencia discursiva nos hemos enfrentado a muchas dificultades en la Comprensión y Expresión Escrita, y también en el desarrollo de la microestructura, macroestructura y la superestructura. Sin embargo, gracias a la aplicación de las estrategias de lectura y de comentario del texto hemos podido resolver unos problemas como la comprensión lectora, indicar el tema tratado, resumir el contenido del texto mientras que otros como la redacción procuramos mejorar el rendimiento de estas habilidades en las siguientes secuencias textuales.

4. El texto argumentativo

Después de terminar la secuencia expositiva con una mejora notable en la estructura interna, resumen, y superestructura textual, sin embargo, los estudiantes siguen quejándose de que la redacción les plantea una gran dificultad.

A la hora de abordar la secuencia argumentativa, se trata de una secuencia que difiere mucho de la anterior: se caracteriza por el uso de argumentos, la intención implícita del autor, la subjetividad y el uso de los conectores lógicos. Asimismo, su superestructura es muy complicada. A través de esta secuencia pretendemos mejorar la competencia discursiva de nuestros estudiantes y, también, llegar a la habilidad del pensamiento de orden superior: el pensamiento crítico.

Dentro de eso, señalamos que hemos aplicado los mismos pasos y las mismas estrategias tanto para la comprensión lectora, la macroestructura y la microestructura, mientras que hemos cambiado de metodología en cuanto a la redacción. Para evitar repeticiones en esta sección, exponemos únicamente los resultados con sus posibles interpretaciones.

4.2. Comprensión lectora

i. Texto (0), titulado *La nueva ley antitabaco*, es una muestra donde reúne todos los aspectos lingüísticos y pragmáticos de la argumentación más otra secuencia discursiva: el diálogo. Nuestro objetivo es despertar la atención de nuestros estudiantes para inferir los rasgos lingüísticos de este texto implícitamente, comparándolos con el texto expositivo. Cabe señalar que, desde la primera frase, los estudiantes afirmaron que no se trata de un texto expositivo por el uso del *yo*, que es una marca de subjetividad. Y así, los alumnos han ido apuntando las características lingüísticas de este fragmento en la sección *notas*.

En las siguientes sesiones, hemos impartido las clases teóricas de la argumentación con explicaciones detalladas.

Antes de pasar al comentario de los textos argumentativos, hemos seleccionado unos fragmentos cortos con el propósito de trabajar en cada fragmento una habilidad cognitiva: la estructura interna, externa; los rasgos lingüísticos; el resumen, la redacción.

En cuanto a las preguntas de comprensión lectora, en esta actividad son de varios tipos. Aquí, ofrecemos una aclaración precisa y proponemos la Tabla 46, que detalla las preguntas de comprensión lectora en el desarrollo de la competencia léxica de los textos argumentativos:

Tabla 46. Competencia léxica. Preguntas de comprensión lectora en textos argumentativos

	Tipo de preguntas de comprensión lectora			
	Responder a las preguntas		Elección de opción correcta	Verdadero/falso
	Literales	Inferenciales		
Texto 0		*	*	
Texto 1		*		
Texto 2		*		
Texto 3		*		
Texto 4				*

Fuente: Elaboración propia

A continuación, mostramos el tipo de preguntas de actividades léxicas en los textos argumentativos (Tabla 47):

Tabla 47. Competencia léxica. Preguntas de actividades en textos argumentativos

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Relaciona las palabras con su sinónimo o antónimo.				
Asociaciones de vocabulario a imágenes.	*		*	
Busca el sinónimo de palabras o expresiones en el texto.	*			
Completa huecos.				
Relaciona las palabras con el prefijo adecuado.			*	

i. *Texto 1*, titulado *La ropa como medio de expresión*, es un texto expositivo- argumentativo. Es un artículo de opinión escrito por Cora Groppo, una diseñadora de moda. Las preguntas de este texto son de tipo inferencial. Les hemos pedido que extraigan las ideas más importantes del texto.

Nuestro objetivo de esta actividad es comprobar el nivel cognitivo de nuestros estudiantes y ver su capacidad de sintetizar y deducir las ideas principales para luego poder efectuar el resumen.

A continuación, en la Tabla 48, presentamos una ficha técnica del texto:

Tabla 48. Ficha técnico-pedagógica *Texto 1: La ropa como medio de expresión*

Título	<i>La ropa como medio de expresión</i>	
Autor	Cora Groppo	
Fuente	Manual https://www.lanacion.com.ar/moda-y-belleza/la-ropa-como-medio-de-expresion-nid668731 http://www.tintoretto.es/tintoretto/multimedia/pdf/tintoretto_oi0910.pdf	
Nivel	B2	
Objetivo	Conocer la opinión de los estudiantes sobre el tema tratado.	
Gramática	Verbos de opinión - Vocabulario de la ropa -Expresar la certeza.	
Funciones	Argumentar, expresar hipótesis, expresar sentimientos y opiniones.	
Desarrollo	Prelectura	Presentar unas fotografías para fomentar la expresión y la interacción oral (verbos de opinión con indicativo y subjuntivo). Repaso y ampliación de vocabulario relacionado con las prendas de vestir.
	Lectura	Leer el texto con tu compañero, aclarar las palabras que no has comprendido.
Contenidos culturales	Postlectura	Responder a las preguntas del texto.
	La ropa e ir a la moda. Conocer la marca Tintoretto y a Cora Groppo.	

Fuente: Elaboración propia

Actividades de prelectura: Hemos presentado algunas fotos de Tintoretto, una conocida marca de moda femenina. Les hemos pedido que trabajen en pareja cada uno con su compañero y que describan las que más les gusten. Luego tienen que intentar adivinar cuáles son las tendencias para esta temporada. Para ambientar la clase, hemos puesto música de flamenco.

Hemos proporcionado a los alumnos una lista de palabras y les hemos pedido que las clasifiquen en una tabla de cuatro columnas (prendas, materiales, estilo y estampado). Con esta

actividad pretendemos desarrollar la competencia léxica de nuestros estudiantes para poder, después, hacer un debate (expresión e interacción oral).

Actividades de lectura: Hemos entregado a cada aprendiz una fotocopia del texto. Cuando han terminado la lectura, les hemos preguntado qué les ha parecido el texto y si están de acuerdo con la opinión de la autora. Les hemos pedido también que subrayen la opinión de la autora y los argumentos que ha usado para convencer al lector.

Postlectura: Hemos solicitado a los alumnos que respondan a las preguntas del texto. Hemos observado que un 22.38 % han acertado al deducir las tres frases esenciales del texto, mientras que un 38.80 % han escogido dos correctas y en la última han fallado. En cambio, el 4.47 % han logrado deducir solamente una frase y han fallado en inferir las dos oraciones.

En cuanto a la competencia léxica, hemos propuesto dos tipos de actividades: la primera es la asociación de léxico para enriquecer la competencia léxica; y la segunda es de tipo de reflexión, con el objetivo de que lean el texto atentamente y busquen expresiones o palabras de significado similar a las que hemos propuesto. Después de la corrección de los trabajos, hemos notado que todos los estudiantes han realizado la primera actividad, mientras que un 38 % han tenido dificultades en encontrar las palabras o expresiones que tienen de sentido similar con las palabras propuestas.

ii. Texto 2, titulado El dinero y la felicidad: En el texto anterior, hemos notado que la mayoría de los estudiantes fallaron en determinar la tesis del autor y sus argumentos. Por eso, en este texto, les hemos pedido que determinen la tesis del autor y que saquen los argumentos que ha usado el autor para persuadir al lector. Después de una lectura atenta, los estudiantes han logrado determinar la tesis del autor y también han subrayado los argumentos que este ha empleado. Cabe señalar que los estudiantes se han mostrado muy motivados para leer este texto y comentarlo por su facilidad y también por su reflejo en la relación social, porque es un texto que representa nuestra realidad.

A continuación, presentamos una ficha técnica de este texto (Tabla 49):

Tabla 49. Ficha técnico-pedagógica Texto 2: El dinero y la felicidad

Título	<i>El dinero y la felicidad</i>	
Fuente	Archivo personal Mebarka Bedarnia	
Nivel	B2	
Objetivo	Conocer la opinión de los estudiantes sobre el tema tratado.	
Gramática	Verbos de opinión - expresar acuerdo o desacuerdo.	
Funciones	Argumentar, expresar sentimientos y opiniones.	
Desarrollo	Prelectura	Presentar un vídeo para fomentar la expresión y la interacción oral.
	Lectura	Leer el texto, aclarar las palabras que no has comprendido.
	Postlectura	Responder a las preguntas del texto.
Contenidos culturales	/	

Actividades de prelectura: Hemos pedido a los estudiantes que, en grupos pequeños, reflexionen a partir del video acerca de si el dinero da la felicidad.

Lectura del texto: Después de leer el texto detalladamente, les hemos pedido que comparen sus conclusiones con el contenido transmitido por el autor. Los estudiantes han comentado los resultados de la comparación.

Postlectura: Les hemos pedido que respondan a las preguntas del texto.

iii. Texto 3, titulado Vacaciones en plena naturaleza: En este texto les hemos solicitado que saquen las ventajas y desventajas de pasar vacaciones en plena naturaleza sin copiar extractos completos del texto. Hemos notado que el 59.70 % han respondido correctamente y sin copiar las respuestas, mientras que el 25.37 % han copiado frases literales del texto. Cabe señalar que hay alumnos que no han estudiado el español en la secundaria y también otros a los que no les gusta estudiar el español como carrera universitaria.

A continuación, presentamos una ficha técnica de este texto (Tabla 50):

Tabla 50. Ficha técnico-pedagógica Texto 3: Vacaciones en plena naturaleza

Título	<i>Vacaciones en plena naturaleza</i>
Fuente	Nuevo prisma
Nivel	B2
Objetivo	Conocer la opinión de los estudiantes sobre el tema tratado.
Gramática	Verbos de opinión - Vocabulario ir de <i>camping</i>
Funciones	Argumentar, expresar hipótesis, expresar sentimientos y opiniones.
Desarrollo	Prelectura Presentar unas fotografías para fomentar la expresión y la interacción oral (verbos de opinión con indicativo y subjuntivo).
	Repaso y ampliación de vocabulario relacionado con ir de <i>camping</i> .
	Lectura Leer el texto con tu compañero, aclarar las palabras que no has comprendido.
	Postlectura Responder a las preguntas del texto.
Contenidos culturales	Ir de <i>camping</i> .

Fuente: Elaboración propia

En este texto, hemos propuesto dos tipos de actividades diferentes para enriquecer el vocabulario de nuestros estudiantes. La primera actividad se trata de una asociación de léxico. Y la segunda, de trabajar con palabras contrarias mediante diferentes prefijos. Después de la corrección de las copias, y al contrario que en el texto anterior, la mayor parte de los estudiantes, el 76 %, han logrado responder correctamente y formar palabras antónimas.

iv. Texto 4, titulado Beneficios y riesgos de los transgénicos: En el último texto, les hemos propuesto una actividad de “verdadero o falso”. Los estudiantes han leído el texto en casa y han respondido a las preguntas de comprensión lectora y de comentario. En el aula hemos leído el texto de nuevo, subrayado y explicado las palabras complicadas y, seguidamente, hemos subrayado la tesis del autor y los argumentos que este ha empleado.

En una mejora notable, los estudiantes han comprendido correctamente el significado del texto. Todos han conseguido el cuarto y el quinto criterio, y solamente el 2.98 % han respondido a la mitad de las preguntas del texto, es decir, han conseguido al tercer criterio. A continuación, presentamos la ficha de este texto (Tabla 51):

Tabla 51. Ficha técnico-pedagógica Texto 4: Beneficios y riesgos de los transgénicos

Título	<i>Beneficios y riesgos de los transgénicos</i>	
Autor		
Fuente	http://www.ver-taal.com/noticias_20130125_cronicastransgenicos1.htm	
Nivel	B2	
Apartado	Comprensión lectora, auditiva, escrita e interacción.	
Objetivo	Tener una idea sobre los transgénicos y sus beneficios.	
Gramática	Opinión, certitud, concesión.	
Tipo de agrupamiento	Individual, en parejas, grupo clase.	
Funciones	Expresar opinión, dar valoraciones, argumentar, refutar. Expresar hipótesis.	
Desarrollo	Prelectura	Presentar unas fotografías para fomentar la expresión y la interacción oral (verbos de opinión con indicativo y subjuntivo). Repaso y ampliación de vocabulario relacionado con los transgénicos.
	Lectura	Leer el texto con tu compañero, aclarar las palabras que no has comprendido.
	Postlectura	Responder a las preguntas del texto.
Contenidos culturales		

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 52 presentamos los criterios de autoevaluación empleados para la comprensión lectora:

Tabla 52. Criterios de autoevaluación. Comprensión lectora

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	22.38 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	38.8 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	29.85 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	4.47 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	4.47 %
Texto 2	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	25.37 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	44.77 %
	3	Leí el texto y subrayé 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	25.37 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	2.98 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	1.49 %
Texto 3	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	34.32 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	59.7 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	4.47 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	1.49 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	0 %
Texto 4	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	44.77 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	52.23 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	2.98 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	0 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	0 %

Fuente: Elaboración propia

4.2. La macroestructura

En la Tabla 53 presentamos los criterios de autoevaluación empleados para la macroestructura textual, que detallaremos más abajo:

Tabla 53. Criterios de autoevaluación. Macroestructura textual

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	29.85 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	53.73 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	16.41 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 2	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	43.28 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	46.26 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	10.44 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 3	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	43.28 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	46.26 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	10.44 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 4	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	49.25 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	43.28 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	7.46 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %

Fuente: Elaboración propia

La integración de la estrategia de focalización nos ha ayudado en gran medida en nuestra labor docente. Los estudiantes ya se han acostumbrado a usar esta técnica en cada texto comentado y eso ha repercutido positivamente en los resultados. A partir de los resultados conseguidos de las rúbricas de autoevaluación, notamos que un alto porcentaje de los estudiantes han usado solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata cada texto, redactándolo de forma clara y coherente en el texto número cuarto (4), que ha llegado hasta el 49.25 %. Mientras, el 53 % de los alumnos han expresado las ideas principales del texto utilizando sus propias palabras presentadas de forma precisa en el primer texto. Cabe señalar que en cuanto al tercer criterio en el cual han usado varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata, hemos conseguido un 7 % en el último texto. Las preguntas inferenciales en la parte de la comprensión lectora han ayudado a los estudiantes para llevar a cabo el resumen e identificar el tema tratado. En efecto, y respecto al texto dos, tres y cuatro notamos un progreso notable en los resultados de los estudiantes.

4.3. Microestructura textual

Como sabemos, cada tipología textual tiene su microestructura, y cabe destacar que la microestructura de la tipología argumentativa es muy complicada. Uno de los problemas de los estudiantes en esta tipología es determinar la tesis del autor e identificar los tipos de los argumentos usados.

i. Texto 1: Los estudiantes han determinado perfectamente la estructura interna de este texto (estructuración de las ideas, modalidad discursiva, procedimiento usado y tipo de argumento) salvo algunos, que no han sabido determinar el tipo de argumento (citas de autoridades), aunque sea muy fácil. Les hemos explicado de nuevo los tipos de argumentos y cómo pueden identificarlos.

ii. Texto 2: En la parte de la comprensión lectora hemos cambiado el tipo de preguntas y les hemos pedido que extraigan los argumentos y la tesis del autor. Como consecuencia, hemos constatado un progreso notable. Todos los estudiantes han sido capaces de determinar la estructura interna, han extraído la tesis del autor y, asimismo, han determinado los argumentos fácilmente.

iii. Texto 3: Este texto ha gustado muchísimo a los estudiantes, por lo que se han mostrado muy motivados. Aquí, al igual que en el texto anterior, en la parte de comprensión lectora, los estudiantes han determinado tanto la tesis como los argumentos del autor, luego, los han redactado de forma clara y precisa con sus correspondientes explicaciones.

iv. Texto 4: En el último texto los estudiantes, ya de modo autónomo y sin ninguna ayuda, han sido capaces de determinar la estructura interna del texto argumentativo.

A continuación, exponemos la Tabla 54, que muestra los resultados siguientes:

Tabla 54. Microestructura textual. Criterios de autoevaluación

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	26.86 %
	4	Supé los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	44.77 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	22.38 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	2.98 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	2.98 %
Texto 2	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	28.35 %
	4	Supé los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	47.76 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	19.40 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	02.98 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	1.49 %
Texto 3	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	47.76 %
	4	Supé los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	46.26 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	17.91 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	1.49 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	0 %
Texto 4	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	43.28 %
	4	Supé los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	41.79 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	14.92 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	0 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni uno de ellos.	0 %

4.4. Superestructura

i. Texto 1: Es un texto expositivo-argumentativo. Los estudiantes aquí han analizado los rasgos lingüísticos y pragmáticos de la argumentación, pero han olvidado los de la exposición y, de ahí, han presentado unos comentarios lingüísticos y pragmáticos incompletos. Señalamos que solamente el 11.94 % han señalado elementos lingüísticos.

ii. Texto 2: Es un texto puramente argumentativo. Aquí los aprendices se han concentrado muy bien en el lado lingüístico y han usado la técnica del subrayado para determinar todos los aspectos lingüísticos citados en el texto. Han usado diferentes colores para subrayar los elementos de cohesión y los han escrito en una pequeña hoja coloreada.

iii. Texto 3: Es un texto expositivo-argumentativo. Aquí los estudiantes ya han aprendido de sus errores y han analizado tanto los rasgos lingüísticos de la exposición y de la argumentación. Hemos obtenido que el 22.39 % de ellos han presentado unos comentarios muy profundos y han señalado casi todos los aspectos lingüísticos encontrados en el texto.

iv. Texto 4: También es un texto expositivo-argumentativo. Ya los estudiantes se han acostumbrado al análisis y al comentario de este tipo de texto. El 67.16 % del total de ellos ha determinado todos los puntos lingüísticos mientras que el 11 % de ellos los han hecho, pero sin mencionar todos los aspectos argumentativos.

En la Tabla 55 presentamos los criterios autoevaluación para la superestructura en los textos argumentativos:

Tabla 55. Superestructura. Criterios de autoevaluación

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	0 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	1.49 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	11.94 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	43.28 %
	1	Comenté y analicé del 7 a 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales no los aspectos pragmáticos.	40.29 %
Texto 2	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	7.46 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	35.82 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	47.76 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 2 3% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	7.46 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales no los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 3	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	22.39 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	47.76 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	26.86 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	2.98 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 4	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	67.16 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	20.89 %
	3	Comenté y analicé el 50% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	11.94 %
	2	Comenté y analicé del 25% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23% de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	0 %
	1	Comenté y analicé del 7% al 30% de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales no los aspectos pragmáticos.	0 %

Fuente: Elaboración propia

4.5. La redacción

Gracias a la técnica usada en la secuencia expositiva, el nivel de los estudiantes en la competencia discursiva se ha mejorado, pero se siguen quejando de este problema. Esta razón nos ha empujado a cambiar la metodología usada para satisfacer a nuestros estudiantes y conseguir buenos resultados. En la Tabla 56 presentamos los tópicos demandados en cada texto abordado:

Tabla 56. Tópicos tratados en los textos argumentativos

Los tópicos abordados	
Texto 1	Se dice que la ropa refleja nuestro carácter y la personalidad. Argumenta.
Texto 2	Se dice que el dinero trae la felicidad. Argumenta.
Texto 3	Escribe un texto argumentativo sobre el tema tratado abordando la misma intención comunicativa del autor.
Texto 4	Escribe un texto argumentativo sobre el tema tratado abordando la misma intención comunicativa del autor (OMG).

Fuente: Elaboración propia

i. Tópico 1: Para llevar a cabo este tópico, hemos utilizado muchos recursos; entre ellos, citaremos los siguientes:

- El proyector para exponer el vocabulario necesario para redactar.
- El ordenador para exponer un vídeo sobre la moda.
- El teléfono móvil para verificar la forma correcta de escribir alguna palabra, traducirla, o buscar su significado.
- La pizarra para apuntar las ideas de los estudiantes.
- Papel y lápiz y/o bolígrafo para escribir en el borrador y en las composiciones.
- Bolígrafo de un color distinto para corregir las composiciones de los compañeros.

Para empezar, hemos desarrollado este tópico en su forma oral y escrita. En primer lugar, hemos dividido la clase en dos grupos: unos a favor y otros en contra. Les hemos dado 10 minutos a cada grupo para que apunten sus argumentos y luego los expongan oralmente. Hemos apuntado en la pizarra los argumentos de cada grupo. En segundo lugar, hemos observado la escritura de los borradores, la autocorrección y la corrección entre los compañeros del grupo y la escritura final de sus redacciones.

Mediante esta técnica, los estudiantes pueden aprender un nuevo léxico y nuevas estructuras gramaticales. De este modo, pueden intercambiar estrategias y técnicas al trabajar en grupo, lo que les permite comparar las suyas con las de sus compañeros.

A lo largo de esta actividad, los aprendices han aprendido a conversar entre ellos, a valorar las opiniones de sus colegas y a asimilar sus conocimientos. De esta manera, gestionan las ideas para elaborar los borradores, reflexionan sobre lo que han ido escribiendo y revisan sus redacciones finales antes de entregarlas.

Nuestros objetivos al introducir un cambio de metodología de trabajo son los siguientes:

- Fomentar la ayuda y la cooperación entre compañeros para corregirse las composiciones.
- Estructurar las ideas antes de ponerse a escribir y ponerlas en práctica mediante borradores.
- Dominar la gramática trabajada y reflejarlo en los escritos.
- Usar un léxico variado.
- Utilizar párrafos para organizar la redacción y seguir una estructura interna lógica.

En cuanto a su evaluación, hemos empleado siempre la rúbrica de la autoevaluación.

ii. Tópico 2: Para llevar a cabo este tópico, hemos usado las herramientas siguientes:

- El texto como soporte pedagógico.
- El proyector para exponer opiniones de diferentes personas sobre el tema tratado.
- Un folio en blanco para apuntar sus ideas y los nuevos conocimientos que han adquirido.
- El móvil y el diccionario para averiguar la escritura de alguna palabra o para buscar su significado.
- El bolígrafo azul y rojo para escribir y corregir sus composiciones.

Para empezar, hemos utilizado el texto como soporte pedagógico para apuntar en la pizarra las opiniones del autor citadas en el texto. Inmediatamente después, hemos visto el vídeo correspondiente e intercambiado opiniones para fomentar la reflexión y la participación activa de todos los miembros del grupo. Los estudiantes han tomado apuntes para enriquecer

sus redacciones. Hemos dividido la clase por parejas, y cada pareja trabaja sobre una opinión (unos a favor de que el dinero trae la felicidad y otros en contra). Les hemos dado 15 minutos para que escriban sus ideas. Posteriormente, cada grupo ha leído sus argumentos y ha escogido la estructura interna para organizar sus ideas para después intercambiar sus trabajos para la corrección y la autocorrección. A continuación, hemos evaluado el trabajo final realizado por cada grupo.

iii. Tópico 3: Para llevar a cabo este tópico, hemos usado los siguientes instrumentos:

- El ordenador con acceso a internet y el proyector para mostrar las fotografías relacionadas con el tópico. También podemos servirnos de ellos si necesitamos hacer alguna búsqueda de interés para toda la clase.
- La pizarra y el rotulador para tomar los apuntes de los estudiantes.
- El teléfono móvil para buscar el significado de alguna palabra o la traducción de la palabra de su lengua de origen al español.
- Papel y bolígrafo para tomar apuntes sobre las estructuras y el vocabulario propio de las situaciones que tratamos y que no conocen.

En lo que respecta a la parte oral, hemos de decir que la hemos trabajado gracias a las explicaciones del funcionamiento de la actividad, a la hora de preguntar dudas. En lo que a expresión escrita se refiere, destacamos las anotaciones que hace cada estudiante en su cuaderno para confeccionar el diccionario específico de cada situación.

Hemos comenzado la actividad mostrando imágenes en el proyector de diferentes escenarios de vacaciones, tanto en plena naturaleza como en grandes ciudades, para que los estudiantes se pongan en situación real. Una vez estas imágenes se hallan expuestas a la vista de todos, invitamos a dos estudiantes para que salgan y se sienten en las sillas colocadas ante toda la clase, delante de la pizarra. Cada uno de los estudiantes expresa y explica las ventajas y las desventajas de las dos fotografías (a favor o en contra de pasar las vacaciones en plena naturaleza o en la ciudad) mientras que los demás hacen preguntas y los dos aprendices responden. Esta técnica favorece el diálogo, la aparición y la asimilación de nuevo vocabulario.

Los estudiantes deben estar atentos ante todo lo que se va diciendo para apuntar en sus cuadernos aquellas palabras o estructuras que no conocen y crear, así, una especie de

diccionario específico para cada situación. Hemos de decir que el léxico presente en sus libretas debe estar traducido o definido para que entiendan su significado. Para ello, al finalizar cada situación, pueden preguntar directamente si no lo han buscado en sus teléfonos o lo han intuido antes por el contexto. Al acabar la actividad, cada alumno tiene su propio diccionario de situaciones y nos lo muestra al resto para comprobar que ha cumplido con la tarea y para corregir los posibles errores de escritura que presente.

Esta técnica favorece la interacción mediante conversaciones funcionales. Así, los alumnos se desenvuelven en situaciones comunicativas reales. La confección del diccionario les ayuda, además, a retener las expresiones y el vocabulario específico de cada situación y a usarlo cuando lo necesiten.

Nuestros objetivos específicos de esta actividad son los siguientes:

- Demostrar entusiasmo en el transcurso de la sesión, tanto en el momento en que se realiza como en el que se escucha y se toman notas.
- Responder a las preguntas que les hacemos y formular ellos, a su vez, preguntas.
- Ser capaces de mantener una conversación fluida, sin monopolizarla, y no pasar desapercibidos por la escasa participación.
- Usar estructuras y léxico adecuados a la situación comunicativa.
- Emplear un vocabulario variado y amplio.
- Utilizar conectores que ayudan a organizar el texto escrito.
- Tomar notas de las palabras desconocidas y confeccionar un diccionario.

En cuanto a la evaluación de este tópico, nos hemos centrado ofrecer el *feedback* según van hablando los estudiantes, corrigiéndoles los errores y felicitándoles por las estructuras bien hechas. También hemos tenido en cuenta la participación de los estudiantes reflejada a través de la actuación delante de los compañeros. En ese momento, entre otros aspectos, nos fijamos en si utilizan de forma correcta la gramática tratada durante el curso, por ejemplo. Además, valoramos que el resto de alumnos vayan tomando notas y confeccionando sus diccionarios, dado que deben mostrarlos al terminar la actividad.

iv. Tópico 4: A continuación, enumeramos los recursos y materiales necesarios para este tópico:

- El ordenador para exponer un vídeo sobre OGM.
- Pizarra y tizas por si necesitamos escribir.
- El teléfono móvil por si quieren buscar la forma correcta de decir alguna palabra o traducirla de su idioma al español.
- Papel y lápiz o bolígrafo por si quieren hacer alguna anotación.
- Folio en blanco para dividir en cuatro trozos.

En primer lugar, hemos pedido a los estudiantes que busquen información para poder discutir acerca de sus diferentes puntos de vista y reflexionar sobre los elementos transgénicos y sus riesgos. En el aula, hemos presentado unos vídeos sobre OGM y ellos han tomado apuntes para enriquecer sus redacciones. Asimismo, les hemos presentado un vocabulario relacionado con el tema abordado. Primero, hemos discutido oralmente. A partir de aquí, los estudiantes, en los folios blancos que ya han dividido en cuatro trozos previamente durante la secuencia expositiva, deben pensar en la estructura interna que van a escoger. Posteriormente, seleccionan y organizan las ideas que ya han apuntado del vídeo y de la discusión.

En esta actividad, hemos introducido otro tipo de evaluación, que es la heteroevaluación y les hemos motivado de forma que si un compañero llega a subrayar todos los errores de sus compañeros y los corrige le ofrecemos 2 puntos más. Esta técnica les ha motivado muchísimo.

Nuestros objetivos a través de esta actividad son los siguientes:

- Enriquecer el vocabulario de nuestros estudiantes en cuanto a los OGM.
- Usar estructuras gramaticales de concesión.
- Usar correctamente los conectores lógicos.
- Usar los verbos de lengua y de opinión.
- Expresar un sentimiento a cerca de los OGM.
- Respetar los rasgos lingüísticos de la argumentación.
- Usar argumentos emocionales y lógicos para poder influir en la postura del lector.
- Presentamos, a continuación, la Tabla 57, que muestra los criterios de evaluación en la redacción de textos argumentativos:

Tabla 57. Criterios de evaluación redacción de textos argumentativos

	Criterios de evaluación en la redacción de textos argumentativos		Porcentaje
Texto 1	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	0 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	0 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	13.43 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	41.79 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	44.77 %
Texto 2	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	0 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	1.49 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	46.26 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	44.77 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	5.97 %
Texto 3	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	0 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	5.97 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	50.74 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	35.82 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	5.97 %
Texto 4	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	0 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	16.82 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	54.21 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	28.97 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	0 %

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, podemos afirmar que en la secuencia argumentativa a los estudiantes les cuesta determinar la tesis del autor y de allí la estructura interna del texto, pero con los textos comentados, los estudiantes han ido resolviendo este problema. En cuanto a la competencia discursiva, hemos notado una mejora notable de los resultados obtenidos de las rúbricas, aunque siguen manifestando quejas.

5. El texto descriptivo

Para desarrollar la secuencia descriptiva, hemos cambiado nuestra metodología pedagógica. Hemos utilizado nuevas herramientas y estrategias para llevar a cabo las destrezas que pretendemos desarrollar.

Esta vez, nuestro procedimiento es inductivo, en otras palabras, de la práctica a la teoría. Nuestro objetivo es que los estudiantes sean capaces de identificar las diversas características de los tipos de textos descriptivos, así como los usos que estos tienen, reconocer los elementos de la estructura gramatical que permiten la construcción adecuada de dichos textos para conocer y aplicar diferentes técnicas y estrategias para fortalecer la lectura descriptiva.

Esta secuencia está diseñada para que, a través de los textos seleccionados y las actividades propuestas, los estudiantes se acerquen a la estructura descriptiva a partir del reconocimiento de sus características, analizando ejemplos, revisando los distintos tipos y formas de describir que aparecen en los módulos del eje de lengua y comunicación, con el fin de que logren asimilarla. Además, crearán y producirán sus propias descripciones utilizando un lenguaje más adecuado y convencional.

5.1. Comprensión lectora

Esta secuencia está organizada en torno a cuatro temas:

Texto 0. Antes de empezar con los apuntes teóricos, hemos propuesto varias tareas en el texto (0) con el propósito de despertar el interés de nuestros estudiantes.

La primera tarea se titula *En busca de un buen observador*. En este texto, procuramos que nuestros estudiantes aprendan a observar los objetos que los rodean y a captar sus características; para ello, resulta esencial realizar actividades orales y escritas en las cuales tengan la posibilidad de ocupar todos los sentidos para describirlos. Para llevar a cabo esta actividad,

hemos usado el material siguiente:

- El proyector.
- Ordenador conectado a la red.
- Altavoces para escuchar el texto.
- La pizarra para anotar el vocabulario nuevo.
- Documentos impresos.

En primer lugar, para motivar a los estudiantes, les hemos preguntado sobre animales; debían indicar cuál es su preferido y explicar por qué. Luego, les hemos presentado una foto de unos perros en el proyector durante 3 minutos. Les hemos pedido que observen bien la foto. Acto seguido, hemos leído un fragmento de un texto y les hemos pedido que escojan al perro descrito en el texto. Nuestro objeto de proponer esta actividad es trabajar la atención y la buena observación. Después de leer el texto, les hemos entregado una copia a cada uno y les hemos solicitado que anoten los puntos lingüísticos destacados en este texto.

La segunda tarea consiste en presentar una imagen de cuatro personas en el proyector. Luego les hemos pedido que realicen una lluvia de ideas en la que toman parte todos los estudiantes. Después, por turnos, pasan a escribir una característica de la imagen. Finalmente, agrupan las palabras escritas de mayor a menor importancia y posteriormente seleccionan las que consideran más adecuadas para describir a esos personajes.

Para la tercera tarea, hemos escogido dos textos descriptivos sobre el asno; uno es técnico y el otro es literario. Aspiramos a que nuestros estudiantes lleguen a diferenciar entre estos dos tipos de texto. Tras distribuirles las hojas impresas, los estudiantes han leído los dos fragmentos y les hemos solicitado que escriban las características de cada tipo en el apartado *notas*. Las informaciones presentadas en ambos fragmentos les han permitido identificar plenamente las particularidades y los elementos que conforman un texto descriptivo, así como reconocer los distintos ejemplos en base a sus peculiaridades, las cuales facilitan la enumeración de los rasgos y detalles de aquello que se quiere dar a conocer en forma representativa. Al fin de la sesión les hemos presentado una infografía¹²⁵ que aclara y muestra todo lo explicado anteriormente.

En las siguientes sesiones, hemos ofrecido las clases teóricas sobre la descripción con explicaciones detalladas. Antes de pasar al comentario de los textos descriptivos, hemos

¹²⁵ <https://lenguajeyotrasluces.wordpress.com/2015/11/22/el-texto-descriptivo/>

seleccionado algunos fragmentos cortos con la intención de trabajar en cada uno de ellos una habilidad cognitiva: la estructura interna, los rasgos lingüísticos y la redacción.

En esta actividad, las preguntas de comprensión lectora son de varios tipos, que procedemos a detallar a continuación. Además, proponemos la Tabla 58 sobre el desarrollo de la competencia léxica:

Tabla 58. Preguntas de comprensión lectora en textos argumentativos

	Tipo de preguntas de comprensión lectora			
	Responder a las preguntas		Elección de opción correcta	Verdadero/Falso
	Literales	Inferenciales		
Texto 0		*	*	
Texto 1		*		
Texto 2		*		
Texto 3		*		
Texto 4				*

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al desarrollo de la competencia léxica en esta secuencia, hemos propuesto las siguientes actividades. Recordemos que pretendemos mejorar el desarrollo y la adquisición del vocabulario en esta tipología textual. Mostramos, a continuación, la Tabla 59:

Tabla 59. Preguntas de comprensión lectora en textos descriptivos

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Relaciona las palabras con su sinónimo o antónimo.				
Asociaciones de vocabulario a imágenes.	*		*	
Busca el sinónimo de palabras o expresiones en el texto.	*			
Completa huecos.				
Relaciona las palabras con el prefijo adecuado.			*	

Fuente: Elaboración propia

i. Texto 1, titulado *Un paseo por Madrid*. Nuestro objetivo al seleccionar este texto es desarrollar la competencia cultural de nuestros estudiantes. Es un texto de tipo objetivo, una topografía sacada del manual *Ven*. En este texto, pretendemos diferenciar entre los tipos de descripción: la técnica y la subjetiva. Antes de leer el texto, les hemos propuesto una actividad de tipo “verdadero o falso” para ver sus conocimientos previos. Esta actividad consiste en cuatro ítems de cultura general sobre Madrid.

A continuación, los estudiantes han leído el texto en silencio y les hemos preguntado “¿De qué trata el texto?” Hemos apuntado su respuesta en la pizarra. En seguida han mencionado los lugares o las plazas descritas en el texto. Los tipos de preguntas para trabajar la comprensión lectora en este texto son de tipo inferencial, una antes de leer el texto y la segunda después de leerlo. En cuanto a los resultados, hemos notado que el 76.11 % de los estudiantes han leído el texto en su totalidad y han respondido correctamente a todas las preguntas de las dos actividades, mientras que el 23.88 % han respondido solamente a la primera actividad debido, principalmente, al desinterés mostrado.

En cuanto a la competencia léxica, hemos propuesto cuatro tipos de actividades: la primera es una asociación de léxico para enriquecer la competencia léxica; y la segunda, decir el nombre de las tiendas; en la tercera actividad, hemos propuesto unas palabras y unas definiciones que los estudiantes debían relacionar correctamente. La última actividad es de tipo inferencial. Los estudiantes tienen que buscar, en primer lugar, el significado de las palabras para poder completar los huecos. Después de la corrección de los trabajos, hemos notado que todos

los estudiantes han realizado la primera actividad, mientras que el 38 % ha tenido dificultades para encontrar las palabras o expresiones con sentido similar a las palabras propuestas.

ii. El Texto 2 es un fragmento tomado de la novela *Días de Reyes Magos*, escrita por Emilio Duarte. Este fragmento está tomado del capítulo 4 titulado *La huida*. Es una descripción literaria, subjetiva y es un retrato ya que el autor describe tanto el lado físico como el moral de Cali, la amiga de Uli, el protagonista. Para trabajar la comprensión lectora hemos propuesto cinco preguntas de tipo inferencial. Hemos notado que los estudiantes han respondido a las primeras preguntas correctamente, mientras que en la última pregunta hemos encontrado que solamente el 11.94 % han podido responderla.

Con respecto a la competencia léxica, hemos propuesto cuatro actividades: la primera actividad es una ficha para enriquecer el vocabulario de nuestros estudiantes usando la página web *www.ver-taal.com* (“el ahorcado”), mientras que las tres actividades restantes son del tipo “completar huecos” y “el intruso”. Asimismo, hemos propuesto otra actividad para trabajar las colocaciones. Y también hemos tomado un ejercicio de la web citada anteriormente sobre las combinaciones para formar sustantivos que se corresponden con adjetivos que van entre paréntesis.

iii. Texto 3, titulado *La mujer que iba a morir no sabía que va a morir*. Es un fragmento de la novela *La voz dormida*, escrita por Dulce Chacón. Es una descripción literaria y subjetiva. Aquí hay una descripción física y moral de los personajes. En este texto pretendemos trabajar a fondo el comentario lingüístico y pragmático.

Antes de leer el texto, les hemos pedido que descarguen la película de *La voz dormida* y la vean en sus casas. En el aula, les hemos solicitado un resumen de la película por parejas y que lo discutan entre ellos. A continuación, hemos repartido el texto para que lo lean y subrayen las ideas importantes, los personajes y su descripción física y moral. Finalmente, hemos leído el texto en voz alta y les hemos explicado detalladamente el contenido del texto.

Presentamos, pues, la Tabla 60 con los criterios de autoevaluación seguidos:

Tabla 60. Criterios de autoevaluación comprensión lectora en textos argumentativos

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	76.11 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	0 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	23.88 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	0 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	0 %
Texto 2	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	11.94 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	70.14 %
	3	Leí el texto y subrayé 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	14.92 %
	2	Leí el texto y subrayé de 25/ a 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	0 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	2.98 %
Texto 3	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	17.91 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	65.67 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	17.91 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	0 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	0 %

Fuente: Elaboración propia

5.2. La macroestructura

A partir de los resultados conseguidos mediante las rúbricas de autoevaluación, presentamos los resultados siguientes en la Tabla 61:

		Resultados de autoevaluación de macroestructura	Porcentaje
Texto 1	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto, redactándolo de forma clara y coherente.	44.77 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	37.31 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	17.91 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 2	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto, redactándolo de forma clara y coherente.	35.82 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	41.79 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	14.92 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	11.94 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 3	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto, redactándolo de forma clara y coherente.	32.83 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	44.77 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	11.94 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	14.92 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %

Fuente: Elaboración propia

5.3. Microestructura textual

Como sabemos, cada tipología textual consta de su microestructura. Cabe destacar que la microestructura de la tipología descriptiva es muy fácil. Todos los estudiantes han logrado identificar la estructura interna de la secuencia descriptiva sin ninguna dificultad. A continuación, exponemos la Tabla 61, que muestra los resultados siguientes:

Tabla 61. Resultados autoevaluación microestructura en textos expositivos

		Resultados de autoevaluación de microestructura	Porcentaje
Texto 1	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	74.62 %
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	14.92 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	10.44 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	0 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni una de ellas.	0 %
Texto 2	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	82.08 %
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	17.91 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	0 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	0 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni una de ellas.	0 %
Texto 3	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	82.08 %
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	11.94 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	5.97 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	0 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni una de ellas.	0 %

Fuente: Elaboración propia

5.4. Superestructura

i. Texto 1: Es descriptivo informativo. Es objetivo. Los estudiantes han analizado los rasgos lingüísticos y pragmáticos de la descripción. Señalamos que solamente el 19 % han señalado todos los elementos lingüísticos.

ii. Texto 2: Es un texto literario descriptivo. Es narrativo y subjetivo. Aquí los aprendices han señalado todos los aspectos lingüísticos usando el subrayado.

iii. Texto 3: Es un texto literario descriptivo, narrativo y subjetivo. Hemos conseguido que el 77 % hayan presentado unos comentarios muy profundos y hayan señalado casi todos los aspectos lingüísticos encontrados en el texto.

Seguidamente, en la Tabla 62, presentamos los criterios de autoevaluación de microestructura en textos descriptivos

Tabla 62. Criterios autoevaluación microestructura textos descriptivos

		Criterios de autoevaluación microestructura textos descriptivos	Porcentaje
Texto 1	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	61.19 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	29.85 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	10.44 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	0 %
	1	Comenté y analicé del 7 % al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 2	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	68.65 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	25.37 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	5.97 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	0 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 3	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	52.23 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	29.85 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	17.91 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	0 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	0 %

Fuente: Elaboración propia

5.5. La redacción

Gracias a la técnica usada en la secuencia argumentativa, el nivel de los estudiantes en la competencia discursiva ha mejorado. En esta parte, hemos cambiado de metodología y recurrido al uso de la escritura creativa, ya que los estudiantes han aprendido gran cantidad de vocabulario que les permite abordar redacciones creativas. En la Tabla 63, presentamos los tópicos demandados en cada texto abordado:

Tabla 63. Tópicos abordados en la secuencia descriptiva

<u>Los tópicos abordados</u>	
Texto 1	Comparaciones y metáforas
Texto 2	¿A qué se dedica usted? ¿Cómo es?
Texto 3	Describiendo una plaza

Fuente: Elaboración propia

i. Tópico 1: El primer Taller de Escritura Creativa es Comparaciones y Metáforas. Primero, hemos expuesto dos ejemplos usando el proyector; los estudiantes los han leído y, siguiendo nuestras indicaciones, han deducido cuáles son las figuras literarias empleadas en ambos fragmentos. A continuación, les hemos facilitado una pequeña definición sobre las comparaciones y las metáforas.

Antes de empezar el taller, hemos hecho una actividad en la cual los estudiantes deben escoger la palabra que corresponde a cada oración. Es una actividad elaborada para trabajar las dos figuras literarias.

La segunda parte del taller consiste en escribir comparaciones y metáforas.

Les hemos pedido que confeccionen un listado de expresiones de frases familiares que impliquen comparaciones y les hemos dado ejemplos como *se puso roja como una manzana, es rápido como una liebre, es tan trabajadora que parece una hormiga*.

Después, les hemos pedido que hagan un listado de colores, acciones, emociones y que asocien mentalmente cada elemento con otro que se les asemeje. Para tener un texto cohesionado y coherente, les hemos pedido que utilicen como nexo entre los dos elementos, palabras o expresiones comparativas; por ejemplo: *como, así como, parece tal como...* indicándoles, a

modo de truco, que cuando la comparación sea muy vívida o descriptiva, omitan el primer elemento y el nexos, lo que convertirá su comparación en metáfora.

Finalmente, les hemos solicitado que escriban un poema utilizando sus comparaciones y/o metáforas originales.

ii. Tópico 2: Descripciones

A continuación, en la Tabla 64, presentamos la ficha pedagógica del Tópico 2:

Tabla 64. Ficha pedagógica Tópico 2

Tópico 2	
Título	<i>¿A qué se dedica usted? ¿Cómo es?</i>
Autor	Carmen Polo Malo
Fuente	http://www.todoele.net/actividades/Actividad_maint.asp?Actividad_id=309
Nivel	A3-B1
Objetivo	Describir al jefe o a la jefa ideal.
Gramática	Adjetivos, ser y estar
Funciones	Describir
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el texto 2. Consulta en el diccionario o con tus compañeros las palabras que no comprendas. 3. A partir de las cualidades expresadas en el texto, crea una lista de adjetivos que pueden utilizarse para describir el carácter de una persona. 4. En gran grupo, fíjate en las fotografías de la pizarra. ¿Quién crees que es el jefe ideal y por qué? 5. Según lo visto en los ejercicios anteriores, describe a tu jefe ideal.
Contenidos culturales	La empresa. Las cualidades de un buen empleado.

Fuente: Elaboración propia

Los objetivos que presenta esta actividad son varios. Por una parte, se persigue que los estudiantes aprendan a valorar las cualidades de un jefe/a ideal, describir al empleado ideal, describirse para una posible entrevista de trabajo y vayan desarrollando una cultura en torno al tema abordado.

Por otra parte, se trata de desarrollar la capacidad crítica de los alumnos, al proponerles que escriban textos descriptivos en los que deben manifestar sus opiniones y valoraciones sobre lo abordado.

Antes de empezar el taller les hemos preguntado sobre cómo debe ser un buen jefe/a. Los estudiantes nos han respondido y les hemos pedido que apunten sus respuestas en sus cuadernos. Les hemos repartido los textos y pedido que comparen lo apuntado previamente con las nuevas informaciones.

Después de comprender el significado del texto, les hemos pedido que subrayen las cualidades; si alguno de ellos no las comprendiera, debe buscar su significado en el diccionario. Por parejas, deben adjudicar un adjetivo (femenino y masculino) y luego su plural correspondiente. Aquí no se trata de trabajar la gramática, sino de centrarse en la competencia léxica para que puedan redactar un texto sin cometer errores gramaticales.

Hemos colgado unas ilustraciones en la pizarra, y les hemos pedido que formen grupos de tres y que piensen quién creen que es el jefe o jefa ideal y expliquen el porqué de su elección.

Al finalizar estas tareas, los estudiantes están listos para empezar a describir a su jefe o jefa ideal. Les hemos pedido que escriban una redacción unas 50 palabras para, después, intercambiar opiniones con sus colegas.

Además, hemos comprobado lo que han escrito y corregido sus errores gramaticales o pragmáticos. Después de esta fase, les hemos solicitado que piensen en la empresa donde van a trabajar y que describan el perfil de sus colegas (los empleados).

Después de terminar la tarea, les hemos ordenado que intercambien los párrafos y se corrijan entre sí comentando sus opiniones y valoraciones.

iii. Tópico 3: Describiendo una plaza

A continuación, en la Tabla 65, presentamos la ficha pedagógica del Tópico 3:

Tabla 65. Ficha pedagógica Tópico 3

Tópico 3	
Título	<i>Describir la Plaza del Sol-Madrid</i>
Autor	Bedarnia Mebarka
Fuente	
Nivel	A3-B1
Objetivo	Describir un lugar.
Gramática	Adjetivos, ser y estar, adverbios de lugar.
Funciones	Describir.
Desarrollo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leer el texto. 2. Con tu compañero, aclara las palabras que no has comprendido. 3. A partir de las cualidades expresadas en el texto, crea una lista de adjetivos que puedan utilizarse para describir lugares. 4. Piensa en los vídeos que acabas de ver sobre Madrid y describe cómo es la Plaza del Sol. 5. Ahora, a partir de las respuestas anteriores, describe esa plaza.
Contenidos culturales	Plaza del sol – Madrid.

Fuente: Elaboración propia

Después de corregir los párrafos de los estudiantes, hemos observado que solamente algunos logran realizar el criterio número 5, “Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas)”.

Mientras, la mayoría han podido conseguir el criterio número 3, “Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas)”.

La razón de estos resultados es que a los alumnos no les gusta consultar el diccionario, así como tampoco redactar textos. Se trata, no obstante, de una situación heredada de la secundaria, donde les enseñaron a aprenderse los párrafos de memoria, en vez de a crearlos.

Seguidamente, presentamos la Tabla 66, sobre criterios de autoevaluación en redacción:

Tabla 66. Criterios de autoevaluación redacción

	Criterios de autoevaluación de la redacción		Porcentaje
Texto 1	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	5.97 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	8.95 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	59.70 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	16.14 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	10.44 %
Texto 2	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	4.47 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	8.95 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	52.23 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	17.91 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	16.41 %
Texto 3	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	11.94 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	14.92 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	50.74 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	13.43 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	8.95 %

Fuente: Elaboración propia

En esta secuencia, los estudiantes han mejorado sus habilidades de orden superior en cuanto a la comprensión lectora, microestructura, macroestructura, superestructura y redacción. En sus *portfolios*, mostraron que a ellos les encantó esta secuencia, que aprendieron mucho vocabulario y ya pueden hacer descripciones usando los dos tipos de esta elocución textual.

6. Texto narrativo

En esta secuencia, pretendemos trabajar los diferentes géneros narrativos: leyendas, mitos, cuentos fantásticos, novelas... con el fin de que los estudiantes lleguen a diferenciar entre estos géneros, conozcan sus características lingüísticas y estilísticas y sean capaces de escribirlos.

6.1. Comprensión lectora

i. Cuento maravilloso, titulado El mercader que era hermano de dos perros. En esta secuencia, perseguimos que los estudiantes comprendan los cuentos maravillosos, identifiquen sus características, sus componentes y la estructura del cuento. Además, aspiramos a que analicen un cuento maravilloso (autor, narrador, personajes del cuento, tema, argumento y sus características lingüísticas).

A continuación, presentamos una ficha pedagógica (Tabla 67) sobre el cuento que vamos a comentar:

Tabla 67. Ficha pedagógica Texto 3: Cuento *El mercader que era hermano de dos perros*

Título	<i>El mercader que era hermano de dos perros</i>
Obra	<i>Las mil y una noches</i> es una recopilación medieval de cuentos tradicionales provenientes de Oriente Medio. Originariamente, la mayoría de las historias circulaban en persa, y se cree que fue el cuentista Abu abd-Allah Mohammad el-Gahshigar quien realizó la recopilación y la tradujo al árabe, en el siglo IX. La historia de Schehrezade, que sirve de marco a los demás relatos, fue agregada posteriormente.
Autor	Abu abd-Allah Mohammad el-Gahshigar
Objetivos	Narrar y describir. Dar a conocer el cuento maravilloso de <i>Las mil y una noches</i> . Valorar la literatura como forma de conocer una cultura.
Gramática	El pretérito imperfecto y el indefinido.
Funciones	Hablar del pasado, narrar.
Contenidos culturales	Literatura medieval.

Fuente: Elaboración propia

Antes de empezar, hemos presentado una imagen del cuento y al momento los estudiantes se han dado cuenta de que se trata de *Las mil y una noches*. Les hemos pedido que lean el texto. Después de la lectura, los estudiantes han contestado a las preguntas por parejas o en grupos, dependiendo del tipo de actividad. A continuación, presentamos un cuadro sinóptico (Tabla 68) que sintetiza todas las actividades propuestas, las destrezas lingüísticas a desarrollar y también los objetivos que pretendemos lograr:

Tabla 68. Ficha pedagógica del texto 3: Cuento

Preguntas	Duración	Objetivos	Tipo de agrupamiento
Comprensión escrita e interacción oral Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Actividad 4 Actividad 5 Actividad 6	15 min	Verificar el grado de la habilidad de los estudiantes en comprender el cuento. Diferenciar entre el autor y el narrador. Relatar los sucesos principales de la historia. Diferenciar entre la realidad y la fantasía.	En parejas.
Vocabulario Actividad 7 Actividad 8 Actividad 9	10 min	Describir a los personajes: Protagonista y personajes secundarios.	En parejas, pero hemos cambiado el agrupamiento.
Tiempo y lugar Actividad 10	5 min	Localizar los sucesos de la historia en un tiempo y lugar determinados.	Individual.
Resumen Actividad 11 Actividad 12	15 min	Resumir la historia en pocas líneas, respetando el orden cronológico de los acontecimientos.	Individual. Luego, en grupo.
Superestructura Actividad 13		Indicar inicio, nudo y desenlace de la historia	En grupos de tres a cuatro personas.

Fuente: Elaboración propia

Después de leer el texto y hacer las actividades, hemos notado que a los estudiantes les ha encantado la historia porque hay elementos de suspense. Además, el lenguaje usado en este cuento es fácil de entender y hemos presentado en una columna aparte un glosario para explicar las palabras difíciles. Gracias a estas actividades, los estudiantes se hacen responsables gradualmente de su propio proceso de aprendizaje con autonomía suficiente para seguir avanzando en su conocimiento de la lengua.

En cuanto a los resultados obtenidos a través de la rúbrica y también la valoración de mis conocimientos, podemos afirmar que el 10.42 % de los aprendices han podido responder correctamente a las preguntas de la comprensión escrita y de vocabulario. Y el 55.22 % han

logrado el criterio número 3, mientras que cuatro (4) de los estudiantes no han hecho un buen trabajo por la superficialidad y la inconstancia (11.94%).

ii. Mitos: Teseo, héroe de Atenas. En este género narrativo, exponemos las características de los mitos, el narrador, los personajes y nos enfocamos con mayor profundidad en el diálogo como secuencia textual en la narración. Les hemos publicado el mito en la página de Facebook dos días antes de la sesión con el objetivo de que los estudiantes lean el texto y respondan individualmente a las preguntas planteadas en sus *portfolios*. En la sesión intercambian sus respuestas y sus opiniones. Antes de comenzar, les hemos preguntado si disponen de conocimientos previos sobre los mitos y la mitología griega. Algunos han citado dioses: del amor, de la amistad, del paraíso... Hemos distribuido los textos y colocado por parejas. Les hemos solicitado que lean el texto y que respondan a las actividades propuestas.

Presentamos, en lo que sigue, la Tabla 69, correspondientes a la ficha pedagógica del mito:

Tabla 69. Ficha pedagógica Texto 4: Mito Teseo, héroe de Atenas

Título	<i>Teseo, héroe de Atenas.</i>
Obra	Hace más de 2500 años, la antigua Grecia fue la base de la civilización occidental. A esa tradición pertenece el mito de Teseo, uno de los grandes héroes de Atenas. Sus hazañas, que primero circulaban de boca en boca, se relatan en la <i>Biblioteca mitológica</i> , atribuida a Apolodoro de Artemisa; las <i>Fábulas</i> , de Higino; y la <i>Descripción de Grecia</i> , escrita por Pausanias.
Fuente	Manual Lengua y Literatura (Tinta fresca)
Objetivos	Narrar y describir. Dar a conocer el cuento maravilloso de mil y una noches. Valorar la literatura como forma de conocer una cultura.
Gramática	El pretérito imperfecto y el indefinido.
Funciones	Hablar del pasado, narrar.
Contenidos culturales	Literatura griega. La mitología.

Fuente: Elaboración propia

La ficha siguiente aclara las actividades planteadas, el tiempo, los objetivos perseguidos y el tipo de agrupamiento para llevar a cabo el análisis de este mito (Tabla 70):

Tabla 70. Ficha pedagógica del Texto 4: Mito Teseo, héroe de Atenas

Preguntas	Duración	Objetivos	Tipo de agrupamiento
Comprensión escrita e interacción oral Actividad 1 Actividad 2 Actividad 3 Actividad 4 Actividad 5 Actividad 6	15 min	Verificar el grado de la habilidad de los estudiantes en comprender el mito. Diferenciar entre el autor y el narrador. Relatar los sucesos principales de la historia. Diferenciar entre la realidad y la fantasía.	En parejas.
Vocabulario Actividad 07 Actividad 08 Actividad 09	10 min	Describir a los personajes: Protagonista y los personajes secundarios.	En parejas, pero hemos cambiado el agrupamiento.
Tiempo y el lugar Actividad 10	5 min	Completar el esquema para determinar los desplazamientos.	Individual
Resumen Actividad 11 Actividad 12	15 min	Resumir la historia en pocas líneas respetando el orden cronológico de los acontecimientos.	Individual. Luego, en grupo.
Superestructura Actividad 13	5 min	Indicar el inicio, el nudo y el desenlace de la historia.	En grupos de tres a cuatro personas.
Expresión escrita	15 min	Reescribir y parafrasear.	Individual y luego en parejas.

Fuente: Elaboración propia

iii. *Leyenda: Umiko, la hija del mar*. Les hemos pedido que busquen en internet qué significa la palabra *leyenda* y cuáles son sus características. Los estudiantes han anotado sus respuestas en folios blancos. Han leído el texto y luego les hemos pedido que formen grupos de tres estudiantes y que conversen entre ellos acerca de si *Umiko, la hija del mar* es una leyenda. Nuestro objetivo aquí es fomentar la autonomía del aprendiz y, asimismo, el trabajo colaborativo y la socialización de los estudiantes. Luego les hemos explicado la actividad 2 y hemos repartido el material didáctico; se trata de una actividad en la que los estudiantes van marcando la explicación aproximada al significado de cada frase. Así, les hemos propuesto cuatro frases; en cada una de ellas, dos ítems de los que los alumnos deberán escoger el correcto.

Sabemos muy bien que en la secuencia narrativa encontramos siempre la secuencia descriptiva. De este modo, hemos propuesto una actividad para trabajar dicha secuencia y observar si los estudiantes son capaces de hacerla. Se trata de una tarea en la cual los estudiantes subrayan en el texto las oraciones que describen los rasgos físicos de Umiko y también sus cualidades morales.

Como los personajes desempeñan un papel principal en la trama narrativa, hemos propuesto una actividad para que los estudiantes diferencien entre el personaje principal (p) y el secundario (s) o fugaz (f). Además, les hemos pedido que anoten los personajes fabulosos y les adjudiquen un rasgo que justifique su carácter fabuloso.

Hemos trabajado aquí también la secuencia dialogada. Hemos propuesto una actividad en la que los estudiantes marcan con una X la afirmación correcta (diálogo directo e indirecto), y les hemos pedido que imaginen un diálogo entre los personajes cuando el mercader quiere comprar a Umiko y lo escriban en su *portfolio*.

También hemos propuesto dos actividades para desarrollar la destreza léxica. Aquí, hemos trabajado el campo semántico y las familias de palabras. Les hemos pedido que subrayen las palabras que pertenecen al campo semántico del mar, así como las palabras pertenecientes a la misma familia (mar, barco).

Al final de este texto, los estudiantes consiguen desarrollar su competencia cultural, valorar la literatura como forma de conocer una cultura diferente, aprender y reflexionar sobre las diferencias entre la cultura griega y la árabe. Asimismo, hemos notado que los estudiantes son capaces de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que acceden a través de la lengua y de desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva.

iv. Novela: Caperucita en Manhattan. Con esta novela pretendemos trabajar la comprensión escrita y la interacción oral por parejas, describir el carácter físico y moral de los personajes de esta novela, el lenguaje y el estilo usados, el contraste entre España y Nueva York, la diferencia entre *Caperucita Roja* y *Caperucita en Manhattan*.

La Tabla 71 presenta ficha pedagógica utilizada para trabajar la novela:

Tabla 71. Ficha pedagógica del texto 5: Novela *Caperucita en Manhattan*

Título	<i>Caperucita en Manhattan</i>
Autor	Isabel Fernández Tomas y Javier Muñoz Basols
Fuente	http://www.todoole.net/literatura/literatura_maint.asp?Actividad_id=11
Objetivos	Narrar y describir Dar a conocer la novela de Carmen Martín Gaité, <i>Caperucita en Manhattan</i> . Valorar la literatura como forma de conocer una cultura. Contraste entre las diferencias entre la cultura estadounidense y la española. Motivación a la lectura.
Gramática	El pretérito imperfecto y el indefinido. El indicativo.
Funciones	Hablar del pasado, narrar, expresar opinión.
Contenidos culturales	Literatura.

Fuente: Elaboración propia

Material usado:

- El ordenador
- El proyector
- La película de *Caperucita en Manhattan*
- Láminas de la novela
- Pizarra

Antes de empezar: Hemos proyectado la imagen de la novela que íbamos a abordar y que los estudiantes identificaron como Caperucita roja. Enseguida hemos presentado *Caperucita en Manhattan*, pero ninguno supo de qué se trataba. Les hemos mostrado entonces que se trata de una novela escrita por Carmen Martín Gaité, y pedido que ampliaran información por internet, así como que apuntaran en sus *portfolios* lo esencial de esta novela. El tiempo disponible para lectura y comprensión del texto era de diez (10) minutos.

Después de la lectura: Les hemos explicado la estrategia de animación a emplear:

1. Antes de llevar a cabo la animación, todos los estudiantes ya habían leído el texto.
2. Les hemos pedido que formen grupos de tres a cuatro personas.
3. Una vez formados los equipos, le hemos entregado a cada uno una tarjeta con el fragmento escrito del texto leído, y otra vacía, para anotar la respuesta (las tarjetas van enumeradas cronológicamente, según ocurren los hechos en la narración. Las

tarjetas de las respuestas llevan también numeración, por lo que, si le damos al grupo 1 la tarjeta 1 con fragmento, debemos darle también la tarjeta 1 para que escriban su respuesta.

4. Les hemos dado 10 minutos para que los grupos lean su fragmento y entre todos decidan que tienen que escribir en la tarjeta vacía.
5. Cuando todos los equipos han acabado de escribir su respuesta, cada grupo va leyendo sus tarjetas, respetando el orden numerado. Deben leer primero el fragmento dado y luego lo que ocurrió justo antes. Si algún equipo se equivoca, le pedimos al resto de equipos que ayuden a encontrar la solución.
6. Después de terminar con la primera actividad, hemos cambiado la dinámica del grupo, hemos escogido de cada grupo una persona dependiendo de los personajes del grupo y hemos usado la técnica de la isometría: es decir, que hemos preparado unos ítems acerca de los personajes unas de ellas son correctas y otras no. Si es correcta, los estudiantes dan un paso adelante, y si es falsa, se paran. Nuestro objetivo a través de esta estrategia es controlar la atención de los estudiantes y trabajar la memoria a corto plazo.
7. Luego, hemos repartido unos papeles cortos donde hemos escrito las diferencias y las similitudes entre la Caperucita roja y la Caperucita Manhattan. Ellos deben distinguir entre las dos novelas.
8. Para trabajar la competencia intercultural, les hemos presentado la imagen de Caperucita en España y en Nueva York. Con esta tarea, los estudiantes marcan las diferencias entre las dos imágenes y al final pueden sacar los elementos culturales de cada país. Estas imágenes contienen elementos culturales de España y Nueva York. Son las portadas de los libros *With Love from Spain*, Melanie Martin (2004) y *Melanie Manhattan* (2005), de la escritora Carol Weston. Los libros tratan de una niña de Manhattan, de la misma edad que Sara Allen que, viaja por primera vez a España y a la que luego visita un amigo español en su ciudad. En cuanto a la destreza léxica, hemos trabajado las expresiones idiomáticas y su significado.

A continuación, en la Tabla 72, presentamos los resultados de los cuatro textos tratados en la secuencia narrativa con sus correspondientes interpretaciones:

Tabla 72. Criterios de autoevaluación comprensión lectora textos narrativos

		Criterios de autoevaluación.	Porcentaje
Texto 1	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	10.44 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	14.92 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	55.22 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	11.94 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	7.46 %
Texto 2	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	13.43 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	14.92 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	59.70 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	7.46 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	4.47 %
Texto 3	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	17.91 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	22.38 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	52.23 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	4.47 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	2.98 %
Texto 4	5	Leí el texto y subrayé todos los aspectos del análisis. Entendí completamente y con precisión el texto. Contesté a todas las preguntas planteadas.	25.37 %
	4	Leí el texto y subrayé la mayor parte de los aspectos del análisis. Entendí la mayor parte del texto con precisión y contesté adecuadamente a las preguntas relacionadas con el mismo.	26.86 %
	3	Leí el texto y subrayé el 50 % de los aspectos del análisis. Entendí algunas partes del texto y contesté con precisión a la mitad de las preguntas del texto.	40.29 %
	2	Leí el texto y subrayé del 25 al 30 % de los aspectos del análisis. Tuve problemas de comprensión de la mayor parte del texto.	4.47 %
	1	No leí el texto o lo leí incompleto. No subrayé o lo hice en un porcentaje inferior al 10 %. No entendí el texto.	2.98 %

Fuente: Elaboración propia

6.2. La macroestructura

En cuanto a la idea principal y el resumen del texto narrativo, hemos seguido siempre la misma estrategia: la focalización, porque consideramos que es muy provechosa y nos ha resultado de gran ayuda para llevar a cabo esta tarea. Asimismo, en la comprensión narrativa, hemos propuesto muchas actividades para desarrollar esta destreza lingüística y, de ahí los estudiantes han podido extraer la idea principal y el resumen sin ningún problema.

A partir de los resultados conseguidos mediante el uso de las rúbricas de autoevaluación, constatamos que en el primer texto lograron realizar un amplio porcentaje en el cuarto criterio: el 53.73 % de los estudiantes expresaron las ideas principales del texto utilizando sus propias palabras presentadas de forma precisa.

Mientras, en el segundo texto, vimos que en el criterio número cinco (5) el 43.28 % de los alumnos usaron solamente dos oraciones para expresar claramente de qué trataba el texto, redactándolo de forma clara y coherente. El 19 % de los estudiantes han usado las ideas principales extraídas en la parte de comprensión lectora y las han reescrito con su propio estilo.

Mientras, el 77 % de ellos han usado solamente una o dos oraciones para expresar claramente de qué trata el texto, redactándolo de forma clara y coherente. En cambio, el 4 % de los aprendices han utilizado varias ideas relacionadas con el tema abordado.

Seguidamente, presentamos la Tabla 73, que muestra los criterios de autoevaluación aplicados para la macroestructura textual:

Tabla 73. Criterios de evaluación. Macroestructura textual

Tabla 74		Criterios de autoevaluación. Macroestructura textual	Porcentaje
Texto 1	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	29,85 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	53,73 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	16,41 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 2	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	43,28 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	46,26 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	10,44 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 3	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	32,83 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	52,23 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	11,94 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	2,98 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %
Texto 4	5	Usé solo 1-2 oraciones para expresar claramente de qué trata el texto redactándolo de forma clara y coherente.	37,31 %
	4	Expresé las ideas principales del texto utilizando mis propias palabras presentadas de forma precisa.	35,37 %
	3	Usé varias oraciones relacionadas con el tema, presentadas de manera redundante o poco precisa para expresar de qué trata el texto.	8,95 %
	2	Encontré una gran dificultad al resumir y sintetizar el texto y lo expresé con mis palabras.	0 %
	1	Expresé fragmentos del texto copiándolos literalmente.	0 %

Fuente: Elaboración propia

6.3. Microestructura textual

La microestructura textual de la secuencia narrativa es muy diferente de las otras secuencias. Para facilitar este elemento, hemos propuesto en cada texto una actividad que aborda este punto de modo inductivo y, al hacerlo, los estudiantes pueden indicar la microestructura textual del texto tratado.

Uno de los problemas de los estudiantes en esta tipología es determinar la estructura interna de la trama narrativa porque su microestructura textual puede ser lineal (planteamiento, nudo y desenlace) o no lineal (nudo, planteamiento y desenlace; o desenlace, planteamiento y nudo). Por eso, hemos propuesto muchos textos cortos de diferentes estructuras para facilitar la asimilación de la trama narrativa antes de pasar a la práctica. Recordemos que el texto cero (0) es un texto de tipo no lineal mientras que los cuatro textos restantes son lineales.

Gracias a los textos cortos propuestos en los apuntes teóricos, los estudiantes no han encontrado ninguna dificultad en determinar la microestructura de los cuatro textos, por lo que hemos obtenido buenos resultados.

A continuación, exponemos la Tabla 74, que muestra los criterios de autoevaluación para la microestructura textual:

Tabla 74. Criterios de evaluación. Microestructura textual

Tabla 75		Criterios de autoevaluación. Microestructura textual	Porcentaje
Texto 1	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	29.85 %
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	47.76 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	15.62 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	7.46 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni una de ellas.	0 %
Texto 2	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	32.83 %
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	52.23 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	11.94 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	2.98 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni una de ellas.	0 %
Texto 3	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	40.29 %
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	49.25 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura, pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	10.44 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	0 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni una de ellas.	0 %
Texto 4	5	Concebí perfectamente la organización interna de las ideas, pude analizar con precisión y sin ninguna dificultad el nivel textual que incluye este texto. Saqué los procedimientos textuales y la modalidad discursiva.	44.77 %
	4	Supe los procedimientos textuales usados en el texto y también pude sacar la modalidad discursiva, pero encontré un problema al inicio para determinar cómo se organizan las ideas.	29.85 %
	3	Me costó un poco determinar la estructura pero me resultó facilísimo determinar los procedimientos y la modalidad discursiva.	22.38 %
	2	Encontré una gran dificultad para determinar la organización interna de las ideas y sus procedimientos, pero me resultó muy fácil determinar la modalidad discursiva.	2.98 %
	1	Hasta ahora no sé qué significa la microestructura textual y no puedo determinar ni una de ellas.	0 %

Fuente: Elaboración propia

6.4. Superestructura

i. Texto 1: Los estudiantes han analizado los rasgos lingüísticos y pragmáticos de la narración olvidando los rasgos de la descripción y el diálogo; han presentado unos comentarios lingüísticos y pragmáticos incompletos. La mayoría de ellos lograron realizar el criterio número tres (3): han comentado y analizado el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Han analizado el 50 % de los aspectos pragmáticos y han señalado unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.

ii. Texto 2: Los aprendices se han concentrado muy bien en el lado lingüístico y han usado el subrayado para determinar todos los aspectos lingüísticos citados en el texto. Han empleado diferentes colores para subrayar los elementos de cohesión y los han escrito en una pequeña hoja coloreada. Hemos notado una mejora notable en el criterio número cuatro (4) en el que comentaron y analizaron la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analizaron la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalaron muchos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.

iii. Texto 3: Los alumnos ya han aprendido de sus errores y han analizado los rasgos lingüísticos de la narración, descripción y del diálogo. El **40.29 %** de ellos han presentado unos comentarios realmente profundos y han señalado casi todos los aspectos lingüísticos encontrados en el texto.

iv. Texto 4. Los estudiantes ya se han acostumbrado al análisis y al comentario de este tipo de textos. El 34.32 % del total comentaron y analizaron con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analizaron los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determinaron los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.

En la Tabla 75 mostramos los criterios de autoevaluación seguidos para la superestructura textual:

Tabla 75. Criterios de autoevaluación. Superestructura textual

		Criterios de autoevaluación	Porcentaje
Texto 1	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	22.38 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	29.85 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	44.77 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	2.98 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales no los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 2	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	25.37 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	32.83 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	41.79 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	0 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales no los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 3	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	26.86 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	40.29 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	32.83 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	0 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales ni los aspectos pragmáticos.	0 %
Texto 4	5	Comenté y analicé con precisión todos los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé los aspectos pragmáticos (la intención del autor, funciones del lenguaje y el contenido textual). Del mismo modo, determiné los marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad textual.	34.32 %
	4	Comenté y analicé la mayor parte de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé la mayor parte de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales; cohesión, coherencia y unidad temática.	44.77 %
	3	Comenté y analicé el 50 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 50 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	20.89 %
	2	Comenté y analicé del 25 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. Analicé el 23 % de los aspectos pragmáticos y señalé unos marcadores textuales: cohesión, coherencia y unidad temática.	0 %
	1	Comenté y analicé del 7 al 30 % de los aspectos lingüísticos y estilísticos del texto. No señalé los marcadores textuales no los aspectos pragmáticos.	0 %

Fuente: Elaboración propia

6.5. La redacción

En la secuencia narrativa, hemos trabajado la competencia discursiva aparte, no como el resto de tipologías textuales (Tabla 76):

Tabla 76. Tópicos abordados en la secuencia narrativa

Los tópicos

Tópico 1 Un día en la playa

Tópico 2 Escribir una historia a partir de tres palabras (microrrelatos)

Tópico 3 Imaginar el fin de una historia/cuento fantástico

Fuente: Elaboración propia

i. Tópico 1. En primer lugar, les hemos pedido que escriban en un folio en blanco una redacción de entre 140 y 150 palabras sobre *Un día en la playa*. Les hemos dado 15 minutos. Seguidamente, les hemos pedido a algunos que lean sus redacciones y hemos corregido los errores que han ido apareciendo. Después, les hemos indicado que se relajasen un poco y cerraran sus ojos. Hemos guiado la imaginación de nuestros estudiantes y les hemos planteado una serie de preguntas. Hemos aplicado la estrategia de asociaciones libres. A continuación, explicamos los pasos seguidos para llevar a cabo esta actividad:

- Toma una página en blanco de formato comercial (21x29,7 cm).
- En el centro, escribe el tema resumido (no mucho más de dos o tres palabras).
- Rodea el tema con un círculo.
- Es recomendable que no escribas nada en la parte superior de la página, sino en el centro.
- Concéntrate, cierra los ojos durante unos momentos e intenta visualizar esta playa.

- Yo veo una playa de..., cerca de..., un lugar donde paso habitualmente mis vacaciones.
- ¿Qué es lo que ves?
- ¿Cómo era la playa?
- ¿Cómo era el ambiente?
- ¿Qué hicieron al mediodía?
- ¿Qué hicieron por la tarde?
- ¿Cómo se lo pasaron?

Figura 21. Ficha estrategia asociaciones libres actividad Un día en la playa.

(Fuente: Elaboración propia)

- Es preciso que repases la escena al ralentí; como si la estuvieses filmando con una cámara que se desplaza lentamente.
- Anota cada detalle, poco a poco, uno por uno, en forma de palabras sueltas o principio de frases.
- Si tu inspiración se detiene, vuelve a partir del centro o de una palabra satélite ya escrita; añade, completa, precisa... sobre todo, no te detengas ni te desconcentres o sueñes. Se trata de escribir, escribir y escribir hasta que la página esté llena.
- Ahora, averigua tu asociación libre: sin darte cuenta, notarás que estabas en el medio de la playa, con el mar a la derecha y la duna a la izquierda; debajo, la arena; arriba, el cielo...
- Ahora, intenta enriquecer esta visualización usando los cuatro sentidos: el oído, el olfato, el gusto y el tacto. Por ejemplo: olor a gasolina, polvo que levantan las ruedas, estruendo de una motocicleta... Referente a la arena, puedes poner: quema, se pega a la piel, bañador mojado, aceite bronceador, etc.
- Ahora, un plan.
- Elige una trama sencilla.
- Introducción: llegamos a la playa.
Desarrollo: describo la playa con un orden racional. Por ejemplo: a la derecha, en primer lugar, el mar. A la izquierda, la duna y después el aparcamiento. En el centro, la arena y la gente.
- Conclusión: atardece; regreso; pasé un día agradable.

Con el fin de enriquecer las redacciones, les hemos propuesto una actividad para desarrollar su vocabulario. Les hemos presentado una serie de palabras que guardan relación con el campo semántico del tópico tratado (crema para el sol, castillo de arena, bikini, bucear, sombrilla, bañador, cometa, arena, toalla, orilla, flotador, colchoneta, chiringuitos) y les hemos pedido que busquen su significado usando un diccionario. También les hemos propuesto otra actividad para enriquecer sus párrafos, preguntándoles sobre las actividades que pueden hacer en la playa. Para llevar a cabo esta parte, hemos seleccionado varias actividades e imágenes, y les hemos pedido que relacionen cada actividad con la imagen adecuada. Antes de terminar, les hemos repartido unas copias sobre el vocabulario de la playa para que relacionen cada cosa con la palabra correspondiente (asociación de vocabulario). Además, les hemos proyectado un vídeo sobre la playa. Los alumnos disponían de 20 minutos para organizar sus ideas para la redacción del texto. Les hemos pedido que compararan su primera redacción con la segunda; así, se han dado cuenta de cómo la primera era muy superficial e incluía un vocabulario muy simple y sencillo.

Gracias a la aplicación de la estrategia de asociaciones libres, los estudiantes han desarrollado su habilidad lingüística, cognitiva y metacognitiva en la composición escrita. En esta actividad, hemos desarrollado los cinco sentidos: la vista, el olfato, el oído y el tacto. Esta estrategia es muy beneficiosa, no solamente en la mejora de la destreza escrita, sino también en los exámenes porque facilita recordar la información sin aprender de memoria.

ii. Tópico 2: Creación de microrrelatos. Primero, les hemos escrito en la pizarra la expresión *Ángel de luz* y les hemos preguntado qué les sugiere esta frase mediante un mapa conceptual escribiendo palabras alrededor de la expresión. Después, hemos comprobado qué han apuntado los alumnos. Hemos advertido la variedad de las respuestas dependiendo del lado psicológico de cada aprendiz. Algunos han escrito la palabra *Cristo, ángel, bebé, Corán, mi salvador, cielo, alma, estrellas...* Nos han sorprendido sus respuestas porque reflejan un lado íntimo de su personalidad. Les hemos pedido entonces que imaginen que *Ángel de luz* es el título de una película y de qué podría tratar su historia. Basándose en las palabras que han escogido, los estudiantes han escrito unas historias magníficas. Cada uno de ellos plasmado su mundo interior en la historia dejando, así, su huella personal implícita. Hemos corregido algunas redacciones, mientras que otros han leído sus historias en público.

En otra actividad, les hemos presentado un texto real de *Ángel de luz*, pero desordenado. Les hemos pedido que lo ordenasen y que comparasen sus historias. Al finalizar, les hemos solicitado que creen otro título para la historia y un final distinto, teniendo en cuenta que el título debe estar relacionado con el desenlace.

A continuación, les hemos presentado tres microrrelatos diferentes, los hemos leído, y les hemos facilitado la definición y características del microrrelato con la finalidad de solicitarles después que escriban microrrelatos teniendo en cuenta las siguientes características:

1. Un microrrelato es una historia mínima que no necesita más que unas pocas líneas para ser contada.
2. Como todos los relatos, el microrrelato tiene planteamiento, nudo y desenlace.
3. Habitualmente, el periodo de tiempo que se cuente es breve; no transcurre mucho tiempo entre el principio y el final de la historia.
4. El microrrelato tiene pocos personajes, nunca más de tres.
5. El microrrelato suele suceder en un solo escenario, dos a lo sumo.
6. No hay que alargarse en la presentación ni en la descripción de espacios y personajes.
7. Lo más importante de un microrrelato es el final, que debe ser sorprendente.

Hemos organizado un concurso del mejor microrrelato. Les hemos pedido que escriban un microrrelato que no supere las 200 palabras, de tema libre (realista, fantástico, de terror, de misterio, de amor), cada uno puede inclinarse por sus gustos y preferencias. Para realizar esta actividad, disponen de un plazo de quince (15) días, dentro de los cuales deben enviarnos su microrrelato a nuestro correo electrónico. Después de su corrección, hemos advertido que hay estudiantes que han escrito buenos microrrelatos respetando sus características y los requisitos solicitados. Hay errores gramaticales y ortográficos, pero, en cuanto a la trama narrativa, aparece claramente el elemento del suspense; el texto está dotado de estructura interna; los personajes, el tiempo, el espacio y el nudo son también los indicados. En cuanto a los errores, les hemos pedido que diseñen una tabla, marquen sus errores y los corrijan.

Con la aplicación de este taller, pretendemos fomentar la creatividad de nuestros estudiantes, la imaginación y la competitividad. Gracias a sus redacciones, hemos podido descubrir rasgos íntimos de cada uno de los aprendices, su personalidad, sus problemas, su vida personal. La redacción se vuelve como un espejo que refleja la personalidad de cada uno. La libertad en la redacción les ha ayudado muchísimo para escoger el tópico que quieran y redactar a su gusto.

iii. Tópico 3. Escribir el final de una historia. Les hemos repartido un texto titulado *Casa*. Es un fragmento de un cuento fantástico. Hemos leído el texto con atención. Los estudiantes han explicado las palabras difíciles y han respondido a las preguntas. Luego, les hemos pedido que imaginen el final de este cuento fantástico. Después de las correcciones, hemos encontrado dos tipos de finales: unos, de tono humorístico, que nos hicieron reír durante horas, porque parecía que el alumno no hubiese entendido la historia, mientras que otros han hecho gala de una imaginación muy profunda. Les hemos preguntado cómo llegaron a redactar este final de la historia y nos dijeron se debía a la influencia que han ejercido sobre ellos las películas de terror.

A continuación, presentamos la Tabla 77 con los resultados obtenidos:

Tabla 77. Criterios de autoevaluación. La redacción

		Criterios de autoevaluación. La redacción	Porcentaje
Texto 1	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	14.52 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	31.34 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	46.26 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	7.46 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	0 %
Texto 2	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	22.38 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	14.92 %
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	50.47 %
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	10.44 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	0 %
Texto 3	5	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto cabal de la normativa de la lengua a lo largo de todo el texto. Usé un vocabulario rico, nuevo y elevado. Presentación limpia y ordenada. Sintaxis y ortografía (máx. 3 faltas).	17.91 %
	4	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada, la extensión establecida y el respeto de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario rico pero sencillo. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 6 faltas).	29.85%
	3	Sostengo mi redacción en lineamientos estructurales adecuados a la tipología textual solicitada y el uso de la normativa de la lengua en la mayor parte del texto. Usé un vocabulario escaso y repito palabras. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 10 faltas).	47.76%
	2	Redacto con poca atención a los lineamientos estructurales o el uso de la normativa de la lengua. No respeté las características lingüísticas de la modalidad textual y usé un vocabulario limitado. Presentación aceptable. Sintaxis y ortografía (hasta 15 faltas).	4.47 %
	1	Redacto sin ningún cuidado por la lógica, la extensión o el cuidado de la normativa de la lengua. Presentación no aceptable. Sintaxis y ortografía (más de 15 faltas).	0 %

Fuente: Elaboración propia

7. Evaluación global

A partir de lo comentado anteriormente, podemos dividir la evaluación global en dos puntos distintos: el primero tiene relación con la autoevaluación de los estudiantes y el desarrollo de las habilidades mediante las rúbricas de autoevaluación; y el segundo punto está relacionado con la repercusión de usar el *portfolio* como elemento de autoevaluación y de aprendizaje en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

En cuanto a la comprensión lectora, hemos notado que los estudiantes encontraron muchas dificultades en las primeras sesiones de la secuencia expositiva porque la mayoría de ellos no leen el texto en su totalidad y, además, responden solamente a las preguntas literales mientras las inferenciales les resultan muy difíciles. La aplicación de unas estrategias lectoras como tratamiento pedagógico para superar estas lagunas en las habilidades fundamentales ha mejorado los resultados en todas las secuencias estudiadas, pero dependiendo siempre del tema tratado, los contenidos, el grado de la dificultad del texto y de la tipología estudiada. Cabe mencionar que algunos estudiantes no tenían perfil de lenguas extranjeras y que su nivel en lengua española es muy bajo, lo que obstaculizó considerablemente nuestro trabajo e influyó en los resultados obtenidos a través de la rúbrica de autoevaluación. Es necesario mencionar que también nos hemos encontrado con casos de estudiantes a los que no les gusta estudiar el español como carrera universitaria, por lo que denotan una falta de interés evidente que les impide estudiar con entusiasmo.

El desarrollo de la habilidad de la macroestructura a lo largo del curso supone un gran desafío para los estudiantes. Desde los primeros momentos, la experiencia y los propios comentarios de los estudiantes mostraron que, determinar la idea principal les resulta una habilidad de orden superior muy fácil de conseguir siempre y cuando lean el texto con atención; pero también afirmaron que resumir el texto en pocas oraciones y redactarlo de modo claro, cohesionado y coherente les resultaba muy difícil. Sin embargo, la aplicación del modelo de Van Dijk y las cuatro reglas ha ido facilitando de forma progresiva la adquisición y el aprendizaje de esta habilidad cognitiva. Destacamos que el uso del subrayado y los colores, así como la comprensión del texto son elementos clave a la hora de resumir el texto y sirvieron de gran ayuda a los estudiantes para superar sus dificultades.

A lo que refiere a la microestructura, leyendo los comentarios, las valoraciones y los resultados obtenidos mediante las rúbricas hemos notado que al inicio de cada secuencia los

estudiantes se bloquean en esta habilidad y requieren de más tiempo para asimilarla. No obstante, a partir del segundo texto los estudiantes eran capaces de determinarla. Cabe destacar que, en cuanto a la secuencia expositiva y descriptiva, los estudiantes no encontraron ninguna dificultad en indicarla, pero les resultaba realmente difícil determinar la tesis del autor en la secuencia argumentativa, al igual que en la narrativa, sobre todo si no identifican cuál de las estructuras usó el autor para coser su texto.

En la superestructura, los estudiantes sufrieron considerablemente para aprender a hacer un comentario profundo, rico y lograr un buen análisis. A partir del primer texto en la secuencia expositiva, los estudiantes comentaron que eran incapaces de realizar un comentario a pesar de haber entendido correctamente los aspectos lingüísticos y pragmáticos de esta tipología gracias a la aplicación del modelo lingüístico comunicativo de Franco (2004): el recorrido semasiológico. Posteriormente, en el resto de textos seleccionados hemos notado una mejora en los resultados obtenidos y también una sensación positiva en cuanto a esta habilidad en concreto. Sin embargo, al inicio de cada tipología los resultados obtenidos y los comentarios son siempre muy negativos. Es a partir del segundo o tercer texto cuando los estudiantes son capaces de realizar un buen comentario. En cuanto a su habilidad en tipología descriptiva y narrativa, los estudiantes mostraron una sensación muy positiva.

Los estudiantes pudieron superar en grado intermedio todas las habilidades mencionadas arriba salvo la redacción, quejándose de no ser capaces de escribir un texto cohesionado, coherente y con menos de seis errores respetando la competencia discursiva de cada tipología textual solicitada. A pesar de que hemos recurrido al uso de diferentes estrategias y dinámicas para superar sus dificultades, los estudiantes no han superado el criterio tres (3). Comentan abundantes errores ortográficos; manifiestan falta de vocabulario y a menudo tienden a la repetición. En cada secuencia, hemos intentado cambiar el modo de enseñar esta habilidad, pero los resultados apenas han variado, con la excepción de algunos alumnos que han conseguido mejorar su rendimiento.

Los estudiantes, además, mejoraron sus redacciones en las secuencias argumentativa y descriptiva. Mientras en la secuencia narrativa el resultado dependía de los tópicos tratados, algunos estudiantes han llegado a redactar un amplio abanico de expresiones correctas, mientras que otros, sin embargo, han redactado composiciones de muy mala calidad. Podemos explicar el mal rendimiento en esta habilidad tal vez por el descriptor —mal redactado, pero muy

exigente—, y también debido que, al tener una competencia lingüística mínima, no hicieron ningún esfuerzo para mejorarlo de modo autónomo.

Grosso modo, los estudiantes han sido capaces de autoevaluarse y de comentar y explicar sus fallos y fortalezas en cada uno de los textos comentados. Hemos hecho una comparación entre nuestra evaluación y sus autoevaluaciones, y es de destacar que los puntos que ellos mencionan y los que nosotros hemos anotado en una hoja aparte, coinciden.

En cuanto al *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita, podemos subrayar los aspectos siguientes:

- La motivación de los estudiantes y su creatividad.
- La reflexión del alumno sobre su propio aprendizaje.
- El *portfolio* ayuda a comprender y tomar conciencia de las capacidades que se han ido desarrollando y a percibir la progresión del aprendizaje.
- El *portfolio* permite definir objetivos con claridad y que los alumnos los conozcan; ayuda, por tanto, a centrarse en las tareas de enseñanza-aprendizaje.
- El *portfolio* contribuye también a que el profesor reflexione sobre su trabajo en el aula y los resultados que obtiene.
- Requiere mucho tiempo y esfuerzo.
- La obligatoriedad de entregar los trabajos a tiempo.
- A algunos estudiantes, la realización del *portfolio* les genera presión, frustración y desinterés porque son holgazanes y tienen malos hábitos de estudio, sobre todo el sexo masculino.

8. Algunas sugerencias

- El profesor debe motivar y premiar los proyectos creativos y las actitudes optimistas de los estudiantes, presentándolos al resto del grupo para que intercambien conocimientos y que se decidan a construir sus propias prácticas.

- Esta práctica del *portfolio* debe ser repetida en otros cursos y relacionar resultados para ampliar esta evaluación y superar las dificultades que se presentaron durante la realización de este trabajo.
- El profesor debe establecer una estrategia apropiada para lograr que los estudiantes se animen a mostrar su trabajo.
- El portafolio del alumno debe ser un ejemplo de su trabajo; es la guía real de consulta disponible, y siempre que el alumno lo solicite para aclarar sus dudas, debe contener novedades y ser elaborado correcta y creativamente.
- Se debe motivar al estudiante a diseñar sus aplicaciones, experimentando con prácticas diseñadas por él mismo. Debería, por tanto, convertirse en un explorador de aspectos que el profesor no ha incluido en los contenidos y que contribuyan a su aprendizaje.
- El profesor debe realizar un seguimiento del *portfolio*. Esto implica averiguar cómo se está utilizando, qué dificultades presenta cada alumno y cómo las resuelve. Además, tiene que delimitar y precisar los criterios que se van a tener en cuenta en su evaluación.
- El profesor debe fomentar el interés en aquellos alumnos poco motivados para que dominen su proceso de aprendizaje.
- Y, finalmente, el docente debe entregar mayor cantidad de trabajos durante el curso para que, así, los alumnos los incorporen en sus *portfolios*.
- Recomendamos hacer correcciones de los comentarios de texto tanto semanales como mensuales para verificar que el alumno está llevando a cabo la tarea de forma adecuada.
- Recomendamos elaborar ejercicios de autoevaluación y de entrega de trabajos en línea para garantizar el respeto de los horarios y también para estar siempre en contacto con los estudiantes en caso de problemas o para resolver sus dudas.
- Crear el *portfolio* digital en Google Drive o en plataformas como Moodle para publicar los contenidos, las tareas, la evaluación y también el uso de material informativo (vídeos, audiciones, diccionarios, revistas, artículos) para enriquecer las habilidades cognitivas de nuestros estudiantes.
- Crear un foro de debate para contextualizar el aprendizaje.

- Crear más ejercicios para desarrollar las actividades comunicativas de la lengua.
- Cambiar de vez en cuando la dinámica del grupo (individual, por parejas o en grupo) para utilizar formas de romper el hielo, fomentar las relaciones entre los compañeros mejorando la interacción en el aula; tomarse en serio el aprendizaje de los alumnos y fomentar la autonomía del aprendiz. El profesor debe elegir la dinámica del grupo adecuada para cada tipo de actividad, ya que cada ejercicio requiere un tipo de agrupamiento.

9. Análisis y descripción del cuestionario

El cuestionario “opinión, satisfacción, utilidad y sensaciones¹²⁶ de los aprendices sobre el uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación” en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita consiste en 24 ítems en total, siendo los primeros 17 ítems de respuesta escala likert del 1 al 4 (1=Nada importante, 2=algo importante, 3=importante y 4= muy importante). Y los 5 últimos ítems de selección múltiple (3= mucho, 2= poco, 1= nada). El cuestionario se compone de tres partes:

La primera parte está compuesta por dos ítems que están destinados a determinar el sexo y la edad de los sujetos participantes en la encuesta; el tercer y el cuarto están dirigidos a conocer si los encuestados han usado esta herramienta con anterioridad o no; mientras el quinto ítem es para saber el grado de la satisfacción de los estudiantes mediante la formación recibida a lo largo del curso gracias al uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación.

La segunda parte está formada de 14 ítems designados a apreciar el grado de los objetivos conseguidos que se persiguen con la elaboración del *portfolio* entre ellos mencionamos la autonomía, la responsabilidad, la reflexión y el desarrollo de las habilidades de orden superior.

La tercera parte se compone de ocho ítems; los tres primeros están diseñados con el propósito de valorar la satisfacción, utilidad del *portfolio*; mientras los últimos 05 ítems están dirigidos a determinar las sensaciones experimentadas en los sujetos después de la elaboración de aquel documento.

¹²⁶ En nuestra experimentación hemos utilizado un cuestionario que fue utilizado en muchas experiencias anteriores.

<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8960/EI%20portafolio%2C%20herramienta%20de%20autoevaluaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20de%20los%20estudiantes.%20Una%20experiencia%20pr%C3%A1ctica%20en%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hemos calculado la fiabilidad del cuestionario mediante el procedimiento del coeficiente Alfa de Cronbach. Este procedimiento está considerado como método el más utilizado en las investigaciones en el área de ciencias sociales. Este procedimiento permite interpretar la consistencia interna de los ítems, ya que se calcula a partir de la covarianza entre ellos. Al calcularlo hemos obtenido un coeficiente de $r = 0.83$ (tabla 78).

Tabla 78. Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	Número de elementos	Guettman
0.83	67	0.90

9.1. Interpretación de los resultados

La muestra seleccionada para llevar a cabo nuestro estudio está formada por 67 sujetos que cursan el español como carrera universitaria LMD en la universidad de Laghouat- Argelia. En relación al sexo, un 81% son mujeres, frente a un 19% de hombres, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 79. Sexo de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	54	81%
Masculino	13	19%
Total	67	100%

La edad de la muestra seleccionada oscila entre los 18-20 años, de 21-23 años, de acuerdo a la siguiente tabla. Como se puede observar los intervalos 18-20 obtienen un porcentaje de 79% de la totalidad de la muestra, mientras que 21% tienen entre 20 y 23 años.

Tabla 80. Edad de los estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje
18-20 años	53	79%
21-23 años	14	21%
Total	67	100%

A continuación, exponemos los datos recabados mediante el cuestionario con el fin de mostrar las opiniones que tienen los estudiantes encuestados sobre el uso del *portfolio* como

estrategia de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

- **Pregunta n°1: Conocimiento del uso del portfolio con anterioridad**

La primera pregunta nos informa sobre si los estudiantes han usado antes el *portfolio* y en qué asignatura.

El (60) de los estudiantes afirman que no han utilizado el *portfolio* en su trayectoria académica, y que es la primera vez que lo usan en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita, mientras el (03) de ellos lo han usado es que son estudiantes repetitivos y (04) lo han usado en la secundaria en la asignatura de ciencias islámicas.

Tabla 81. Uso del portfolio con anterioridad.

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	07	10%
No	60	90%
Total	67	100%

- **Pregunta n°2: Satisfacción con la formación recibida a través del portfolio de Comprensión y Expresión Escrita**

Con esta pregunta, pretendemos conocer si nuestros aprendices están satisfechos con la formación recibida a través del uso del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita en tanto como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación. La tabla 82 presenta que el 85% de los encuestados muestran tener un alto grado de satisfacción con la formación recibida a través del uso de esta herramienta.

Tabla 82. Satisfacción con la formación recibida.

	Frecuencia	Porcentaje	N teórica	Residuos
Mucho	30	45%	16,8	13,3
Bastante	27	40%	16,8	10,3
Poco	8	12%	16,8	-8,8
Ninguno	2	3%	16,8	-14,8
Total	67	100%		

- **Pregunta n°3: Habilidades y objetivos que pretendemos conseguir mediante el uso del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita en tanto herramienta de aprendizaje y de autoevaluación**

Con esta pregunta, procuramos determinar el grado de la consecución de los objetivos planteados y el desarrollo de las habilidades de orden superior mediante el uso del *portfolio* en dicha asignatura.

A través de los resultados obtenidos, podemos observar que las valoraciones de la mediana se vacilan entre los valores de la escala Likert entre tres y cuatro, correspondientes a los valores *importante* y *muy importante*. Es decir, los resultados muestran que nuestros estudiantes han sido capaces de desarrollar sus habilidades de orden superior en esta asignatura. Cabe señalar que los objetivos correspondientes a los números 2-7-8-9-12-14 son los mejores valorados, como se puede apreciar en la tabla abajo.

Sin embargo, si analizamos detenidamente la tabla 83 observamos que los objetivos menos valorados son el 05-10-13 ya que la media que dan los estudiantes a estos dos objetivos es inferior al resto.

Pues, afirmamos que su opinión es bastante buena ya que hemos podido cumplir satisfactoriamente nuestras expectativas respecto a los objetivos planteados con la elaboración del *portfolio*.

Tabla 83. Habilidades y objetivos conseguidos.

		Nada		Algo importante		Importante		Muy importante		Media	Desv. tip
		Fre	Por	fre	por	Fre	Por	fre	por		
1	Ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje.	/	/	17	26	23	34	27	40	3.13	0.803
2	Responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje	1	2	11	16	29	43	26	39	3.19	0.764
3	Saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.	2	3	14	21	31	46	20	30	.309	0.797
4	Establecer vínculos entre teoría y práctica	1	2	19	28	17	25	30	45	3.13	0.886
5	Establecer vínculos entre teoría y mi experiencia.	/	/	12	17.9	31	46.3	24	35.8	3.03	0.778
6	Ser autónomo en mi formación y aprendizaje.	1	2	19	28	17	25	30	45	3.13	0.886
7	Ser capaz de autoevaluarme.	/	/	17	26	23	34	27	40	3.15	0.803
8	Mostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso.	3	4	10	15	24	36	30	45	3.21	0.862
9	Estar motivado.	/	/	13	20	25	37	29	43	3.24	0.761
10	Marcarme objetivos	/	/	18	27	29	43	20	30	3.03	0.758
11	Reflexionar sobre mi aprendizaje	/	/	16	24	29	43	22	33	3.09	0.773
12	Repasar los contenidos del curso.	1	2	8	12	30	44	28	42	3.27	0.730
13	Asentar los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo de la materia.	6	9	16	24	21	31	24	36	2.94	0.983
14	Saber que esta herramienta la puedo seguir utilizando en un futuro (en otras asignaturas, contexto profesional, etc.)	2	3	4	6	33	49	28	42	3.30	0.718

- **Pregunta n°4: La satisfacción del uso del *portfolio* como herramienta de autoevaluación**

La pregunta n°4 nos informa sobre el grado de la satisfacción de los aprendices sobre el uso del *portfolio* como herramienta de autoevaluación.

La mayor parte de nuestros estudiantes han puntuado el grado de satisfacción con valores de *mucho* y *bastante*. Solamente unos estudiantes (6%) han respondido con el valor *nada*. Pues, los sujetos encuestados están satisfechos respecto al uso del *portfolio* como herramienta de autoevaluación de su aprendizaje.

Tabla 84. Satisfacción del uso del *portfolio* como herramienta de autoevaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	N teórica	Residuos
Mucho	44	65,7	22,3	23,7
Bastante	19	28,4	22,3	-3,3
Nada	4	6,0	22,3	-20,3
Total	67	100,0		

- **Pregunta n°5: Utilidad del *portfolio* como herramienta de aprendizaje**

La pregunta n°5 nos informa sobre la utilidad del *portfolio* como herramienta de aprendizaje.

En la siguiente tabla 85, podemos observar que el 65,7% de los encuestados dan las valoraciones a los valores *bastante* y *mucho* por lo que podemos afirmar que el uso del *portfolio* es útil y beneficioso en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

Tabla 85. Utilidad del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación.

	Frecuencia	Porcentaje	N teórica	Residuos
Mucho	45	65,7%	33,5	11,5
Bastante	22	28,4%	33,5	-11,5
Nada	00	00%	00	00
Total	67	100%		

- **Sensaciones percibidas durante la realización del *portfolio***

A través de este ítem, procuramos valorar las sensaciones de los sujetos encuestados durante la experiencia de la integración del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en el plan de estudio. Hemos clasificado estas sensaciones en cinco grados: desorientación (SEN1). Libertad (SEN2); Pérdida de tiempo (SEN 3); Motivación y curiosidad (SEN 4); e Indagación sobre lo aprendido (SEN 5).

La tabla siguiente indica que las sensaciones que presentan un mayor porcentaje de valoración son las siguientes: motivación y curiosidad, libertad e indagación sobre lo aprendido 73,1% Y 59,7% respectivamente. En cambio, las otras sensaciones presentan un porcentaje inferior al resto (la sensación 3 pérdida de tiempo y la sensación 1 desorientación con la apreciación de la escala Likert de *nada* 89, 6%).

Tabla 87. Sensaciones percibidas durante la realización del *portfolio*.

		Frecuencia	Porcentaje	N teórica	Residuos
SENS 1	Mucho	/	/	/	/
	Bastante	7	10,4	33,5	-26,5
	Nada	60	89,6	33,5	26,5
SENS 2	Mucho	4	6,0	22,3	-18,3
	Bastante	28	41,8	22,3	5,7
	Nada	35	52,2	22,3	12,7
SENS 3	Mucho	2	3,0	22,3	-20,3
	Bastante	5	7,5	22,3	-17,3
	Nada	60	89,6	22,3	37,7
SENS 4	Mucho	49	73,1	22,3	26,7
	Bastante	15	22,4	22,3	-7,3
	Nada	3	4,5	22,3	-19,3
SENS	Mucho	40	59,7	22,3	17,7
	Bastante	25	37,3	22,3	2,7
	Nada	2	3,0	22,3	-20,3

Conclusión

Después de terminar nuestra parte experimental, tras los resultados obtenidos de la experimentación y las opiniones sacadas del cuestionario, podemos afirmar que esta experimentación ha sido muy provechosa para nuestros dicentes.

Hemos comprobado que la herramienta del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación es muy ventajosa y que recae positivamente en el proceso del aprendizaje de los alumnos. Al preparar el *portfolio*, los alumnos son cada vez más autónomos y responsables de su aprendizaje. Hemos notado que hay una variedad en la presentación de la forma exterior y también los contenidos incluidos que difieren de un *portfolio* a otro. Esto confirma que el *portfolio* es un documento personal porque cada uno lo presenta según su gusto e interés.

Gracias a este documento, los estudiantes han ido consiguiendo unas habilidades de orden superior a lo largo del curso entre ellas mencionamos: la autoevaluación, la autonomía, la reflexión, la creatividad.

CONCLUSIÓN GENERAL

La didáctica de las lenguas se va adaptando paulatinamente a las exigencias de la sociedad, a la variedad del perfil de las personas que desean aprender una lengua, al análisis de necesidades, a las TIC... La diversidad de intereses, edades y medios nos lleva cada vez más a potenciar la autonomía en el proceso del aprendizaje, que demanda al profesor un cambio en su metodología de enseñanza y evaluación, y que fortalezca en el aprendiz la responsabilidad, la motivación, el dinamismo y, con ello, la posibilidad de éxito. Ese camino hacia la autonomía pasa por el uso de estrategias de aprendizaje y, entre ellas, la de poder evaluar el propio proceso y los resultados conseguidos: la autoevaluación mediante el *portfolio*, que es el objeto de esta investigación.

Desde nuestra práctica docente, hemos ido elaborando y experimentando para, desde los principios de la teoría sociocultural, llevar a cabo una evaluación más centrada en el aprendiz en el proceso de aprendizaje. Un último aspecto a tener en cuenta es que no se trata de excluir la evaluación sumativa (externa) en el sentido de la perspectiva del docente, sino más bien de dejar un espacio para la incorporación de las evaluaciones de los mismos estudiantes acerca de sus necesidades, sus progresos y sus producciones, con el fin de poder introducir las correcciones oportunas que les permitan un mejor desarrollo de sus conocimientos y capacidades. Se trata, pues, de una evaluación orientada hacia el proceso y no hacia la sensación de los resultados obtenidos que el profesor deberá confrontar con su evaluación.

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos ido describiendo y analizando la experimentación llevada a cabo en la aplicación de las distintas técnicas metodológicas aquí analizadas y comparando los resultados, que demuestran que los participantes toman conciencia de sus objetivos de aprendizaje y progresión académica a través del uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

Desde el curso 2016-2017 hemos introducido el *portfolio* como un elemento más en el aprendizaje y la autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. Nos encontrábamos —y nos encontramos— con estudiantes que presentaban lagunas importantes en habilidades y hábitos de estudio. Un buen número de estudiantes presentan un perfil mecanicista, afrontando el estudio de forma superficial sin intención de profundizar en la comprensión de los contenidos transmitidos en esta asignatura.

El uso del *portfolio* en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación surge bajo la necesidad de implantar e innovar metodologías de enseñanza y evaluación con vistas a la convergencia del sistema de educación superior de la lengua española (LMD). Con la introducción de esta estrategia buscábamos incrementar su dedicación al estudio, su autonomía, autoevaluación y, ayudarles a realizar un trabajo continuo.

Nuestras conclusiones tras valorar esta experiencia son varias. En primer lugar, afirmamos que ha sido una experiencia enriquecedora tanto para los aprendices como para nosotros como docentes y que se ha desarrollado de manera satisfactoria. Como ya hemos mencionado en el último capítulo, todas las competencias alcanzan niveles de desarrollo notables en nuestros estudiantes. Estos resultados son indicadores del éxito de nuestra metodología de trabajo.

Por otro lado, desde el punto de vista de los estudiantes, estos han demostrado gran interés en la creación de este documento, y la mayoría lo han valorado como una herramienta apreciable de aprendizaje y de autoevaluación. Han considerado también que esta herramienta muestre su evolución en su proceso de aprendizaje a lo largo del curso y se convierta en un buen medio que les permita guardar y repasar los conocimientos asentados a esta asignatura. Sin embargo, han pasado también por momentos de frustración por la carga horaria —sobre todo en los momentos de los controles y los exámenes— y también porque se requiere un perfil de estudiante altamente comprometido con su estudio y con una gran disposición para afrontar nuevos retos que le permitan cumplir con los objetivos propuestos. Asimismo, la elaboración del *portfolio* requiere tiempo, constancia y mantener o desarrollar buenos hábitos de estudio. En ocasiones, los estudiantes no presentan sus trabajos en el momento indicado —o los presentan incompletos— debido a la falta de tiempo, y otras veces es debido a la desmotivación que puede suponer rehacer el comentario cada semana.

Desde nuestro punto de vista como docentes, hemos determinado dificultades inherentes al uso de esta herramienta porque requiere tiempo, dedicación y corregir los trabajos de los estudiantes a tiempo. Muchas veces, la corrección de las copias, identificar el problema de cada uno de los alumnos, e intercambiar conocimientos y experiencias sobre la metodología de impartición de las clases puede resultar agotador para el docente. Asimismo, hemos encontrado muchas dificultades en la explicación de los contenidos teóricos debido a que el nivel de los estudiantes era muy bajo, lo que hizo que los primeros días resultaran especialmente duros. Otro problema que nos hemos encontrado es la subjetividad de evaluar algo tan personal como

una reflexión. Como hemos mencionado anteriormente, apostamos por una enseñanza y un aprendizaje centrados en los alumnos, por lo que queremos oír su voz, y prácticamente todos los comentarios que hemos recibido en cuanto al uso del *portfolio* son positivos. Además, algunos aprendices demandan más apoyo y labor de seguimiento por parte del profesor y responden mejor si les guiamos a lo largo del texto comentado

En el análisis efectuado en el último capítulo hemos hallado respuestas a las preguntas que formulábamos al inicio de este trabajo. En el presente capítulo procedemos a sintetizar las principales conclusiones que se extraen del análisis, sugerimos alternativas para mejorar la acción a la luz de los hallazgos y planteamos áreas de trabajo para futuras investigaciones. Dividimos las conclusiones en tres puntos:

- El *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita como documento.
- El uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.
- El uso del *portfolio* como herramienta de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita.

El *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita es un documento que se elabora desde el curso 2016-1017. Lo hemos hecho siguiendo los principios de canevas de Licenciatura de Lengua Española de la Universidad de Laghouat. Son ya tres años repitiendo la misma experiencia y pensamos que esta última ha sido la mejor debido a los resultados que hemos conseguido y a las habilidades que hemos ido mejorando. Asimismo, cada año aportamos modificaciones radicales en cuanto a los textos seleccionados, los contenidos teóricos, la metodología de enseñar y también la forma de evaluar. Nos hemos basado en las aportaciones de la teoría socioconstructivista de Vigostky, en la que el aprendiz es el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje y el profesor es un mediador y un guía que le ayuda a desarrollar sus habilidades desde un orden inferior a un orden superior.

Es un documento organizado, coherente y cohesionado. Tiene una presentación atractiva, ya que se distingue por el uso de varios colores, dibujos, fotos y esquemas. Es fácil de seguir tanto para el profesor como para el aprendiz. Los temas tratados en los textos son actuales, no racistas o sexistas, y muy interesantes. Su organización es funcional. Contiene bloques teóricos y prácticos, listas de vocabulario, soluciones a los ejercicios, actividades de ayuda para el autoaprendizaje y cabe señalar, además, que el material incluido es auténtico.

A la hora de la planificación de cada secuenciación, hemos tomado en consideración unos elementos preliminares. A continuación, los explicaremos, identificaremos los problemas que hemos encontrado y propondremos una lista de sugerencias.

Objetivos de aprendizaje. Beneficios, problemática y sugerencias

Nuestro objetivo principal a través de la realización de este documento es facilitar la enseñanza/aprendizaje de esta asignatura fundamental en el sistema LMD, desarrollar las habilidades de orden superior de nuestros estudiantes y hacer del aprendizaje un elemento central en su proceso de aprendizaje y su evaluación; es decir, fomentar su autonomía mediante la autoevaluación. En cada sesión pretendemos conseguir, en primer lugar, objetivos funcionales y pragmáticos trabajando los objetivos lingüísticos de forma implícita. Por lo tanto, no nos hemos centrado solamente en el ámbito lingüístico, sino también en el funcional, temático, situacional, cultural, intercultural, social, estratégico y también discursivo.

Cabe destacar que durante algunas sesiones no hemos conseguido realizar los objetivos que perseguíamos en el tiempo programado, por eso nos vimos obligados a programar sesiones extra para alcanzarlos, y también para que los estudiantes consiguieran las habilidades y competencias que pretendemos desarrollar.

Sugerimos variar los textos comentados para fomentar la competencia cultural e intercultural, ya que hemos notado que a los estudiantes les encantan los textos de temas relacionados con amor, amistad, boda, tradiciones, juventud... en los cuales hacen comparaciones entre su cultura y la cultura de la lengua meta. También sugerimos trabajar más la competencia discursiva porque aún hay estudiantes que presentan dificultades al redactar.

Nuevos contenidos abordados. Beneficios, problemática y sugerencias

El *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita es un documento que pretende transmitir contenidos nuevos para el aprendizaje de primer curso LMD lengua española. En la secundaria, los estudiantes se centraron mucho más en contenidos lingüísticos, en lectura y en redactar párrafos, pero nunca llegaron a realizar un comentario de un texto analizado todos sus aspectos lingüísticos y pragmáticos. De ello, este documento ofrece contenidos curriculares nuevos.

Como problemas, señalamos que era difícil llevar a cabo el Bloque I porque suponía conocimientos nuevos difíciles de asimilar de forma rápida. A los estudiantes les tomó mucho tiempo comprender las clases de este apartado. Además, es necesario también tener en cuenta que se trataba de su primer acercamiento al comentario de texto, y esto generó dificultades tanto para ellos como para nosotros en nuestra labor como docentes.

Para el primer bloque, sugerimos elaborar esquemas sencillos para que los estudiantes pudieran asimilar los nuevos conocimientos. También es recomendable emplear un lenguaje fácil a la hora de la explicación para que esta sea diferente de aquello que está en el *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita. Más adelante, es obligatorio que los alumnos sean autónomos en su proceso de aprendizaje, que realicen esquemas por sí solos y busquen más información por internet.

Muestras de lenguas. Sugerencias

Los textos que hemos seleccionado en este documento se caracterizan por una variedad de muestras de lengua y de diferentes tipos y géneros textuales. Sin embargo, nos falta la parte oral para trabajar la variedad de los acentos. Nos hemos centrado mucho más, por tanto, en el texto escrito en detrimento de los textos orales. En los próximos años, pretendemos ofrecer más materiales donde usemos textos orales que contengan varios acentos hispánicos.

Tareas. Beneficios, problemática y sugerencias

A lo largo del *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita hemos propuesto muchas actividades y tareas a partir de las cuales pretendemos que los aprendices consigan un resultado concreto, que es comentar un texto escrito de cualquier tipo y género, redactar y desarrollar sus habilidades de orden superior; reforzar la comprensión lectora, microestructura, macroestructura, superestructura y fomentar el pensamiento crítico y reflexivo.

Como problema ante este elemento, hemos observado que a los estudiantes les cuesta realizar unas tareas debido a determinados factores que dependen de las competencias y características propias del alumnado:

Factores cognitivos: el tipo de la actividad o tarea, el tema tratado, el tipo de texto, los conocimientos básicos o socioculturales pertinentes, la capacidad del aprendiz de enfrentarse a los requisitos para procesar la tarea.

Los recursos lingüísticos del alumno: gramática, léxico, vocabulario, fonología u ortografía y aspectos del uso de la lengua (fluidez, coherencia y cohesión).

No debemos olvidar tampoco factores afectivos como la autoestima (imagen positiva de uno mismo, falta de inhibición, seguridad en sí mismo para insistir hasta conseguir realizar la actividad); el estado físico y emocional influye también en gran medida en la realización de este documento (estar despierto, cansado, tranquilo, inquieto...); otro factor decisivo en la realización de las actividades es la implicación y la motivación de los estudiantes para elaborar este documento o consagrarle más tiempo y esfuerzo, además de una actitud de superación ante los momentos de frustración y fracaso.

Como profesores, hemos notado algunas actividades en las que las instrucciones estaban mal formuladas y necesitaban más aclaraciones. Otras actividades demandaron también más tiempo y apoyo por nuestra parte.

Es aconsejable tomar en consideración los factores mencionados anteriormente, además de ofrecer actividades que se adapten al nivel lingüístico y cognitivo del aprendiz y prestar atención a que las instrucciones sean claras, precisas y estén bien redactadas; más apoyo por parte del profesor mediante la ayuda lingüística que proporciona dar palabras clave para crear expectativas, rememorar experiencias anteriores, activar conocimientos previos y esquemas adquiridos.

Dinámicas aplicadas. Beneficios, problemática y sugerencias

Hemos aplicado muchas y variadas dinámicas de grupo: la pelota, juegos como “al lado locos”, “abogado-diablo”, isometría, etc., para explicar correctamente los contenidos de este documento, fomentar la interacción de los aprendices, resolver problemas, romper el hielo y fomentar la motivación de los estudiantes para evitar el estrés. Se trata, pues, de crear un aprendizaje social gracias al trabajo cooperativo y colaborativo.

Respecto a la problemática encontrada, podemos mencionar los siguientes aspectos:

El número elevado de estudiantes por grupo —que llega hasta 35 alumnos— obstaculizó considerablemente la correcta realización de algunas dinámicas donde hubo más ruido y

conflictos entre los miembros del grupo, haciendo que, en ocasiones, nos resultara difícil dominar el correcto funcionamiento del grupo o la clase.

Perfil del alumno y creación de grupos. Beneficios, problemática y sugerencias

Nos encontramos con un perfil variado de alumnos: alumnos orientados a la tarea, alumnos fantasmas, alumnos sociales, alumnos dependientes, alumnos alienados y alumnos aislados. Esto hace que, en algunos casos, nuestra tarea docente se vea dificultada.

En cuanto a la creación de grupos, un grupo unido supone relaciones establecidas de aceptación entre todos los miembros, lo que permite que cada uno se sienta cómodo en el sentido de que conoce y acepta las reglas del juego, reconoce los recursos que aporta cada miembro y qué puede proporcionar cada uno de ellos al en beneficio del resto del grupo.

Como sugerencia, sería recomendable conocer el perfil de nuestros estudiantes y luego dedicar un rato de forma consciente a los procesos del grupo; fomentar las relaciones entre los compañeros mejorando la interacción en el aula; formular normas de grupo explícitamente y hacer que los alumnos las discuten y acepten; fomentar activamente la autonomía del grupo del alumnado y estar preparado para los conflictos inevitables o puntos bajos que pudieran surgir durante la vida del grupo.

Materiales empleados. Beneficios, problemática y sugerencias

Para llevar a cabo la enseñanza de esta asignatura, hemos usado una variedad de materiales: manuales, proyector, altavoces, ordenador, grupo de Facebook, sitios web y folios en blanco. A lo largo de los tres años experimentando el *portfolio* de Comprensión y Expresión Escrita hemos elegido su formato en papel basándonos en el grupo de Facebook para impartir las clases, los videos...

Hemos tenido también que afrontar determinados problemas técnicos en algunas sesiones en las que, utilizando el proyector, hemos sufrido un corte de electricidad; además de otros problemas técnicos a la hora de descargar vídeos de internet o consultar sitios web, por lo que siempre es aconsejable disponer de un plan B para evitar que estos problemas técnicos supongan un problema para continuar con las clases de forma provechosa.

Sugerimos también usar el *portfolio* en su formato electrónico usando la plataforma Moodle para fomentar la competencia digital, aclarar dudas, resolver problemas, debatir y ganar tiempo.

Distribución del tiempo, deberes y sugerencias de planificación

A la hora de elaborar el *portfolio* hemos tomado en consideración el tiempo dedicado a cada sesión y a cada actividad. Pero la realidad del aula es otra cosa; algunas actividades, en ocasiones, nos toman más tiempo del programado. Ello es debido a que el alumnado no siempre asimila los nuevos contenidos con la misma rapidez, sin olvidar también los factores afectivos y lingüísticos. También nos hemos visto afectados por huelgas en la universidad, factor que cambió totalmente nuestra planificación.

Hemos planificado que las actividades del Bloque I y de las tipologías textuales (parte teórica) tengan lugar en el aula para debatir y resolver las dudas del alumnado. De este modo, conseguimos evitar lagunas en su proceso de aprendizaje, reservando los comentarios de texto para casa y corrigiéndolos posteriormente en el aula. Este sistema permite a los estudiantes pensar y asimilar los conceptos nuevos y aprender de sus errores de forma ordenada.

Otro problema a tener en cuenta es que algunos alumnos no hacen sus actividades bien por falta de desinterés, bien por la carga horaria, sobre todo el domingo, que tenemos sesión de 11 a 12:30 h en la que los estudiantes se muestran cansados y desmotivados para estudiar. También nos hemos encontrado con dos casos concretos de alumnos que copiaban sus comentarios, siendo descubiertos a la hora de corregir y, como consecuencia, castigados. Como profesores, hemos acusado el cansancio debido a la corrección de cuatro ejercicios en cada tipología de texto. La evaluación, como es bien sabido, no es una tarea fácil de realizar.

Sin embargo, los estudiantes no pueden comprender estos contenidos sin la ayuda del profesor, por lo que consideramos que sería una buena idea abrir una plataforma o grupo de Facebook y publicar la clase con anterioridad a su impartición, mediante una serie de vídeos que pueda facilitar la comprensión por parte de los alumnos de la materia que se tratará posteriormente.

Beneficios del portfolio como herramienta de aprendizaje en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita

Abordamos la utilidad del *portfolio* como herramienta de aprendizaje en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita, a partir de los resultados obtenidos y los comentarios de los estudiantes, que dejan claro que este documento les ha ayudado en mejorar su nivel y asentar los nuevos conocimientos. También, cuando reflexionan en su *portfolio*, dejan constancia de sus opiniones mayoritariamente positivas con respecto a los contenidos y al uso de esta herramienta. A pesar de que, en ocasiones, los comentarios de textos, las redacciones y la rúbrica de autoevaluación les producen ansiedad, esta se ve superada por la satisfacción de crear un documento original y personal, en el que ven anotados su evolución y su avance. Crear un *portfolio* les hace sentirse importantes ante sí mismos, creativos, productores y no consumidores. El *portfolio* como herramienta de aprendizaje en esta asignatura resultó un factor motivador para todos los estudiantes, incluso para aquellos que al principio se mostraron más reticentes al trabajo.

El uso del *portfolio* como herramienta garantiza la evolución en el proceso de aprendizaje. A lo largo del curso hemos ido comentando textos de diferentes tipologías y géneros, así como de diferentes grados de dificultad. Los estudiantes han sido conscientes de su progresión, su evolución y la consecución paulatina de habilidades de orden superior.

El uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje favorece la comunicación entre los estudiantes y nosotros como profesores. Las autoevaluaciones realizadas desde el inicio del curso y en cada tipología abordada tuvieron un efecto positivo sobre la relación de los estudiantes con nosotros. Así, los *portfolios* y las rúbricas de autoevaluación nos sirvieron para canalizar un diálogo fructífero entre nosotros que nos permitió tener un mejor conocimiento sobre las habilidades y dificultades de nuestros aprendices.

El uso del *portfolio* como herramienta de aprendizaje potencia la autonomía del aprendiz, que ahora es consciente de su evolución en el proceso de aprendizaje; es autónomo de su formación y de su aprendizaje; es capaz de autoevaluarse; reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y sabe marcarse objetivos; puede subrayar dudas y resolver problemas y, asimismo, es un agente social que trabaja en grupo intercambiando ideas e informaciones. De este modo, los estudiantes van apuntado sus puntos fuertes y sus áreas de mejora, potenciando e iniciando cambios positivos en el proceso

El *portfolio* favorece el desarrollo de las habilidades de orden superior relacionadas con la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita. Tras la realización del *portfolio*, afirmamos que la mayoría de los estudiantes pudieron alcanzar un nivel cognitivo muy alto en cuanto a la comprensión lectora, microestructura, macroestructura, superestructura y la redacción. Hemos notado que siempre, al principio de cada tipología, les cuesta conseguir estas habilidades, pero con la práctica y la repetición advertimos una mejora notable después de cada texto comentado. Podemos decir que después de acabar el curso a algunos estudiantes todavía les cuesta hacer redacciones acordes con los rasgos lingüísticos y pragmáticos de cada tipología textual y que siguen cometiendo errores gramaticales y ortográficos ya que todavía están en primer curso.

El uso del *portfolio* como herramienta de autoevaluación promueve el discurso privado o habla egocéntrica. El *portfolio*, la rúbrica de autoevaluación y la valoración de mis conocimientos actúan como un espejo que refleja el nivel concreto de los estudiantes, es el medio que permite la interacción del aprendiz consigo mismo, es decir, promueve el discurso privado, facilitador de la construcción del pensamiento crítico.

El *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación permite un mejor conocimiento de los estudiantes por parte de los docentes. La elaboración dicho *portfolio* y la integración de todas las evidencias nos permiten revisar las opiniones sobre el grado de aprovechamiento de los aprendices mientras llevaban a cabo el comentario de los textos y tener un mejor conocimiento aquellos alumnos que en ocasiones pasan desapercibidos en clase o tener constancia de un examen que no muestra el nivel real y concreto de cada aprendiz.

Sin embargo, a pesar de que los aspectos positivos superan a los negativos, la ansiedad es un factor que influyó en los estudiantes y, consecuentemente, en nosotros como docentes, sobre todo al inicio de la experiencia.

El *portfolio* como estrategia de autoevaluación permite hacer partícipes a los estudiantes de la evolución de sus aprendizajes. En los comentarios corregidos hemos observado marcas que nos hace pensar que el uso del *portfolio* ayudó considerablemente a los estudiantes en superar algunos obstáculos y lagunas en su proceso de aprendizaje. Hemos notado que el rendimiento en el primer texto es superior al del segundo o al del tercero, por ejemplo. Conforme van añadiendo más comentarios, los estudiantes son conscientes de sus mejoras. En cuanto a la redacción, comparando entre la tipología expositiva y la redacción en la tipología

argumentativa y/o descriptiva advertimos un avance notable respecto a la superestructura textual y también al número de los errores cometidos.

Hemos observado un mayor interés por parte de los estudiantes por la realización de los comentarios y su corrección, así como un mayor esfuerzo en presentar cada vez un comentario lingüístico y pragmático más profundo que abarque todos los aspectos estudiados intentando establecer vínculos entre la teoría y la práctica. Pensamos que este resultado no es exclusivamente debido a los diferentes comentarios que realizan los estudiantes, sino también lo atribuimos a la utilización de las rúbricas de autoevaluación y a la reflexión que ellos mismos llevan a cabo después de cada texto comentado, en la que el *portfolio* deja constancia de las capacidades del aprendiz y potencia la introspección que realizan los estudiantes como consecuencia de las actividades de autoevaluación.

Usar el *portfolio* como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita es una opción de evaluación práctica en grupos reducidos, que se ve mermada cuando estos alcanzan un número excesivo de integrantes. Este instrumento ha demostrado ser una opción viable con grupos reducidos de estudiantes (hasta veinticinco (25) aprendices). No cabe duda de que la integración del *portfolio* en esta asignatura ha resultado especialmente costoso para nosotros como profesores en términos del tiempo que se debe asignar a corregir trabajos, evaluar, cambiar estrategias y metodologías de enseñanza, usar nuevas dinámicas de grupo para facilitar la adquisición de los nuevos conocimientos, preparar clases, planear sesiones extra, etc. También es menester señalar que, para utilizar el *portfolio* de forma eficaz, es necesario corregir y atender exhaustivamente cada uno de los comentarios realizados por cada uno de los estudiantes.

La rúbrica de autoevaluación de tipo analítico favorece marcar con precisión las dificultades de los estudiantes y sus logros para que, a partir de ahí puedan marcar sus objetivos de aprendizaje. El diseño de las escalas de la rúbrica analítica contribuyó en un primer momento a la autoevaluación y determinar los puntos débiles en cada habilidad de orden superior para, posteriormente, perfilar con rigor los objetivos de aprendizaje de cada habilidad. Más tarde, los desajustes que se observan entre los diferentes textos comentados y la rúbrica analítica diseñada para evaluar la actuación de los estudiantes nos ayudaron a percibir con mayor agudeza qué habilidades habían sido desarrolladas en cada texto comentado.

No obstante, tal y como hemos señalado anteriormente, en el uso de la rúbrica como herramienta de autoevaluación hemos observado algunas carencias: 1) en los primeros momentos los estudiantes no han sido capaces de comprender los descriptores, algunos de los cuales les resultaron incomprensibles; 2) requiere tiempo y dedicación tanto por parte del aprendiz como por parte del profesor para llevarla a cabo en el aula y evitar cualquier tipo de problema que surja a la hora de la autoevaluación; 3) falta el criterio de la competencia léxica, que es importante en esta asignatura; y, 4) los descriptores de la redacción han sido mal formulados. En las próximas investigaciones deberíamos mejorarlas.

Gracias a la pedagogía de la clase invertida y al uso del *portfolio* en esta asignatura ha sido posible hacer del aula un espacio de debate y participación en el que hemos compartido con los estudiantes responsabilidades y ellos se han percibido como sujetos agentes de su propio aprendizaje, capaces de ser autónomos, de ser conscientes de su evolución, de preparar las clases previamente en su casa, de tomar apuntes, de comentar y de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y de plantearse nuevos retos y metas.

Sin embargo, si bien el *portfolio* ha demostrado ser un instrumento eficaz de evaluación formativa continua y de autoevaluación, no ha hecho que la evaluación sumativa desaparezca por completo. Al final de cada semestre se realizó un examen y se adjudicó una nota a cada alumno.

La primera y principal conclusión que se obtiene es que la evaluación continua contribuye de forma decisiva a estimular al alumno a seguir con su proceso de aprendizaje. Una gran mayoría de alumnos reconoce que el sistema de evaluación ha contribuido a incrementar su aprendizaje. La segunda, y no menos desdeñable, consiste en que ese aprendizaje no solo es mayor, sino mejor. La impresión que tienen los alumnos es que han aprendido más y mejor, y a ello no es ajeno el sistema de evaluación. En tercer lugar, hay que señalar también que una importante porción de estudiantes señala como uno de los aspectos más positivos del sistema la autonomía en el proceso de aprendizaje. Pese a que, a primera vista, parezca que se incrementa el rigor y el control sobre los sujetos del proceso, en la práctica son estos quienes tienen que construir su propio sistema de conocimientos y así lo advierten expresamente. En cuarto lugar, la autoevaluación incrementa el sentido de la responsabilidad. El estudiante toma conciencia de que solo él es responsable de sus propios actos y acaba por aceptarlo, pese a que le resulta difícil en un principio.

Nos gustaría seguir utilizando el *portfolio* como herramienta de evaluación y formación en nuestras asignaturas de ELE, e incluso explorar otras posibles aplicaciones, como iniciar un *portfolio* de grado, probablemente en formato digital, que los alumnos mantendrían durante sus estudios de grado. Creemos que los alumnos se beneficiarían enormemente de la posibilidad de terminar sus estudios universitarios no solo con un título, sino con un *portfolio* que ha sido testigo de su aprendizaje, pues los habrá acompañado prácticamente desde su primer día en la universidad. Este *portfolio* puede ser una carta de presentación del alumno y el complemento perfecto para un CV.

En resumen, y volviendo al título inicial, hemos utilizado el *portfolio* ampliamente como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de Comprensión y Expresión Escrita y estamos satisfechos con los resultados conseguidos. De esta forma podemos confirmar que nuestra hipótesis de estudio es cierta y no admite duda; ya que dicho modelo de *portfolio* nos ayuda a formar a nuestros estudiantes según los principios en los que creemos. Motivándoles y dándoles libertad fomentamos su iniciativa, su capacidad de análisis, su reflexión, su autoevaluación, su búsqueda de recursos y su creatividad. En definitiva, al empujarles a ser cada vez más autónomos, les estamos dando las herramientas para desenvolverse como aprendices de lenguas, como pensadores críticos y como seres sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lieja: Mardaga.
- _____ (1992). *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*. Paris, Nathan.
- _____ (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan. (Trad.Castellana de partes en Herrero Cecilia (2006) *Teorías de Pragmática, de Lingüística Textual y de Análisis del Discurso*, Murcia, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha).
- AGELET, J. et al. (2001). *Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó.
- AGRA, M. J., GEWERC BARUJEL, A., y MONTERO MESA, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación online y presenciales. *Enseñanza*, 21, pp.101-114.
- ALLAL, L (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- _____ (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 11,4-22.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- ALVAREZ, M. (2010). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros.
- ANTOLIN, G.A.; MIGUEL, L.M. (2005). *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Ministerio de educación y ciencia, Madrid.
- ARANDA AGUILAR, J. C. (2014). *Cómo se hace un comentario de texto*. España: Berenice.
- ARTER, J. PAULSON, P. (1999): *Composite Portfolio Work Group Summaries*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- ATERROSI, P. ZAMUDIO, B. (2018). *El texto explicativo y su enseñanza*. Bogotá: DGP

Editores.

- AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la 2.ª Ed. de *Educational psychology: a cognitive view*.
- BACHMAN, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.* 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- BAJTIN, M. (1979). *Éstetika slovesnogo tvorcestva*. Trad. esp. de Tatiana Bubnova. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 8ª ed.
- BALLESTER *et al.* (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- BARBERÁ, E. (1999): Enfoques evaluativos en matemáticas. La evaluación por portafolios. En: Pozo, J.1 y Monereo, C. (Coords). *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- BARBARA, E.; ROJO, M. E. (2009). *Portafolio Electrónico Aprender a Evaluar el Aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- BARBARA, S. (2006). *ALTE Jornadas de Formación Portfolio de Secundaria Valencia*, 20 de febrero de 2006.
- BARBERÀ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A. y GUASCH, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 3 - N.º 2.
- BASSOLS, M. y TORRENT, A. M. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo /Octaedro.
- _____ (2003). *Modelos textuales: teoría y práctica* (2.ª Ed.). Barcelona: Octaedro.
- BEAUGRANDE R-A. y DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto* (versión española y estudio preliminar de Sebastián Bonilla), Barcelona: Ariel Lingüística.

- BEAUGRANDE, R. A. de (1995): "Text linguistics" en J. Verschueren et al. (eds.), *Handbook of Pragmatics: Manual*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 536-544.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1992) "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita", en *Infancia y Aprendizaje* N° 58, Barcelona.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- _____ (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.
- BIERWISCH, M. (1970). "Poetics and Linguistics" (1965). *Linguistic and Literary Style*. Freeman, D. C. (Ed.). New York: Rinehart and Winston.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J., & TANG, C. (2007). Using Constructive Alignment in Outcomes-Based Teaching and Learning Teaching for Quality Learning at University (3rd ed., pp. 50-63). Maidenhead: Open University Press.
- BIRD, T. (1997). "El portafolios del profesor: un ensayo sobre las posibilidades". J. Millman y L. Darling Hammond (Eds.). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla, 332-351.
- BLAZQUEZ, D. (1998). *La evaluación formativa en educación física- consideraciones para la formación continua del profesorado*. (Tesis doctoral, universitat de Barcelona), Barcelona.
- BLOOM, B. (1971). *Handbook of formative and sumative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- BOBBETTE, M. (1999). *Portfolios in a preservice teacher field-based program: Evolution of rubi performance*. In Education, Sprin.
- BONNILLA, S. (1997). "Estudio preliminar". En De Beaugrande, R. y Dressler , W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, pp. 7-26.
- BOUCHIBA GHLAMALLAH, Z. (2005): *El papel de la lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera por aprendices arabófonos*. Tesis doctoral. Universidad de Orán.

BOUZA, T.A.; ROMEU, A. R. (2014). *Aprueba tus exámenes, Lengua y literatura 2 ESO*. Madrid: Oxford University Press

_____ (2014). *Aprueba tus exámenes, Lengua y literatura 1 ESO*. Madrid: Oxford University Press

_____ (2014). *Aprueba tus exámenes, Lengua y literatura 3 ESO*. Madrid: Oxford University Press

_____ (2014). *Aprueba tus exámenes, Lengua y literatura 4 ESO*. Madrid: Oxford University Press

BRONCKART, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

_____ (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires Miño y Dávila.

BROWN, G. y YULE, G. (1983). *Análisis del discurso*, Visor, Madrid: 1993.

BROWN, S. y GLASNER, A (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.

BRUNER, J. S. (1960). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.

_____ (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid, Gedisa.

_____ (1994): “Realidad mental y mundos posibles”. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa (Orig.: Actual mind, possible worlds, 1986, Mass: Harvard University Press)

_____ (1997): “La Educación, puerta de la cultura”, Madrid: Visor (Orig.: The culture of Education, 1996)

BÜLHER, K. (1979). *Teoría del lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.

BURRILLO, J. (2006). *Las Lenguas Extranjeras en el Aula: Reflexiones y propuestas*. Editorial Laboratorio Educativo. Barcelona: Graó.

CALATAYUD, A. (1999). La participación del alumno en el proceso evaluador. *Revista educadores*, 190-191.

_____ (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores*, 204, 357- 375.

_____ (2007). *Una estrategia de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el escenario de la convergencia europea: la autoevaluación*. Comunicación presentada en las V jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria.

CALFEE, R. y PERFUMO, P. (1993). Student portfolios: Opportunities for a revolution in assessment. *Journal of Reading*, (36), 532-537.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*. Barcelona: Ariel (2.^a Ed.).

CALSAMIGLIA H. (1994): El estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp 18-28, (abril - junio de 1994 ISSN 1131-8600). Recuperado de la Web el 9.9.06 en sitio: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_51/a_722/722.html

CAYON, M., & FUENTES, M. (2014). *Incidencia de las carpetas de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. *Enseñanza & Teaching*, 32(1), 59-78. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1674531512?accountid=42404> [Consultado el 20.08.17].

CASADO VELARDE, M. (2011). *Introducción a la gramática del texto del español* (6. Ed.). Madrid: Arco Libros

CASSANY, D. (1997). *Describir el escribir*. México: Paidós.

_____ (1999). *Construir la escritura*. Buenos Aires, Paidós.

_____ (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama.

_____ (2006): El portfolio Europeo de Lenguas, *Aula de Innovación*. Madrid: M.E.C.

_____ (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona, Paidós.

- _____ (Coord) (2005). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para la enseñanza secundaria*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- CASSANY, D. *et al.* (1994): *Enseñar lengua*, Graò, Barcelona.
- CASSANY, D., ESTEVE, O., MARTÍN, E. y PÉREZ-VIDAL, C. (en preparación). *Portfolio de lenguas para secundaria y Guía-portfolio para docentes*. Madrid: Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- CASSANY, Luna, Sanz. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CASTEJON *et al.* (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria, en Víctor Manuel, López (coord.) Pastor (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior*, Narcea, Madrid (2009), pp. 65-91.
- CASTELLÀ, J. M.^a (1992). *De la frase al text*. Barcelona: Empúries.
- _____ (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, 23-31. Barcelona: Graó. ISSN: 1133-9829.
- CASTILLO, Arredondo, S. y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: PEARSON.
- _____ (2010): *La práctica de la evaluación educativa. Materiales e instrumentos*. Madrid. UNED-Pearson.
- CERVERA RODRÍGUEZ, A. (2010). *Guía para la redacción y el comentario de texto*. España: Espasa.
- CEREZO ARRIAZA, M (1997), “Estructuras textuales I. Coherencia”, “Estructuras textuales II. Cohesión”, “Estructuras textuales III. Adecuación” y “Solucionario”, en *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*, Barcelona, Octaedro (Nuevos instrumentos, 1), pp. 61-66, 67-72, 73-82, 164-165.
- CHOMSKY, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1991). *Lenguaje, sociedad y cognición*. México, Trillas.

- _____ (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona, Gedisa.
- CIAPUSCIO, G. E. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- _____ (2008). Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico. Tucumán, Jornadas de lectura y escritura, F.F. y Letras, UNTu., Cátedra UNESCO, edición en C.D.
- COLLIER, D. (2011). Increasing the value of physical Education: the role of Assessment. *Journal of Physical Education, Recreating & Dance*, 82 (7), 38-41.
- COLLINS, J., BROWN L. y NEUMAN, A. (1995). Evaluación auténtica y multimedia, en *Higher Education, Research and Delopment*, Vol. 17, No 8.
- CONDE, M, G. (2002). Desarrollo del Portfollio europeo en España. En *Mosaico*, núm. 9, Consejería de Educación, en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.8-13.
- _____ (2006). El Marco Común Europeo de las lenguas: implicaciones para una nueva cultura de la enseñanza aprendizaje de las lenguas. En Moya, A., Ignacio. J. A. y Harris, C. (Eds.). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Universidad de Castilla La Mancha.
- CONSEJO DE EUROPA, (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Editorial Anaya. 2003. [En línea] <http://cvc.cervantes.es>
- CRONBACH, L.J. (1963). Course Improvement through Evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- DAEN, S. T. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista de Actualización Clínica Investiga Rev. Act. Clin. Med* v.12.
- DANIELSON, C. y ABRUTYN, L. (2002). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: FCE.
- DEPRESBITERIS, L. (2000): *Instrumentos y técnicas de evaluación en la educación media técnico-profesional: la necesidad de una visión más diversificada*. [http:// www. chilecalificaca.cl/prc/n-0-instrumentos.doc](http://www.chilecalificaca.cl/prc/n-0-instrumentos.doc)

- DÍAZ-BARRIGA, F. Y HERNÁNDEZ, G. (2003). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw-Hill.
- DOBSON, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística. “El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas” en Cassany, D. (Ed.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC.
- DUCASSE, A. M. (2004). *La autoevaluación como parte de la nota semestral*. Revista re-DELE.(en línea), <http://www.educacion.es/redele/revista/ducasse.shtml>. Acceso: 14 de agosto (2018).
- ESCOBAR , C. (2000). *El portfolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lenguaje extranjera*. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- _____ (2001). La evaluación, en Nussbaum, L. y Bernaus, M. (Eds.) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis Educación, pp.325-358.
- _____ (2006). Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria. En:
- ESCOBAR, G. H. y CUARTAS, M. V. (2006). *Diccionario económico financiero*. Colombia: Universidad de Medellín.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*., v. 9, n. 1, p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- FERNÁNDEZ, X. L.; CORRAL, C. E. (2007): *El Portfolio Europeo de Las Lenguas, Modelo de Promoción de Plurilingüismo para la Interacción Cultural*. Ideas Propias Editorial, Vigo.
- FLACHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge Falmer.
- FUENMAYOR, (2008). Metodología lingüística para desarrollar los niveles de comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios. *Laurus*, 14(27), 262-280.[fecha de Consulta 18 de Septiembre de 2021]. ISSN: 1315-883X. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892014>

- FUENTES, J., y VERDUGO, M.A. (1994). *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo XXI.
- FRANCO, A. (2002). *Modelo lingüístico y análisis del discurso*, en Molero, L, y Franco, A. (editores). *El discurso político en las ciencias humanas y sociales*. Caracas. . Fonacit.
- _____ (2004). *Fundamentos de una gramática comunicativa aplicada al estilo periodístico*. Tesis Doctoral. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- _____ (2007). *Gramática Comunicativa (producción y comprensión textual). Teoría y análisis*. Maracaibo. Ediciones del Vice Rectorado Académico. Universidad del Zulia
- GABRIELA, G. M. (2006). *El portafolio como técnica alternativa de evaluación*. [En línea] <http://www.google.es/#fp=3f6abc3a24e33572&q=maria+gabriela+guerrero+portafolio+ppt>
- GAGNE, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- GARCIA -DOVAL, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza- aprendizaje de las lenguas. *Glosas didácticas, Revista Electrónica Internacional* n° 14.
- GARCÍA PAREJO, I. (Coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Ed. Graó.
- GARCÍA, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. México: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.
- GARCÍA, E. H. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. México. Institución educativa: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.
- GARCIA, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos, en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Revista electrónica internacional*, vol. 14. pp.112-119.
- GENESE, F. y UPSHER, A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. New York: Cambridge University Press.
- GESSA PERERA, Ana (2011). “La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias”. *Revista de Educación*,

núm. 354, págs. 749-764.

GRAVES, D.H. (1992). Portfolios: Keep a good idea growing. *Portfolio Portraits*, 1-12. D. Graves & B. Sunstein (Ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

GREIMAS, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. París : Larousse.

GRICE, H. P. (1995 [1975]). Logic and Conversation. En P. Cole, & J. L. Morgan. (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol. 3, Speech Acts*, pp.41-58. New York: Academic Press.

GUTIÉRREZ, S. HERNANDEZ, J. PEREZ, D. SERRANO, J. (2011). *Lengua y Literatura: Educación Secundaria (3), Unidades 1-4*. Madrid: Anaya.

_____ (2011). *Lengua y Literatura: Educación Secundaria (3), Unidades 5-8*. Madrid: Anaya.

_____ (2011). *Lengua y Literatura: Educación Secundaria (3), Unidades 9-12*. Madrid: Anaya.

_____ *Lengua y Literatura I, Bachillerato*. Madrid: ANAYA.

HALLIDAY, M. (1975): “Estructura y función del lenguaje” en Lyons, J. (comp.) *Nuevos horizontes de la lingüística*, Alianza, Madrid.

_____ (1982 [1978]). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica. Primera Parte, Cap. I, pp.17-51, Segunda Parte, Cap. VI, pp.160- 166, Tercera Parte, Cap. VIII, pp.186-190 y Cuarta Parte, Cap. X, pp.199-212.

HALLIDAY, M. A. K. y HASAN. R. (1976). *Cohesión in English*. Londres: Longman.

HARRIS, Z. S. (1951). *Structural Linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.

_____ (1952b). Discourse analysis: A sample text, en *Language*, 28, págs. 474 479.

_____ (1954). Distributional Structure. *Word, vols. 2-3*, n.º 10, pp. 146–162. (Citado por su reedición en Harris 1981, pp. 3-22.

_____ (1957). Co-occurrence and Transformation in Linguistic Structure, *Language*, vol. 3, no. 33, pp. 283–340. (Citado por su reedición en Harris 1981, pp. 143–210).

- _____ (1981). *Papers on Syntax*, Reidel, Dordrecht.
- HERMAN, J., ASCHBACHER, P. y WINTERS, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., & MENDOZA, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Ciudad de México: MCGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- HERNÁNDEZ, R. FERNÁNDEZ C. y BAPTISTA P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw Hill
- HERRERA, M. (2001). La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en enseñanza primaria. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- HOLEC, H. (1979) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg, Conseil de l'Europe: Hatier.
- HYMES, D. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics*. En Pride, J. B. y Holmes, J. (Eds.). Londres: Penguin Books.
- _____ (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier-Credif.
- HYMES, D. y FOUGHT, J. (1981). *American Structuralism*. La Haya: Mouton.
- IBARRA SÁIZ, M.S. y RODRIGUEZ GOMEZ, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, (344), 355-375.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- ISENBERG, H. (1983). Probleme der Texttypologie. *Linguistische Studien*, vol. 112, pp. 303-342. [Trad. esp. de L. Acosta. Cuestiones fundamentales de tipología textual. En Bernárdez, E. *Lingüística del texto*. Madrid: Arco, 1987, pp.95-129.

- _____ (1987). Cuestiones fundamentales de tipología textual. En E. Bernárdez: *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros, 95-129.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials. New York.: McGraw-Hill.
- JORBA, I., y SANMARTI, N. (1993 a). La función pedagógica de la evaluación. *Aula*, 20; 20-30.
- KATZ, J. J. (1981). *Language and Other Abstract Objects*. Oxford: Basil Objects.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production, *Psychological Review* 85, 363-394.
- KINTSCH, W. (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model, *Psychological Review* 95, 2, 163-182.
- _____ (1994). Text comprehension, Memory and Learning, *American Psychologist* 49, N° 4, 294-303
- _____ 1996. “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración”, en: *Textos en Contexto II*, Buenos Aires, Lectura y Vida.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- KRATHWOHL, R. D., BLOOM, B.S. y MASIA, B.B. (1964). Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain. New Cork: Davis McKay.
- KRESS, G. (1985). Ideological Structures in Discourse. En Dijk, T. A. Van (Ed.) (1985). Handbook of Discourse Analysis. *Discourse Analysis in Society*. London academic press, pp.27-42.
- LANDONE, E. (2007). Un portfolio europeo de las lenguas en formato digital. *El español: una lengua, muchas culturas*. Actas del II Congreso internacional FIAPE, Granada.
- LAVEAULT. D., y FOURNIER. C.H. (1990). Evaluation par objectifs: une approche métacognitive. *Mesure et evaluation en education*, 13(1), 57-74.
- LEECH, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

- LEYONS, N. (1999). *El uso del portafolio. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorruto.
- LITTELE y PERCOLVA (2001): *El portafolio europeo de las lenguas* (en versión española). www.oapee.es/...esp/.../memoriaexperimentacionsecundaria.pdf? O también consultar el sitio siguiente, en el que hay todas las guías didácticas del PEL;
- LÓPEZ ALONSO, C. y SÉRÉ, A. (Eds.) (2006). Nuevos géneros discursivos, los textos electrónicos. *Estudios de Lingüística del español*, vol. 24. Recuperado el 2 de Abril, 2015 de <http://elies.rediris.es/elies24/>
- LÓPEZ PASTOR et al. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-19, en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/3381> (consulta: 12 de septiembre de 2017).
- LOPEZ, P. (2009). *La Evaluación formativa en la educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- LOUREDA LAMAS, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- LOZANO, J. (1979): Introducción, en J. Lotman y Escuela de Tartu: *Semiótica de la Cultura*, Madrid: Ediciones Cátedra, pp 9-37
- LOZANO, J. (1999): Cultura y explosión en la obra de Yuri M. Lotman. *Espéculo*. Revista de estudios literarios, Universidad Complutense de Madrid. Texto publicado como prólogo a la edición española de la obra de Yuri M. Lotman *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*, Barcelona: GEDISA, 1999. Obtenido del sitio <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/lotman2.html> el 12 Ago 2006.
- LUCINDO, E.S. (2015). El uso de e-portafolio y las tutorías virtuales en la enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes de posgrado belgas.
- MAINGUENEAU, D. (1976): *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Hachette, Buenos Aires, 1980.

- MAGER, R. F. (1962). Preparing instructional objective. Palo Alto, CA.: Fearon
- MANN, H., (1845). Boston Grammar and Writing Schools. *Common School Journal*, October, 7, 19.
- MARINA, A. C. (2013). La autoevaluación del alumnado de primaria en el área de Educación Física. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona [Tesis.pdf \(ub.edu\)](#)
- MARTIN –KNIEP, G.O. (2001): *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: La sabiduría de la práctica*. Argentina: Paidós.
- MARTÍNEZ, R. (1997): *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Octaedro, Barcelona.
- MCQUOWN, N. A. (1952), Review of Methods in Structural Linguistics, by Z.S. Harris, *Language*, no. 28, pp.495–504.
- MEDINA, L. (2002). *Aplicación del Portafolio en el Mercado Accionario Colombiano*. Colombia: Cuadernos de la Economía.
- MENÉNDEZ, S. M. (2010). Opción, registro y contexto: El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. *Tópicos del seminario*, (23), 221-239. Recuperado en 10 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002010000100007&lng=es&tlng=es.
- MESIAS, J. GOMEZ, U. M. (2006). El Uso del Portafolios en las Ciencias Experimentales. Su utilización en la unidad didáctica. ¡Las plantas son también seres vivos! *Innovación educativa*. n.º 16, pp.143-153. Universidad de Santiago de Compostela.
- MEYER BJF, (1985): Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems, en BK Britton y JB Black (comps) *Understanding Expository text. A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text*. New York: Hillsdale LEA (Lawrence Erlbaum Associates)
- MEYER, B.J. F, & POON, L. W. (2001): Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93, 141 – 159.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002): *Portfolio Europeo de las Lenguas*:
Ministerio de Educación. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>

- MIRA-GIMÉNEZ, M. (2015). Implementación del portfolio europeo de las lenguas electrónico: Estudio de un caso. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información*, 46-59. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952015000400005 [Consultado el 08.01.17].
- MOESCHLER, J. y REBOUL, A. (1994): *Diccionario enciclopédico de pragmática*, Madrid, Arrecife, 1999 (versión española de M. L. Donaire y M. Tordesillas).
- MOYA, A, G, IGNACIO, J, A. y HARRIS, C. (2006). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Ediciones la universidad de Castilla la Mancha.
- NELSON, C. (1971). *Mediciones y evaluación en el aula*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- NÚÑEZ, V. (2017). *El portafolio digital como herramienta de evaluación para propiciar la motivación de principiantes universitarios de ele hacia la producción oral. Tesis doctoral*, Universidad de Nebrija.
- NUNZIATI, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- PAQUAY, L., ALLAL, L., LAVEAULT, D. (1990). L'auto-évaluation en questions (s). Propose por débat. *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (9), 5-33.
- PAULA, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
- PEÑA, G. J., BALL, V, M. y BARBOZA, P. F. D. (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, dic. 2005, vol. 9, n.º 31, pp.599-607. ISSN 1316-4910.
- PEREZ, E. P. y ROIG, E. V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en educación infantil y primaria*, vol. 1. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona.
- PETÖFI, J. S. (1975). *Vers une théorie partidle du texte*. Hamburgo: H. Buzke.
- PIAGET, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

- PITARCH, A.; MONFERRER, J.; ÁLVAREZ, A. (2005) El portfolio electrónico, un instrumento integrador en el aprendizaje de lenguas a distancia. <http://www.upf.edu/bolonya/obolonya/titulac/upf/trad/docs/portf.pdf>
- PIZARRO, E.P.; RAMÍREZ, J.A.O. (2015). *Aprobar Lengua y Literatura eso 1*. Madrid: Grupo Editorial Bruño.
- _____ (2015). *Aprobar Lengua y Literatura eso 2*. Madrid: Grupo Editorial Bruño.
- _____ (2015). *Aprobar Lengua y Literatura eso 3*. Madrid: Grupo Editorial Bruño.
- _____ (2015). *Aprobar Lengua y Literatura eso 4*. Madrid: Grupo Editorial Bruño.
- PLOTZ, S. (Ed.) (1972). *Transformational Analysis: The Transformational Theory of Zellig Harris and its Development*. Fráncfort del Meno: Athenäum Verlag.
- POGGIOLI, LISETTE (2005). *Estrategias de Evaluación (2ª. ed.)*. Caracas: Fundación Polar.
- PORTER C. y CLELAND, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy. Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- POZO, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PUJOL, R.M. (1996). *Educación y consumo: la formación del consumidor en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- QUINTANA, H. (1996). El portfolio como estrategia para la evolución de la redacción. *Lectura y Vida, (vol.1)*, pp.17-24.
- _____ (2000): El Portafolio como Estrategia para la Evaluación. En Ballestea y otros. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- RAE (1973). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REYES, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- ROCA, D. (2012). El impacto del portafolio del estudiante en el aprendizaje de la disciplina de administración. (Tesis de maestría). Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- RODRIGUEZ GÓMEZ, G., IBARRA, M.S., y GÓMEZ RUIZ, M.A. (2011). e-Autoevaluación

- en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- ROSALES, C. *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- ROSELL, M. (1996). *Evaluar, más que posar notes*. Barcelona: Claret.
- RUÍZ DE PINTO, L. "Evaluación y Autoevaluación" . *Revista de Posgrado de la VI Cátedra de Clínica Médica de la Facultad de Medicina de la U.N.N.N.E.* 1997
- ROMERO LÓPEZ, M^a.A. y CRISOL MOYA, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Revista Docencia e Investigación*, 21, 25-50
- SAAVEDRA R., M. S. (2001). *Diccionario de pedagogía*. México: Editorial Pax México.
- SANCHEZ, M. (1988). *Comprensión y producción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé, 2002.
- SANMARTI, N. (2007). *Diez Ideas Claves. Evaluar para Aprender*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993a). Los (ab)usos de la evaluación. *Cuadernos de pedagogía*, 215,70-73.
- _____ (1993b). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista de investigación en la escuela*, 20, 23-35.
- SARFATI, G. E. (1997). *Éléments d'analyse du discours*. París: Nathan.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R.W. Tyler, R.M. Gagne y M.
- SHEPARD, LORRIE A. (2000). *The role of Classroom Assesment in Teaching and Learning*. Los Angeles, CA: CRESST-CSE Technical Report 517.
- SHORES, E. F. y GRACE, C. (2004). *El Portafolio Paso a Paso: Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó.
- SHULMAN, L. (2003): Portafolios del Docente: Una Actividad Teórica. En Lyons, *El Uso del*

- Portafolios. Propuesta para el nuevo profesionalismo docente.* Buenos Aires: Amorroutu. (45-62)
- SINCLAIR, J. M. (1992). "Trust the text". En Davis, M. y Ravelli, L. (Eds.), *Advances in Systemic Linguistics*. London: Pinter, pp.5-19.
- _____. (2000). Learner Autonomy: The Next Phase? En Sinclair, B, McGrath, I., Lamb, T. (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future directions*. London: Longman.
- SPERBER, D., WILSON D. (1994), *La relevancia: comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: CUP.
- TEBEROSKY, A. (1995) "Componer textos", en Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Santillana.
- _____. (2001) "Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista", pp.313-324, en Castorina, J.A. (Comp.) (2001) *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires, Eudeba.
- _____. (2001). La iniciación en el mundo de lo escrito. En Bofarull et al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, pp.59-68. Barcelona: Graó
- TORRES, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- TRILLO, F. (1995). La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje significativo y autónomo: sentido y estrategias. *Innovación educativa*, 5, 191-205.
- TUSON, J., 1982, *Aproximación a la Historia de la Lingüística*, Teide, Barcelona
- TOBON, S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Madrid. ECOE.
- VALENCIA, S. W. y PLACE, N. (1994). Portfolios: A process of enhancing teaching and learning. *The Reading Teacher*, (vol. 47), pp.666-669.

- VAN DIJK, T. A. (1977). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*, Cátedra, Madrid, 1988.
- _____ (1980): *Estructuras y funciones del discurso (Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso)*, Siglo XXI, México, 1980 (1ª edición en español).
- _____ (1988). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso* (3.ª Ed.). Madrid: Cátedra.
- _____ (1996). *La ciencia del texto*, (2.ª Ed.). Barcelona: Paidós
- _____ (1997): "The Study of Discourse" en T. A. van Dijk (ed.) *Discourse as Structure and Process (Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction, Volume 1)*, SAGE Publications, London, pp. 1-34.
- _____ (1998) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid, Siglo XXI. .
- _____ (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- VELASCO, D. (2015). *El portafolio didáctico y su incidencia en la autorregulación del aprendizaje*. (Tesis de pregrado, Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala). Recuperado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/09/Velasco-Dora.pdf> [Consultado el 22.11.17].
- VILÀ MIGUEL, N. (1997). Escribir en la escuela. En J. Serrano y J. E. Martínez (coords.), *Didáctica de la lengua y literatura* (p. 181-210), Barcelona: Oikos-tau
- VILÀ MIGUEL, N. (1997). Escribir en la escuela. En Serrano, J. y Martínez, J. E. (Coords.), *Didáctica de la lengua y literatura*, pp.181-210. Barcelona: Oikos-Tau.
- VILLALOBOS, J. (2002). Portafolios y reflexión: instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *Educere*, 5(16), pp.390-397.
- VILLARDÓN, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Eductio siglo XXI*, 24, 57-76.
- VILLARREAL, H. M. (2017). *Comentario lingüístico, literario y pragmático: acercamiento metodológico*. España: Soldesol.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

_____ (1989): *El desarrollo de Los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítico.

_____ (1999) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Fausto (1era. edic: 1934).

VV. AA. (1993) *Student Portfolios*. Washington, D.C.: National Education Association.

WERLICH, Egon (1975): *Typologie der Texte (Tipología de Textos)*. Heidelberg: Quelle & Meyer (Extractado y traducido por G. Ciapuscio) (cap. 1 y 3)

_____ (1976). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: UTB.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

BEDARNIA, M. (2014). *El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje*. Tesis de magister. Universidad de Orán. <https://theses.univ-oran1.dz/these.php?id=TH4178>

CASSANY, D. (2002A). *Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula*. En *Mosaico*, vol. 9. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, pp.18-24. Recuperado de: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>

CONSEJO DE EUROPA, (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Editorial Anaya. 2003. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es>

DEPRESBITERIS, L. (2000). *Instrumentos y técnicas de evaluación en la educación media técnico-profesional: la necesidad de una visión más diversificada*. Recuperado de: <http://www.chilecalifica.cl/prc/n-0-instrumentos.doc> [Consultado el 8 de octubre de 2010]

El Marco Común Europeo y el Porfolio de las Lenguas, Mosaico, n.º 9 (diciembre de 2002) Consejería de Educación en Bélgica. (Versión para descargar en pdf): <http://www.mepsyd.es/externor/be/es/publicaciones/mosaico/mos9.shtml>.

http://irati.educacion.navarra.es/creibzw/baliabideak/portfolioa/cda/doc/c/cap_01b.html# [Consultado el 8 de mayo de 2011]

LITTELE y PERCOLVA (2001). *El portfolio europeo de las lenguas* (en versión española). Recuperado de: <http://www.oapee.es/esp/memoriaexperimentacionsecundaria.pdf> y http://irati.educacion.navarra.es/creibzw/baliabideak/portfolioa/cda/doc/c/cap_01

MARTÍN PERIS, E., (coord.), (2003), *Diccionario términos clave de ELE*, en *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele

MENÉNDEZ, S. M. (2010). *Estrategias, registros y géneros discursivos: de la realización a la recurrencia*. Actas del IV Coloquio de ALEDAR: Universidad Nacional de Córdoba. [Disponible en línea en la página electrónica <http://www.fl.unc.edu.ar/aledar/index>]

Ministerio de Educación. Portfolio Europeo de las Lenguas: <http://www.mec.es/programaseuropeos/jsp/plantilla.jsp?id=343> ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Ministerio de Educación: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html> [Consultado el 8 de mayo de 2011]

NADIA SAFFOURI, MARIA ROSA SANZ (2014) *Lengua y literatura 1º de ESO* [2Bachillerato.pdf - 2.\u00ba Bachillerato Lengua castellana yLiteratura libromareaverde.tk LibrosMareaverde.tk 2\u00ba Bachillerato P\u00e9g 1 Recomendamos | Course Hero](#)

NADIA SAFFOURI, MARIA ROSA SANZ (2014) *Lengua y literatura 2º de ESO* [2ESO Lengua y Literatura \(yoquieroaprobar.es\)](#)

NADIA SAFFOURI, MARIA ROSA SANZ (2014) *Lengua y literatura 3º de ESO* [38065.pdf \(yoquieroaprobar.es\)](#)

NADIA SAFFOURI, MARIA ROSA SANZ (2014) *Lengua y literatura 4º de ESO* [Lengua Castellana Y Literatura 4 Eso-PDF Free Download \(zbook.org\)](#)

Para el proyecto *Portfolio Europeo de las Lenguas del MECD*, visité la siguiente dirección web: <http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos>.

TRUJILLO, S. F. (2006). La cultura en l'ensenyament d'idiomes: de la teoria a la pràctica a través del PEL. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2006, (36), 532-537. Versión en castellano recuperada de: http://fernandotrujillo.com/publicaciones/PEL_articulos.pdf

www.oapee.es/...esp/.../memoriaexperimentacionsecundaria.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario para Estudiantes

Sexo.....

Edad.....

1. ¿Has elaborado antes un portfolio

Sí

No

2- ¿Te ha gustado el uso el portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA?

Mucho

Bastante

Poco

Ninguno

3- ¿Qué objetivos has sido capaz de conseguir mediante el uso del portfolio como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación en la asignatura de COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA?

	Objetivos	1	2	3	4
1	Ser consciente de mi evolución en el proceso de aprendizaje de COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA.				
2	Responsabilizarme de mi proceso de aprendizaje en COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA				
3	Saber cómo aprendo, qué me va bien y qué no, etc.				
4	Establecer vínculos entre teoría y práctica.				
5	Establecer vínculos entre teoría y mi experiencia.				
6	Ser autónomo en mi formación y aprendizaje.				
7	Ser capaz de autoevaluarme usando el portfolio de COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA				
8	Demostrar los conocimientos que he adquirido durante el curso.				
9	Estar motivado.				
10	Marcarme objetivos.				
11	Reflexionar sobre mi aprendizaje				
12	Repasar los contenidos del curso.				
13	Asentar los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo de la materia.				
14	Saber que esta herramienta la puedo seguir utilizando en un futuro (en otras asignaturas, contexto profesional, etc.)				

4. ¿Estás satisfecho respecto al uso del portfolio de **COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA** como herramienta de autoevaluación y de aprendizaje?

Mucho	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

5. El uso del portfolio en la asignatura de **Comprensión y Expresión Escrita** como herramienta de aprendizaje y de autoevaluación es útil

Mucho	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

6. ¿Estás satisfecho del proceso de tutorización respecto al uso del portfolio de **COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA**?

Mucho	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

7. Qué sensaciones y emociones has percibido durante la realización del portfolio de **COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA**

1 DESORIENTACION

Mucho	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

2LIBERTAD

Mucho	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

3. PERDIDA DE TIEMPO

Mucho	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

4. MOTIVACION

Mucho	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

5. INDAGACION

Mucho	<input type="checkbox"/>
Bastante	<input type="checkbox"/>
Nada	<input type="checkbox"/>

Anexos 02

Mi portfolio de Comprensión y Expresión Escrita (está en otro documento)