

Curso 1996/97
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

JUANA HERRERA CUBAS

**Estrategias cognitivas y metacognitivas
en la elaboración del mensaje escrito.
Estudio bidireccional inglés-español, español-inglés**

Director
PABLO DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

Mi más sincero agradecimiento a mi director de tesis, Pablo Domínguez González, a las alumnas que hicieron posible este trabajo, Reneé, Denise, Marie Claude, Natalia, Conchita y Vanessa, y muy especialmente a mi compañero Plácido Bazo Martínez, por su apoyo, sabiduría y confianza.

**A mi hermana M^a Jesús, sin cuya ayuda
me hubiera resultado muy difícil mantener
a raya mi interlengua.**

Capítulo II: Estrategias de aprendizaje y lenguaje escrito	57
1. Justificación de la necesidad de un aprendizaje “estratégico”	58
2. Definición de estrategia de aprendizaje.....	66
3. Características de las estrategias de aprendizaje	70
4. Modelo de estrategias de aprendizaje para este trabajo	73
5. Comentarios finales	81
Capítulo III: Metodología	83
1. Descripción del estudio	84
1.1. Los sujetos de la investigación84	
1.2. Diseño de la investigación85	
1.3. Los temas de las tareas85	
1.4. Verbalización de las tareas87	
1.5. Entrevista88	
1.6. Cometido de la investigadora89	
2. Análisis de los datos	90
2.1. Codificación de los textos90	
2.1.1. Protocolos verbales90	
2.1.2. Borradores91	
2.1.3. Código de análisis92	
2.1.4. Protocolos de estilo94	
2.2. Análisis de los textos95	
2.2.1. Propósito retórico95	
2.2.2. Modos del discurso95	
2.2.3. Estrategias de desarrollo del texto96	
3. Organización de los casos	98
3.1. Los sujetos de la muestra y su contexto académico98	
3.2. Perfil de uso del lenguaje escrito99	
3.3. Descripción del proceso99	
Capítulo IV: Análisis de los datos del grupo de control	100

1. Organización de los datos de la muestra I René Boudreau	102
1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito102	
1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras102	
1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito103	
1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito104	
1.2. Descripción del proceso105	
1.2.1. Análisis de la sesión 1105	
1.2.2. Análisis de la sesión 2113	
1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2117	
II Denise Kelleher	
1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito120	
1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras120	
1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito120	
1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito121	
1.2. Descripción del proceso122	
1.2.1. Análisis de la sesión 1122	
1.2.2. Análisis de la sesión 2129	
1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2133	
III Marie Claude Gravel	
1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito136	
1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras136	
1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito136	
1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito137	
1.2. Descripción del proceso138	
1.2.1. Análisis de la sesión 1138	
1.2.2. Análisis de la sesión 2141	
1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2144	
2. Resultados generales del grupo de control	147
3. Conclusiones generales del grupo de control	150

Capítulo V: Análisis de los datos del grupo experimental..... 152

1. Organización de los datos de la muestra	154
--	-----

I Natalia Afonso Repetto

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito154
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras154
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito155
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito155
- 1.2. Descripción del proceso156
 - 1.2.1. Análisis de la sesión 1156
 - 1.2.2. Análisis de la sesión 2162
- 1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2167

II Concepción Roigé García

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito169
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras169
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito170
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito170
- 1.2. Descripción del proceso171
 - 1.2.1. Análisis de la sesión 1171
 - 1.2.2. Análisis de la sesión 2177
- 1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2186

III Vanessa Díaz Díaz

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito188
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras188
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito188
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito189
- 1.2. Descripción del proceso189
 - 1.2.1. Análisis de la sesión 1189
 - 1.2.2. Análisis de la sesión 2197
- 1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2209
- 2. Resultados generales del grupo experimental 212
- 3. Conclusiones generales del grupo experimental 216

Capítulo VI: Resultados de la investigación..... 218

- 1. Resultados de la investigación..... 219

1.1. Planteamiento de la tarea	219
1.2. Modos del discurso	220
1.3. Estrategias en el desarrollo del texto	221
2. Conclusiones de la investigación.....	225
2.1. Planteamiento de la tarea	226
2.2. Modos del discurso	226
2.3. Estrategias en el desarrollo del texto	227
3. Estrategias cognitivas y metacognitivas: una propuesta de ampliación de las definiciones.....	229
4. Aspectos relevantes para otros estudios	236
Bibliografía	238
Apéndice I	251
Transcripción de las tareas del grupo de control: protocolos verbales	251
Transcripción de las tareas del grupo experimental: protocolos verbales	269
Apéndice II.....	320
Transcripción de las entrevistas a los sujetos del grupo de control	320
Reneé Boudreau	320
Denise Kelleher	325
Marie Claude Gravel	329
Transcripción de las entrevistas a los sujetos del grupo experimental	334
Natalia Afonso Repetto	334
Concepción Roigé García	339
Vanessa Díaz Díaz	344

INTRODUCCIÓN

“Meaning is not what you start out with
but what you end up with.” (Elbow, 1973:15)

Esta afirmación de Peter Elbow resume, en buena medida, el espíritu de la investigación del lenguaje escrito como proceso llevada a cabo en los últimos 30 años, como respuesta a la enseñanza tradicional de esta forma del lenguaje, tanto en lengua materna como en lengua extranjera¹.

De todos es sabido que la práctica docente del lenguaje escrito ha estado siempre inspirada por la necesidad de que los sujetos escriban textos correctos y apropiados en términos lingüísticos y, en menor grado, retóricos. En consecuencia, lo que ha primado es el uso de modelos representativos de los modos del discurso de la retórica clásica -descripción, narración, exposición y argumentación- (Kinneavy, 1971) y, a partir de ellos, se ha instado a los alumnos a crear textos similares.

La respuesta del profesor, en concordancia con el modelo de instrucción, se ha reducido a notas y comentarios en rojo acerca de los aspectos positivos del texto -cuando los hay- y, más específicamente, acerca de los errores y problemas que aparecen en el mismo, de todo aquello que tendría que estar y no está, o de todo lo que los alumnos debieron o no debieron hacer. El texto, en conclusión, ha sido siempre el criterio definitivo y definitorio de lo que habría que entender por competencia escrita, es decir, han sido los requisitos que tiene que reunir un texto “bien escrito” los que han determinado las características de los sujetos competentes -y por extensión no competentes- en esta forma del lenguaje: que empleen correctamente los signos de puntuación y ortográficos; que expresen el mensaje lógica y coherentemente; que no cometan errores de tipo gramatical o sintáctico; que utilicen el vocabulario adecuado; que tengan algo interesante que decir... y un largo etcétera de todos conocido.

¹ En este trabajo emplearemos indistintamente los términos “segundas lenguas” o “lenguas extranjeras” -L2- en oposición a “lengua materna” -L1-.

Resulta obvio pensar, en estas circunstancias, que deben ser bien pocos los “afortunados” que pertenecen a la categoría de los competentes, especialmente si tenemos en cuenta que la forma escrita del lenguaje, tanto en L1 como en L2, es la que menos se cultiva. De hecho, la realidad ha confirmado “el estado general de crisis” del lenguaje escrito y la necesidad de analizar qué ocurre cuando los sujetos realizan una tarea de este tipo (Braddock, Lloyd-Jones & Shoer, 1963; Bullock Report, 1975).

Esta preocupación por conocer otros aspectos de la tarea, que no son estrictamente las características del texto, ha dado lugar a un cambio fundamental y sustancial en la investigación de esta forma del lenguaje, como veremos en el capítulo I. A este respecto, Janet Emig (1969) es la pionera de lo que, con el paso de los años, se ha convertido en el interés central de un nutrido grupo de investigadores: identificar y analizar las operaciones y procesos que los sujetos ponen en práctica desde el momento en que deciden redactar un texto hasta que lo dan por concluido.

Evidentemente, la finalidad de este nuevo planteamiento, desde los primeros estudios, ha sido caracterizar el proceso de los sujetos considerados competentes, para determinar las operaciones y conductas que los distinguen de los no competentes. Si los procesos eran diferentes, se aislarían las características de las que carecía el segundo grupo, con la intención de incorporarlas a métodos de enseñanza que fomentaran su uso.

Si Emig es la pionera de la investigación en L1, Vivian Zamel (1982) lo es de la L2, donde la motivación y finalidad son exactamente las mismas. Pero, además, aquí se ha tomado como modelo la actuación de los sujetos nativos de la lengua inglesa para determinar qué aspectos, al margen de los estrictamente lingüísticos, los diferencian de los no nativos.

El nuevo énfasis en el proceso de elaboración de un texto ha puesto de manifiesto dos características fundamentales de esta forma del lenguaje, en L1 y en L2: en primer lugar, el carácter recurrente -frente a la insistencia en el lineal- de todas las operaciones y procesos que lo componen, es decir, la repetición y sucesión, en cualquier fase de la tarea, de las mismas conductas y operaciones; en segundo lugar, la caracterización del lenguaje escrito como construcción de significado en que los sujetos, continuamente, relacionan la información nueva con la que ya existe en sus mentes y la reformulan de acuerdo con sus necesidades de comunicación y el desarrollo del texto, a lo que Perl (1978) se ha referido como una interacción constante información-mente-texto.

Este interés creciente en identificar y analizar las operaciones y procesos de los sujetos pone de relieve, en definitiva, la importancia de la cognición y la metacognición en el aprendizaje, dos conceptos que han ido adquiriendo cada vez más relevancia en la educación. Tal es así que Hayes & Flower (1980; Flower & Hayes, 1981a) comenzaron una propuesta de modelo cognitivo de la escritura, que aún hoy siguen desarrollando. El lenguaje escrito, desde esta óptica, se concibe como un acto tremendamente complejo, resultado de los procesos cognitivos que se articulan en las mentes de los sujetos. Estos procesos, a su vez, encierran una serie de operaciones y conductas que ayudan a resolver los problemas que van surgiendo, a medida que se va elaborando el texto.

Wenden (1987), por su parte, ha enfatizado el valor de la metacognición ya que, sostiene, proporciona una perspectiva más a la hora de determinar las características de los sujetos competentes, frente a los no competentes, en cualquier proceso de aprendizaje. Este conocimiento ofrece la posibilidad de afinar el de los primeros, a la vez que permite diagnosticar las carencias de los segundos, con el objetivo de facilitarles modelos que orienten y encaucen su propio aprendizaje.

Bereiter y Scardamalia (1983a; Scardamalia & Bereiter, 1987), desde una perspectiva más global, acentúan el carácter fundamental de la cognición y la metacognición en su investigación del desarrollo de la habilidad escritora. Según estos autores, lo que define y guía el desarrollo de esta habilidad no es el conocimiento *per se* de los sujetos, sino el modo en que emplean ese conocimiento. Como veremos, proponen dos modelos **-transmisión y transformación del conocimiento-** y señalan que la madurez en el uso de esta forma del lenguaje viene dada por el número y tipo de operaciones y procesos que utilizan en los diferentes niveles de procesamiento de la información, así como por la comprensión y diferenciación de las características del lenguaje oral y escrito.

La investigación del lenguaje escrito, por tanto, se ha ido integrando progresivamente en el marco de las teorías de aprendizaje humano de la Psicología cognitiva. Así, las características reconocidas al lenguaje escrito de ser el resultado de las operaciones de las mentes de los sujetos, o de la construcción del significado, son principios básicos de esta disciplina, aplicables, además, a cualquier tipo de aprendizaje. O'Malley y Chamot (1990), de hecho, se han inspirado en la Psicología cognitiva, especialmente en las teorías de John R. Anderson (1976; 1983; 1990), para su propuesta de clasificación de estrategias cognitivas y metacognitivas, como veremos en el capítulo II.

De acuerdo con estos autores, los sujetos que organizan la información de manera significativa -relacionándola y elaborándola con la que poseen- aprenden mejor y desarrollan más vías de recuperación de la misma, que los que lo hacen sólo con recursos memorísticos o sin imponerle un orden que les resulte relevante. Ahora bien, para que esto sea así, los sujetos necesitan estrategias cognitivas y metacognitivas que les ayuden a entenderla, aprenderla, retenerla y, por último, recuperarla cuando les haga falta.

Debemos aclarar que, si bien la clasificación es aplicable, en su totalidad, a cualquier tipo de aprendizaje, ya que tiene su base en cognición, O'Malley y Chamot la han desarrollado y perfeccionado específicamente para el aprendizaje de segundas lenguas. En efecto, todas las estrategias que conforman las dos categorías representan procesos mentales, y han sido comprobadas y definidas a partir de los datos obtenidos de distintos grupos de sujetos mientras realizaban tareas de lectura, vocabulario, manipulación de estructuras gramaticales, práctica oral y escritura, si bien esta última sólo se refiere a respuestas a preguntas, o a opiniones breves en relación con el contenido de textos o de temas tratados previamente.

El lenguaje escrito, sin embargo, es mucho más que una simple respuesta en dos líneas a una pregunta, o una opinión en un párrafo o dos. El lenguaje escrito, tal como se ha definido en la investigación aquí citada, y como lo concebimos en este trabajo, es un proceso de construcción del significado, en el que los sujetos ponen en práctica una serie de operaciones y conductas -es decir, realizan una actividad cognitiva y metacognitiva- que ajustan y reajustan, de acuerdo con sus intereses comunicativos y el desarrollo del texto. Además, durante este proceso están constantemente elaborando la información que precisan y ordenando, en definitiva, el sentido del mensaje que quieren transmitir.

Aprender una segunda lengua significa, o debería significar, conocer y manejar tanto su forma oral como la escrita en cualquier contexto y, especialmente, en el académico. Por ello, resulta fundamental analizar el proceso de elaboración de un texto para identificar los problemas que esta forma del lenguaje supone para los sujetos y, a partir de esta información, proponer estrategias que les faciliten su aprendizaje y uso. En este trabajo, el análisis estará orientado, específicamente, al estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan en la realización de una tarea escrita.

El marco en el que lo situaremos es, lógicamente, el de la cognición porque, aparte de ser el que encuadra toda la investigación del lenguaje escrito como proceso, posee autoridad y rigor científico suficientemente probados para elegirlo como tal. La clasificación de estrategias que

usaremos, en consecuencia, es la de O'Malley y Chamot, con modificaciones que aclararemos en su momento.

Partiremos de dos hipótesis fundamentales:

- a. Lo que guía y define el desarrollo de la habilidad escritora de los sujetos no es tanto su competencia lingüística, o el conocimiento que posean sobre cada tema concreto -que evidentemente son importantes- como el control metacognitivo que ejerzan de estos, así como de las partes del proceso de elaboración de un texto. Escribir, por consiguiente, no es, únicamente, una cuestión de recursos lingüísticos o de cantidad de información, sino de cómo utilizan los sujetos estos conocimientos y el de la relación emisor-propósito-lector, característica de esta forma del lenguaje.
- b. Si escribir, entonces, es principalmente un ejercicio de control metacognitivo, el patrón de uso del lenguaje escrito de los sujetos será el mismo en L1 y en L2, con las dificultades obvias que añade el hecho de escribir en una lengua que no es la materna.

Puesto que hablamos de formas de utilizar el conocimiento, nos referiremos a los modelos de "transmisión" y "transformación" propuestos por Scardamalia y Bereiter (1987), que explicaremos más adelante. Baste señalar, por el momento, que el primero hace referencia a la simple repetición de conocimientos y pensamientos, en la tarea escrita, sin otra finalidad que la de la mera transmisión de contenidos. El segundo alude al proceso de construcción del significado, en el que los sujetos integran la información nueva en la ya existente en sus mentes y la reformulan atendiendo a la relación emisor-propósito-lector.

Con el fin de comprobar la validez de estas hipótesis, los objetivos que proponemos son:

1º. Analizar y definir el patrón de uso del lenguaje escrito en L1 y L2, atendiendo a los siguientes aspectos:

A. Planteamiento de la tarea.

¿Existe un propósito retórico general, o un plan de composición global, que guíe el desarrollo del texto?

B. Modos del discurso.

¿Existe un tratamiento del tema diferente en cada modo del discurso?

C. Estrategias de desarrollo del texto.

¿Qué tipo y cantidad de estrategias emplean los sujetos en las tareas? ¿Cómo utilizan estas estrategias?

2º. Comparar el patrón de uso del lenguaje escrito en L1 y L2 en sujetos nativos y no nativos del inglés y el español, atendiendo a los siguientes aspectos:

A. Planteamiento de la tarea.

¿Existe un propósito retórico general, o un plan de composición global, que guíe el desarrollo del texto, por parte de los sujetos nativos y no nativos, en su L1 y en la L2?

B. Modos del discurso.

¿Existe un tratamiento del tema diferente en cada modo del discurso, por parte de los sujetos nativos y no nativos, en su L1 y en la L2?

C. Estrategias de desarrollo del texto.

¿Qué tipo y cantidad de estrategias emplean los sujetos nativos y no nativos en las tareas en L1 y en L2? ¿Cómo utilizan estas estrategias?

3º. Completar, a la vista de los resultados, las características de las estrategias cognitivas y metacognitivas orientando su perfil, cuando esto sea posible, hacia un uso más específico en el lenguaje escrito.

Queremos señalar que si bien el propósito principal de nuestro trabajo es analizar las estrategias que emplean los sujetos en la elaboración de un texto, a la hora de formular los objetivos lo hemos presentado en tercer lugar, después del planteamiento de la tarea y los modos del discurso, porque de esta manera seguiremos el orden que suponemos será el natural en la respuesta de los informantes, es decir, imaginamos que irán de lo general -planteamiento global de la tarea- a lo particular -las estrategias que usan en cada paso de la misma-.

Puesto que este es el primer estudio del lenguaje escrito como proceso en el que se utilizará una clasificación de estrategias cognitivas y metacognitivas, la metodología que emplearemos será de diseño propio, aunque adaptaremos de los estudios ya existentes aquellos elementos que creamos necesarios y útiles. En el capítulo III describimos estos aspectos.

En cuanto a los informantes, pediremos a dos grupos -uno canadiense y otro español- que redacten, en dos sesiones diferentes, dos textos -uno en su lengua materna y otro en la extranjera- y, mientras lo hacen, que verbalicen todos los pensamientos que acudan a sus mentes. Con estos datos, identificaremos las estrategias que han empleado para determinar si existe un patrón de uso del lenguaje escrito común a la L1 y a la L2, por sujeto, y, posteriormente, por grupo. A continuación, tendremos una tercera sesión en la que les solicitaremos que nos informen de su aprendizaje de esta forma del lenguaje y, con las explicaciones, elaboraremos un perfil de uso del lenguaje escrito de cada uno. En los capítulos IV y V presentaremos el análisis de las tareas del grupo canadiense -que denominaremos “grupo de control”- y el del grupo español -al que nos referiremos como “grupo experimental”-, respectivamente.

Para finalizar, el capítulo VI lo dedicaremos a la comparación de los datos de ambos grupos y, una vez formuladas las conclusiones, procederemos a completar las definiciones de las estrategias cognitivas y metacognitivas, cuando esto sea posible.

CAPÍTULO I.

ESTUDIOS DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN TEXTO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

0. INTRODUCCIÓN.

1. ASPECTOS COMUNES DE LOS MODELOS.

- 1.1. Metodología para la obtención de los datos: testimonios verbales.
- 1.2. Modos del discurso.

2. MODELOS DE INVESTIGACIÓN.

2.1. MODELO DEL LENGUAJE ESCRITO COMO PROCESO.

- 2.1.1. Motivación y descripción de los estudios.
- 2.1.2. Clasificación de las fases del proceso.
- 2.1.3. Resultados de los estudios de este modelo.
 - 2.1.3.1. Resultados en lengua materna (L1).
 - 2.1.3.2. Resultados en lengua extranjera (L2).
 - 2.1.3.3. Resultados de los estudios en relación con la fase de corrección del texto: Sistemas de clasificación.

2.2. MODELO COGNITIVO DE LA ESCRITURA DE JOHN HAYES Y LINDA FLOWER.

- 2.2.1. Descripción del modelo.
 - 2.2.1.1. Entorno de la tarea.
 - 2.2.1.2. Memoria a largo plazo.
 - 2.2.1.3. Procesos cognitivos.
 - 2.2.1.4. El monitor.

2.3. MODELO DEL DESARROLLO DE LA HABILIDAD ESCRITORA.

- 2.3.1. La escritura como construcción e integración del significado: Transformación del conocimiento.
- 2.3.2. La escritura como repetición de conocimientos: Transmisión de conocimientos.
- 2.3.3. Otros aspectos del desarrollo de la habilidad escritora.

3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

“There is no stereotype of the ‘good language learner’. There are, instead, many individual traits that contribute to success... and many individual ways of learning a foreign language.” (Rubin & Thompson, 1982:3)

0. INTRODUCCIÓN.

Desde que en 1963 Braddock, Lloyd-Jones y Shoer manifestaran la necesidad de reorientar el estudio del lenguaje escrito hacia el proceso de elaboración de un texto y sus componentes, la investigación de esta forma del lenguaje ha sufrido un cambio que, sin alcanzar el estatus de paradigma, en el sentido *kuhniano*² del término, sí parece encaminada a constituirse como tal.

Unido a este hecho, los avances de la Psicología cognitiva en el campo de procesamiento humano de la información, y en especial las teorías de John R. Anderson (1976; 1983; 1990) relativas a la representación del significado en la memoria y su posterior recuperación, han proporcionado una importantísima fuente de datos que pone de relieve, además, el carácter interdisciplinar fundamental en este tipo de estudios. Conceptos como capacidad mental, memoria a corto plazo (MCP), memoria a largo plazo (MLP), procesos cognitivos, etcétera, que veremos más adelante, son claves para esta nueva investigación.

² En su libro La estructura de las revoluciones científicas (1962), Khun equipara “paradigma” a las distintas “realizaciones” de la “ciencia normal” - “investigación basada en una o más realizaciones científicas pasadas que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior (p.33)”- y señala que cada paradigma nace como respuesta a un estado de crisis de las reglas y normas existentes (págs. 114-115). Un paradigma, en definitiva, es una teoría y, como tal, no es un instrumento de cambio o renovación, ni tiene por objeto explicar todos los hechos que no la refrendan o no se ajustan a ella; es un mecanismo de articulación y especificación de principios y reglas.

La respuesta más inmediata a esta urgencia de cambio está en un amplio número de trabajos que, para nuestra conveniencia, hemos dividido en tres bloques que veremos por separado.

El primero de estos bloques -que denominaremos "lenguaje escrito como proceso" para darle entidad como grupo, dentro de la investigación del proceso de elaboración de un texto- aglutina los estudios que definen esta forma del lenguaje como resultado de un proceso en el que los sujetos ponen en marcha un conjunto de operaciones y conductas, desde el momento en que deciden iniciar la tarea de elaborar un texto hasta que la concluyen. Esta definición, como veremos, está estrechamente ligada al desarrollo del texto, ya que cada operación concreta identificada tiene un resultado observable en él. Los estudios realizados en este marco, tanto en L1 como en L2, son de carácter general y están orientados a definir y analizar los distintos componentes del proceso; también destaca un nutrido grupo dedicado específicamente a la fase de corrección del texto y, aunque no directamente relacionados con el propósito de nuestra investigación, una serie de trabajos acerca del "fenómeno de la mente en blanco" ("writer's block").

El segundo gran bloque de estudios es el iniciado por John Hayes y Linda Flower (Flower & Hayes, 1977; 1980a; 1980b; 1981a; 1981b; Hayes & Flower 1980; 1983; Flower, 1979; Hayes, 1985; Swarts, Flower & Hayes, 1984) que proponen una teoría de la escritura basada en procesos cognitivos. De acuerdo con estos autores, la escritura es un acto altamente complejo que resulta de la puesta en práctica de un conjunto de procesos cognitivos por parte de los sujetos; estos procesos, a su vez, comprenden una serie de operaciones que contribuyen a resolver los problemas que se van originando como consecuencia del desarrollo del texto. Cualquier acto de escritura supone el establecimiento de metas y objetivos que se van reformulando durante la tarea.

El tercer y último bloque está formado por estudios del desarrollo de la habilidad escritora. Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (Bereiter & Scardamalia, 1983a; 1983b; 1985; 1989; Scardamalia & Bereiter, 1985; 1987; Scardamalia, Bereiter & Goelman, 1982; Scardamalia, 1981; Bereiter, 1980) proponen un modelo de desarrollo de la competencia escrita basado en el número de operaciones y procesos que intervienen en los distintos niveles de procesamiento de la información, así como su uso, y en la diferenciación progresiva de las formas del lenguaje oral y escrito. Donald Graves (1975; 1983; 1985), por su parte, señala las fases naturales de madurez y desarrollo cognitivo como determinantes de la competencia escrita

en cada una de ellas, a lo que James Britton *et al* (Britton *et al*, 1975; Britton, 1983) añaden la influencia del medio educativo como elemento que condiciona, y "limita", el desarrollo de dicha competencia.

Si bien es cierto que estas tres líneas de investigación del proceso de elaboración de un texto poseen características propias, no lo es menos el hecho de que los resultados arrojados por las mismas coinciden en una serie de rasgos que caracterizan esta forma del lenguaje. Así, la insistencia en el carácter no lineal sino recurrente de las operaciones y procesos cognitivos que intervienen en la escritura y el concepto de escritura como construcción del significado y acto de descubrimiento son, tal vez, los datos más destacables, en tanto en cuanto proporcionan una nueva perspectiva de lo que supone la tarea de escribir un texto.

Como veremos más adelante, Sondra Perl (1978; 1979) explica que una de las características que define el proceso de elaboración de un texto, en todos los sujetos de su muestra, es la continuidad y frecuencia con que se suceden todas las operaciones y conductas que lo componen. Así, por ejemplo, la lectura de las instrucciones de la tarea, por citar la más básica, no se lleva a cabo, exclusivamente, al principio sino que, por el contrario, tiene lugar cada vez que el sujeto lo estima conveniente, sea cual fuere la parte o momento de la tarea en que se encuentre; en este sentido, leer las instrucciones es una conducta recurrente, no sujeta a una fase determinada del proceso.

Esta afirmación de recurrencia entra en seria contradicción con el modelo lineal predominante durante muchas décadas que definía la escritura como un conjunto de fases ordenadas, bien delimitadas en tiempo y espacio, que se articulaban en "planificación de la tarea" ("pre-writing stage") -todo lo que hacen los sujetos hasta que aparecen las primeras palabras por escrito-; "fase de escritura" ("writing stage") -registro escrito de la tarea- y, por último, "fase de corrección" ("correction stage") que, como su nombre indica, comprende todas las correcciones hechas al texto, normalmente entendidas al final del mismo. El texto, como resultado del procedimiento descrito, se desarrollaría gradualmente.

Escribir es, como segunda característica importante, construir significado integrando información nueva a la ya existente en la mente del sujeto y reformulándola de acuerdo con sus necesidades comunicativas y el desarrollo del texto. Así, si bien la cantidad y calidad de los conocimientos o la información que poseamos sobre un tema son fundamentales para el desarrollo de una tarea, no garantizan, por sí solas, un resultado si no se produce esta interacción información-mente-texto; de aquí la estrecha relación escritura-pensamiento a la que aluden

Sondra Perl (1978) y, especialmente, Hayes y Flower (1977; 1980; 1983), Bereiter y Scardamalia (1987) y O'Malley y Chamot (1990), como veremos más adelante, estos seis últimos marcadamente influidos por la investigación del aprendizaje en Psicología cognitiva.

Esta construcción de significado, además, es caracterizada por los sujetos como un acto de *descubrimiento*, en el sentido de que no empiezan con una idea preconcebida que posteriormente desarrollan sino que, por el contrario, "descubren" lo que quieren decir y cómo hacerlo cuando comienzan a escribir.

Pero además, en esta labor de construir significado, los sujetos deben contemplar la reacción del lector, normalmente el profesor, al que dirigen el mensaje ya que para que la escritura posea el valor de acto de comunicación, debe existir una relación emisor-propósito-lector. Consideramos importante destacar, sin embargo, que cuando hablamos de la escritura como acto comunicativo no implicamos, en absoluto, la afirmación de que escritura y comunicación sean "obviamente" sinónimas, como afirma Widdowson (1983:34; 1984). La escritura posee este valor sólo cuando existe tal intencionalidad por parte de los sujetos o cuando, en palabras del propio Widdowson, tiene una función social, es decir, es el resultado de una negociación de significado entre un emisor y un receptor o receptores. Cuando no es así, es un acto privado que implica la construcción del significado pero no el deseo de transmitirlo a otros, aspecto que también reconoce cuando menciona la escritura "creativa" (ibíd.:46).

Todos estos datos, parece obvio pensar, deberían obligar a replantear actitudes, ideas y la propia práctica docente de esta destreza lo cual, por el momento, no ha sucedido.

1. ASPECTOS COMUNES DE LOS MODELOS.

1.1. Metodología para la obtención de los datos: testimonios verbales.

Común también a estos tres bloques de estudios es la metodología empleada para la obtención de datos. Si bien es cierto que la observación directa (Stallard, 1974; Sommers, 1980; Bridwell, 1980; Faigley & Witte, 1981; Edelsky, 1982, Brooks, 1985) y el apoyo audiovisual (Pianko, 1979; Matsushashi, 1981; Gaskill, 1986) son frecuentes, el procedimiento metodológico más comúnmente empleado es el uso de testimonios verbales. Este procedimiento consiste en solicitar a los sujetos que verbalicen, en voz alta, información relativa a la tarea, bien en forma de entrevistas posteriores a la realización de la misma (Zamel, 1982; Odell, Goswami & Herrington, 1983; Wenden, 1986), bien de forma simultánea³ (Emig, 1969; Lay, 1982; Berkenkotter, 1983; Raimes, 1985; Scardamalia & Bereiter, 1987; Hayes & Flower, 1983; Swarts, Flower & Hayes, 1984).

³ Andrew Cohen y Carol Hosenfeld (1981) en su artículo "Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research", proponen un modelo tridimensional para la investigación de lo que denominan "estados mentales". En la primera dimensión señalan dos tipos de actividad: *verbalización de pensamientos* -"think-aloud data"- y *autoobservación* -"self-observation data". La primera hace referencia a los pensamientos del sujeto, que fluyen libremente, mientras realiza la tarea (es decir, a la actividad cognitiva). La segunda contiene las verbalizaciones de datos tanto espontáneos como analizados y codificados a través de metalenguaje o términos técnicos (actividad metacognitiva). La segunda dimensión contempla el factor *tiempo*, transcurrido entre el estado mental y la verbalización del mismo, y distingue, así, *introspección* -cuando el estado mental se verbaliza simultáneamente- y *retrospección* -cuando transcurre algún tiempo (sin especificar) entre ambos-. La tercera dimensión alude al *contenido* de los pensamientos, que puede comprender desde la resolución de un problema a la lectura de un texto técnico. Aunque resulta evidente que las tres dimensiones señaladas tienen relación con los intereses de nuestra investigación, cabe señalar que la clasificación propuesta se sale de los objetivos de la misma ya que, en primer lugar, éstos no están centrados en una exposición, descripción o crítica de los distintos métodos empleados en la obtención de datos a partir de testimonios verbales, o en la relevancia del tiempo en los mismos y, en segundo lugar, no está validada o refrendada por otros estudios dentro de este campo de investigación.

En cuanto a las entrevistas a posteriori, su característica principal es que en ellas se pide a los sujetos que expliquen aspectos concretos de la tarea: razones por las que realizaron una operación o aplicaron una estrategia determinada, los cambios efectuados y el por qué de los mismos... Su aplicación supone más inconvenientes que ventajas, ya que la información que se obtiene a partir de ellas es "dirigida" -los sujetos tienden a explicar lo que creen de interés para el investigador, o suponen quiere oír- y está demasiado alejada, en el tiempo, del proceso de creación del texto:

"...the vagaries of memory may allow the invention of factors presumed to be present at the time the process occurred. It is likely that such invented factors would be generated by use of causal theories. Thus, it would be expected that the more removed in time the report is from the process, the more stereotypical should be the reported explanation (Nisbett & Wilson, 1977:252)."

La información que proporcionan, además, está casi exclusivamente centrada en el conocimiento y las estrategias metacognitivas empleadas durante el desarrollo de la tarea, no así en los procesos cognitivos, o las operaciones derivadas de éstos:

"interviewees' statements reported in the context of an interview which leads to look back on their language learning should not be equated with what they actually do or have done in specific instances...Therefore, as a source of behavioural data, statements such as those... should be interpreted cautiously. (However), this does not necessarily diminish their value as a source of insight into interviewees' metacognitive knowledge (Wenden, 1986:196-197)."

Cuando los testimonios verbales⁴ se realizan de forma simultánea a la tarea, la información puede transmitir las explicaciones o los pensamientos de los sujetos. En el primero de los casos, los testimonios refieren las razones por las que realizan una operación concreta, toman una decisión o expresan una preferencia; tienen, por lo tanto, carácter metacognitivo. En el segundo, el contenido de las verbalizaciones refleja el resultado de las operaciones realizadas en sus mentes, por lo que tiene carácter cognitivo.

⁴ Los investigadores del lenguaje escrito emplean, indistintamente, tres términos diferentes para hacer alusión a este método de recogida de datos: "verbal protocols", "verbal reports" y "think-aloud procedures". En nuestra investigación usaremos "protocolos verbales" para hacer referencia a cualquier tipo de información verbal aportada por los sujetos -en forma de explicaciones o aclaraciones-, una vez que esta ha sido transcrita y codificada (ver capítulo III, págs. 90-91).

Llegados a este punto, conviene señalar que algunos investigadores han puesto en duda la validez y fiabilidad de los datos obtenidos mediante este procedimiento, ya que la información simultánea tiene efectos distintos sobre la tarea cuando se trata de pensamientos verbalizados o de explicaciones en voz alta. Así, Cooper y Holzman (1983) y Perl (1980) cuestionan si pensar en voz alta y verbalizar la tarea son una misma cosa y Faigley y Witte (1981) apuntan una interferencia de la verbalización en la misma. A este respecto, Ericsson y Simon (1980) aclaran que cuando se pide a los sujetos que "expliquen lo que están haciendo", la tendencia común es generar información a partir de sus propias interpretaciones o de las originadas por la tarea, que afectan tanto a la estructura como al curso de la misma. Sin embargo, cuando los sujetos solamente "verbalizan pensamientos" ayudan al investigador a identificar, al tiempo que clasificar, los resultados de cada operación concreta que se haya producido en sus mentes. Los testimonios verbales, entendidos de este modo, no son un reflejo fiel de la estructura interna de los procesos mentales ni de la información manejada sino "datos", "información", en un sentido estricto⁵. Además, su uso no afecta, en términos generales, al desarrollo de la tarea, si bien es cierto que hace que disminuya su velocidad. Así, identifican tres situaciones en las que los sujetos verbalizan información de distinta naturaleza, sin consecuencias para la tarea (Ericsson & Simon, *ibíd.*:227):

- a. "When the subjects articulate information directly that is already available to them... thinking aloud will not change the course and

⁵ Nisbett y Wilson (1977) señalan que mediante este procedimiento los sujetos aportan información a la que el investigador no tendría acceso de otro modo, información que refleja su "almacén" de conocimiento personal y privado; además, no existe evidencia que demuestre que los sujetos no tienen posibilidad de acceso a sus procesos cognitivos. Convienen con Ericsson y Simon, además, en que cuando los datos se obtienen de este modo no son resultado del conocimiento de sus procesos cognitivos sino, más bien, de haber aplicado sus teorías implícitas sobre la conexión causal estímulo-respuesta. Así, cuando los sujetos explican por qué un estímulo concreto produce una respuesta concreta, están simplemente generando teorías que, posiblemente, tienen su origen en reglas heredadas del entorno cultural; reglas que establecen la relación que un determinado estímulo debe producir sobre una determinada respuesta.

structure of the cognitive processes. Nor will verbalization under these circumstances slow down these processes." Hayes y Flower ilustran este caso del modo siguiente: "when a subject is trying to solve the anagram CLEAM... the subject might report, 'Let's see, meals, no. Alms, no. Calms, CAMEL!' These proposed solutions are already in verbal form before they are reported... (but) merely adding audible expression to such verbal information has no observable effect on the performance of the task (Hayes & Flower, 1983:214)."

b. "When the information being processed in order to perform the main task is not verbal or propositional... the performance may be slowed down, and the verbalization may be incomplete... but the course and structure of the task-performance process will remain largely unchanged." Así, "imagine trying to describe over the phone what you were doing while buttoning a button. The monologue might proceed as follows: ' Well, first I'm taking hold of the button with the thumb and forefinger of my right hand, and the button hole with the same two fingers of my left hand' ... Clearly, describing this action while doing it is going to take longer than just doing it... However, there is no evidence in situations of this kind that verbal reporting changes the performance of the task in any other way (ibíd.: Hayes & Flower)."

c. "When subjects are not merely asked to think aloud but are asked for specific kinds of information -for example, the reasons for their subsequent actions and moves- their efforts to obey the instructions would be predicted to have more substantial effects on task performance... these effects would be especially prominent if the subjects were asked to produce information that would not normally be available to them during their performance of the task." "Imagine that you are participating in a study on long division. The experimenter wants you to divide 248 into 1336 in your head and to tell him or her every time you notice an odd number. Your reporting might go something like this: '248 into 1336 is about 5, so 5 times 248 is... 5 is an odd number... now where was I?' Asking subjects to report information to which they would ordinarily not have attended in

performing a task can seriously disrupt task performance (Hayes & Flower, *ibíd.*:214-215)."

Si bien es cierto que el empleo de testimonios verbales en este tipo de investigación, como en cualquier otra, conlleva una carga cognitiva mayor para los sujetos, ya que están sometidos a dos actividades diferentes a la vez -escribir y verbalizar pensamientos según van sucediéndose en sus mentes (Faigley & Witte, 1981)- no es menos cierto que supone una valiosísima fuente de datos para el investigador. Por otra parte, su uso permite combinarlos con otros métodos que aportan al investigador una visión más completa del fenómeno objeto de estudio y, quizá más importante, información sobre las estrategias que ponen en práctica a la hora de resolver una tarea concreta, es decir, "the way context-specific knowledge is combined with more global-writing strategies to solve (each) problem (Odell, Goswami, & Herrington, 1983:235)."

1.2. Modos del discurso.

Algunos trabajos integran en su metodología la especificación de "lector o grupo de lectores a que va dirigido el texto", "propósito" y "modo del discurso" en las instrucciones para la realización de la tarea ya que parten del supuesto de que, con estas directrices, la respuesta de los sujetos será diferente tanto en el proceso como en el texto resultante. Los estudios de Anna Matsuhashi (1981; 1982; 1987) así parecen confirmarlo, al menos para el ensayo informativo - los sujetos informan de observaciones pasadas siguiendo una ordenación cronológica de la información- y para el ensayo desarrollado por medio de la generalización -plantean generalizaciones que apoyan con su propia experiencia, investigación o lecturas-. Otros trabajos, sin embargo, no hacen referencia explícita a ninguno de estos factores, en cuyo caso se entiende que el destinatario del texto es el profesor y que la formulación de la tarea contiene algún *comentario*, Andy Hopkins (1989), que indica a los sujetos el curso que deben seguir. Así, si el comentario fuera "describe", sabrían que se trata de presentar una serie de cualidades que configuran el objeto/hecho en cuestión; si la instrucción indicara "analiza", tendrían que resolver una opinión estudiando, por separado, las distintas partes que componen el objeto y así sucesivamente con otros comentarios como "explica", "critica", "compara", "argumenta", etcétera.

La importancia de estos dos elementos, destinatarios de un texto y modo del discurso, no es nueva ya que la retórica aristotélica, de carácter eminentemente oral y posteriormente desarrollada por Quintiliano y Cicerón (en James Kinneavy, 1971), señala la relación sujeto emisor (*ethos*)-sujeto receptor (*pathos*)-propósito del emisor (*logos*) como las tres partes de la

*invención*⁶. James Britton *et al* (1975) sostienen, además, que un indicador claro de madurez en el uso del lenguaje escrito es la conciencia del sujeto de crear un mensaje dirigido a unos lectores que condicionarán, a su vez, las decisiones y actitudes que este adopte en cuanto a la manera de presentar los hechos y de exponer, en definitiva, su pensamiento. El sujeto emisor podrá o no compartir el contexto cultural o los intereses y opiniones de este grupo de lectores -desconocidos en la mayor parte de los contextos en que usamos el lenguaje escrito- pero, en cualquier caso, deberá tenerlos presentes en su mente si su deseo es que la comunicación sea efectiva. Si es así, su *sentido de la audiencia* (Britton *et al*, *ibíd.*) le permitirá ajustar el mensaje a las necesidades de cada ocasión concreta, anticipando las dificultades que dicho mensaje podría plantear a esta audiencia⁷.

En cuanto al segundo elemento, el modo del discurso, los tres sistemas de clasificación que organizan todos los estudios sobre proceso son: el de Janet Emig (1969); el modelo de la

⁶ La invención, que junto a estilo, organización, presentación y memoria constituyen las cinco partes en que se divide la retórica, corresponde a la "fase previa a la escritura" ("prewriting stage"), en el proceso de elaboración de un texto (W. Ross Winterowd, 1975:39). De las cuatro restantes, tres se refieren a aspectos formales y estilísticos, mientras la memoria alude a los ejercicios que debían realizar los oradores como entrenamiento previo al acto público de defensa del discurso o presentación de un caso. Consideramos innecesario, por lo tanto, abundar en la descripción de estas partes ya que no son relevantes al objeto de nuestra investigación. (Para más información, ver W. Ross Winterowd, *ibíd.*)

⁷ A partir de ahora emplearemos los términos "audiencia" o "lector" indistintamente para hacer referencia a la relación descrita por Britton *et al*, evitando así perífrasis del tipo "lector o grupo de lectores a los que va dirigido el mensaje"; además, el término "audiencia" se ha introducido en el léxico característico de esta investigación con lo que estaremos usando una terminología común y, en lo posible, unificadora.

retórica clásica compilado por James Kinneavy (1971) y, por último, el de James Britton *et al* (ibíd.), que hablan de funciones del lenguaje en lugar de modos del discurso.

Janet Emig define dos modos del discurso con rasgos propios que condicionan la respuesta de los sujetos: **reflexivo** y **extensivo**. En el modo reflexivo, expresan sus pensamientos, su propia experiencia; la audiencia a que va dirigido este tipo de discurso es el propio sujeto, por lo que posee un carácter espontáneo y personal y es marcadamente afectivo. En el modo extensivo, por otra parte, el interés de los sujetos se centra en la comunicación de ideas o mensajes a otros sujetos; es impersonal, asertivo y eminentemente cognitivo. Más adelante veremos la relación que Emig establece entre modo reflexivo y "self-sponsored writing", o escritura resultado de la iniciativa de los sujetos, y modo extensivo y "school-sponsored writing", resultado de las exigencias de la institución de que se trate, así como la influencia de ambos en el proceso y texto resultante.

James Kinneavy, en su libro *A Theory of Discourse*⁸ (1971), resucita las doctrinas de los clásicos y señala que los cuatro modos que rigen todo discurso son: el **modo expositivo**, en el que el interés de los sujetos se encuentra en informar al lector de un hecho, suceso o estado de cosas; **modo argumentativo** que persigue, mediante argumentos, influir la opinión del lector acerca de un hecho, suceso o estado de cosas; **modo descriptivo**, en el que transmiten una cualidad o cualidades de su experiencia personal o del mundo y, finalmente, **modo narrativo**, en el que los sujetos relatan un hecho o hechos de su experiencia o del mundo.

Esta relación escritor-lector está también condicionada por el uso del lenguaje por parte del primero, uso que responde a alguno de los cuatro objetivos primordiales del discurso: **persuasivo, referencial, literario** y **expresivo**. La finalidad del uso persuasivo del lenguaje es lograr algún efecto en el lector. El ejemplo más significativo de este uso son los anuncios publicitarios con los cuales se trata de influir directamente sobre la voluntad de los sujetos. El uso referencial alude a la realidad, a hechos conocidos; tiene también carácter informativo cuando damos cuenta de aspectos concretos de la experiencia humana y exploratorio cuando lo

⁸ Aunque Kinneavy introduce también una propuesta alternativa al modelo aristotélico en este libro, todos los estudios que especifican modo del discurso siguiendo a los clásicos utilizan la terminología y definiciones originales. (Para más información sobre los cambios introducidos, ver Kinneavy, ibíd.).

utilizamos como elemento de descubrimiento. En el uso literario, la finalidad del lenguaje es llamar la atención sobre sí mismo y sobre el mensaje proporcionando placer al destinatario. El cuarto y último uso expresivo, el más importante y vital en la experiencia humana según Kinneavy, se caracteriza por transmitir las emociones, aspiraciones, valores y actitudes de los sujetos. Diarios, manifiestos políticos y religiosos, entrevistas, etcétera, constituyen usos expresivos del lenguaje.

James Britton *et al* (1975) sostienen que las cuatro categorías del discurso de la retórica clásica no son válidas en un estudio de la escritura entendida como proceso ya que la clasificación de los elementos que componen cada una de ellas se obtiene analizando solamente textos ya concluidos (producto); además, dicha clasificación se basa principalmente en la intención o propósito del sujeto emisor, el efecto que éste quiere producir en el lector y, por ende, en cómo organiza el mensaje para conseguir tal fin. Argumentan, también, que el modo narrativo, por ejemplo, no puede tener la misma intención que el argumentativo o expositivo y que los límites entre cada uno de ellos no están tan tajantemente delimitados; así, dentro de la narración caben intenciones tan diversas como relatar hechos concretos basados en la realidad o en la ficción que, a su vez, pueden transmitir impresiones y cualidades personales. Nuestros años de práctica docente, de hecho, avalan la consideración de que estas dos categorías, si bien las más fáciles para los sujetos, son también las que más se confunden y solapan dando, como resultado, textos que poseen características de ambas.

En consecuencia, Britton *et al* proponen una clasificación alternativa cuyo énfasis está en la facultad de expresión del ser humano a través del lenguaje y en la relación emisor-propósito-lector tal como ocurriría en cualquier situación de comunicación real. Así, la **función expresiva** del lenguaje, la más cercana al ser, transmite los sentimientos, actitudes, creencias y opiniones de los sujetos y no tiene otra intención que la de expresar su conocimiento y experiencia del mundo y de su propio ser, por lo que posee un carácter privado; si esta comunicación va dirigida a otros sujetos, entonces la finalidad es compartir inquietudes con el lector.

La **función transaccional** del lenguaje conlleva siempre un propósito, una intencionalidad por parte del sujeto de causar un determinado efecto sobre la audiencia, efecto que se puede traducir en un intento de informar, persuadir, aconsejar, instruir, etcétera. A diferencia de ésta, la **función poética** tiene como única finalidad la estética de la expresión, es decir, la recreación de los sujetos en el uso del lenguaje. (Para más información sobre estas funciones y sus subdivisiones, ver págs. 94-100 en James Britton *et al*, *ibíd.*).

Como vemos, aunque las categorías del discurso propuestas por cada autor son diferentes en cuanto a la terminología que emplean y a la organización de la relación emisor-propósito-lector-, los hechos clasificados aluden, en esencia, a las mismas realidades.

2. MODELOS DE INVESTIGACIÓN.

2.1. Modelo del lenguaje escrito como proceso.

2.1.1. Motivación y descripción de los estudios.

El interés general de los estudios en L1 está centrado en una doble vertiente: por un lado, se trata de establecer clasificaciones de las conductas y operaciones que componen el proceso de elaboración de un texto (Emig, 1969; Perl, 1978; 1979) y, por otro, de señalar las características que distinguen a los sujetos competentes -a los que se designa "good writers", "expert writers", "competent writers", "skilled writers" o "experienced writers"- y a los no competentes - "poor writers", "basic writers", "inexperienced writers", "unskilled writers" o "novel writers"- en el uso del lenguaje escrito (Stallard, 1974; Cooper *et al*, 1984), a fin de proponer estrategias de aprendizaje óptimas, tanto en lo que se refiere a la comprensión como a la producción escrita. Estos estudios suelen combinar también factores como el sexo de los sujetos (Pianko, 1979), o la influencia del modo de discurso en el proceso y en el texto resultante (Emig, *ibíd.*; Mischel, 1974; Perl, 1983; 1986).

La motivación común de todos los estudios de proceso en L2 se resume en cuatro áreas de interés: a) las similitudes y diferencias entre los procesos de composición de los sujetos en su L1 y en la L2 y entre los sujetos nativos y no nativos; b) los aspectos que caracterizan a los sujetos competentes y a los no competentes en el uso de una lengua extranjera en su forma escrita; c) las limitaciones que impone el hecho de escribir en una lengua que no es la L1, es decir, las restricciones lingüísticas a que se ven sometidos los sujetos y, por último, d) la influencia del tipo de instrucción recibida sobre el uso del lenguaje escrito.

Si bien estos planteamientos de interés general contribuyen a relacionar toda la investigación en L2, resulta necesario, también, establecer una clasificación de los estudios atendiendo a su objetivo principal y, así, podemos señalar dos grandes grupos: en primer lugar, los que analizan las características del proceso de elaboración de un texto en L2 (Zamel, 1982; 1983; Raimés, 1985), en algunos casos para comparar los resultados con los obtenidos de los estudios realizados con sujetos nativos (Johnson, 1985; Raimés, 1987); en segundo lugar, los de transferencia de conocimiento y habilidades de la L1 a la L2 (Duke Lay, 1982; Brooks, 1985; Arndt, 1987; Jones & Tetroe, 1987; Skibniewsky, 1988; Carson & Kuhen, 1992) que combinan, en ocasiones, factores como la instrucción recibida (Mohan & Au-Yeung Lo, 1985) o la influencia del bilingüismo (Edelsky, 1982; Fagan & Hayden, 1988). Otros dos estudios a tener en

cuenta son el de Kobayashi y Rinnert (1992) y el de Dagut (1986) que, si bien no directamente relacionados con el propósito de nuestra investigación, ya que analizan el papel de la traducción en la elaboración de un texto, aportan datos acerca del uso del lenguaje escrito que coinciden, en su mayoría, con los obtenidos por los investigadores de L1 y L2 mencionados.

Los trabajos sobre la fase de corrección en L1 y L2 se centran en tres áreas específicas: en primer lugar, destacan los orientados a establecer clasificaciones de operaciones aplicables a todos los estudios (Faigley & Witte, 1981, 1984; Bridwell, 1980). El conjunto general de operaciones que caracterizan esta fase y su repercusión en el texto final, así como el modo en que dichas operaciones pueden influir en el proceso, conforma un segundo grupo (Murray, 1978; Schor, 1983; Gaskill, 1986), que se complementa, en tercer y último lugar, con los centrados en la necesidad de identificar los procesos de los sujetos competentes, frente a los no competentes, para formular conclusiones de interés práctico (Sommers, 1978, 1980; Monahan, 1984).

2.1.2. Clasificación de las fases del proceso.

La clasificación de Sondra Perl (1978;1979), aunque posterior a la de Janet Emig (1969) y contemporánea de la propuesta por Britton *et al* (1975), es la más utilizada en la investigación de la escritura en L1 y L2 -con modificaciones, en muchos casos- ya que ofrece información puntual y detallada del conjunto de operaciones, procedimientos y fases que configuran el proceso de elaboración de un texto.

Perl establece tres momentos bien diferenciados durante este proceso: "fase previa a la redacción" ("prewriting") que consiste en toda la planificación verbal que realizan los sujetos antes de plasmar las ideas o el mensaje por escrito; "fase de redacción" ("writing") en que comienzan a elaborar y construir el significado y, en tercer lugar, "fase de corrección" ("editizing") que ocurre desde el momento en que han dejado constancia escrita, bien a nivel de palabra, oración, párrafo o discurso, hasta que consideran finalizado el proceso; incluye tanto las correcciones de forma como las de contenido. Estos tres momentos, a su vez, se caracterizan por una serie de operaciones que se repiten durante todo el proceso, de ahí la afirmación del carácter recurrente de éste, que Perl clasifica del modo siguiente:

Planificación general: los sujetos organizan el pensamiento y las ideas.

Planificación local: deciden el orden de las ideas.

Planificación global: consideran los posibles cambios en el borrador.

Comentario: comentan la conveniencia o no conveniencia de algún elemento, idea o aspecto.

Interpretación: valoran la conveniencia o no conveniencia de algún elemento, idea o aspecto.

Valoración: valoran positiva o negativamente algún elemento, idea o aspecto.

Cuestionamiento: cuestionan la conveniencia o no conveniencia de algún elemento, idea o aspecto.

Verbalización de ideas o cualquier otro elemento que conduce a su constatación por escrito.

Verbalización de ideas al tiempo que se produce su constatación por escrito.

Repetición de frases que constan o no por escrito.

Lectura de las instrucciones para la realización de la tarea.

Lectura de las preguntas que se hayan formulado para la realización de la tarea.

Lectura de las afirmaciones que se hayan formulado para la realización de la tarea.

Lectura de una oración o varias palabras.

Lectura de varias oraciones consecutivas.

Lectura del borrador en su totalidad.

Escritura en silencio.

Escritura en voz alta.

Corrección del texto que incluye:

adición de elementos.

supresión de elementos.

correcciones gramaticales.

correcciones de los signos de puntuación.

correcciones de la ortografía.

correcciones de la estructura de la oración.

cambios en la elección de palabras.

cambios en la elección de verbos.

Períodos de silencio en los que los sujetos no realizan ningún tipo de operación.

Perl contempla en su clasificación, asimismo, las intervenciones del investigador:

Cuestionamiento de conductas de los sujetos.

Respuesta a las preguntas de los sujetos relacionadas con la tarea.

Reorientación de la tarea cuando los sujetos manifiestan dudas sobre el propósito o finalidad de la misma.

Finalización del trabajo: el investigador cuestiona a los sujetos sobre la tarea.

Perl, 1978, pág. 74

La clasificación de Emig, en segundo lugar, tiene como finalidad aislar características similares entre los miembros de un grupo para formular hipótesis aplicables a otras muestras. Consta de seis operaciones y fases de carácter general y comunes a todos los sujetos:

Preparación a la escritura: los sujetos seleccionan aspectos internos o externos sobre los que quieren escribir; se prolonga hasta el instante en que escriben las primeras palabras.

Planificación de la escritura: organizan y planifican, oralmente o por escrito, los aspectos generales que componen el mensaje. Esta operación se repite a lo largo del proceso.

Comienzo de la escritura: los sujetos comienzan a dar entidad física a sus intenciones.

Anticipación de la escritura: proyectan segmentos o porciones de discurso tal como aparecerán en el texto final, en cuanto al léxico y a la sintaxis.

Reformulación: es la fase que requiere mayor atención y que más carga cognitiva supone ya que implica una actividad constante de "scanning", o búsqueda en la memoria, y comprobación en el texto del significado que se quiere formular. Emig divide esta fase en:

Corrección: la operación más breve, consiste en eliminar "errores mecánicos" y estilísticos.

Revisión: implica reestructurar o reorganizar segmentos completos de discurso.

Reescritura: la más larga, supone reorganizar, a veces, todo el discurso o empezar de cero.

Paradas durante la fase de escritura: suceden durante todo el proceso y tienen diversas finalidades, como reconsiderar una idea o aspecto del texto; reorganizar la información presentada o la que se está considerando en cada momento; contemplar el resultado...

Janet Emig, 1969

La tercera propuesta de clasificación es la de Britton *et al* (1975) que ordenan las fases de elaboración de un texto en **concepción, incubación, y producción**. Antes de continuar, conviene señalar que el trabajo de estos investigadores, publicado bajo el título Development of Writing Abilities (11-18), es un estudio longitudinal del desarrollo de la habilidad escritora en niños/adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 18 años y que los resultados se presentan en virtud de la relación *función del lenguaje-sentido de la audiencia*; no es, por tanto, un estudio de proceso entendido, en un sentido estricto, como el conjunto de fases y operaciones que tienen lugar en el momento en que los sujetos toman la decisión de realizar una tarea escrita hasta que dan por concluida la misma -Emig, Perl, Pianko, Stallard y todos los restantes mencionados en esta revisión de trabajos en L1 y L2- sino un estudio del desarrollo de esta habilidad. Sin embargo, su importancia en la investigación del lenguaje escrito desde una perspectiva no estrictamente lingüística o textual sino de desarrollo cognitivo es evidente y constituye, además, una fuente de información e inspiración que consideramos obligatoria.

La fase de **concepción** comienza en el momento en que los sujetos deciden escribir, bien como resultado de su propia iniciativa, bien porque así se les ha indicado, como suele ser habitual en el contexto educativo. Britton *et al* destacan la importancia de la escritura que definen como "self-initiated", o voluntaria, frente a la marcada por el profesor de carácter, generalmente, obligatorio en los currícula de todas las instituciones. Los resultados de estos investigadores confirman que el grado de implicación y motivación en la tarea es mayor, y el texto resultante más completo, cuando los sujetos relatan su propia experiencia, ya que no están tratando de satisfacer las expectativas del profesor o de la institución sino las propias (Kinneavy, 1971; Emig, 1969); sin embargo, cuando su esfuerzo responde a una tarea marcada por el profesor, la motivación es menor, y el grado de ansiedad mayor, ya que el objetivo es cumplir unas exigencias y requisitos impuestos. Sea cual sea el desencadenante de la decisión de escribir, lo cierto es que, durante esta fase, los sujetos entran en una dinámica de dilucidar y valorar qué se espera de ellos, cómo combinarán su propia experiencia con el conocimiento necesario para realizar la tarea y, muy posiblemente, cómo evitar los errores cometidos en ocasiones anteriores.

En la fase de **incubación**, la actividad mental se centra en la planificación de la tarea. Un hecho que parece de vital importancia aquí es conciliar aquello que la institución/profesor consideran "aceptable" con lo que es "aceptable" para el propio sujeto. Así, las reglas de organización y presentación de la información y del conocimiento, de un lado, y los intereses personales y la voluntad de comunicar de los sujetos, de otro, determinan sus decisiones y el

rumbo de la tarea misma. La incubación supone, en definitiva, una síntesis entre lo que los sujetos quieren expresar y las reglas por las que deben regirse.

La tercera y última fase, **producción**, es la que más datos aporta sobre el proceso de elaboración del texto ya que es más objetiva y "pública" que las anteriores, en el sentido de que es más observable. Los testimonios de los sujetos, el texto resultante y la observación directa son los tres métodos que contribuyen a este fin. Así, cuando se detienen a reflexionar sobre lo hecho, sopesan los aspectos negativos y positivos, deciden como continuar o hacen referencia a la realidad concreta en que se encuadra su experiencia están, ni más ni menos, suministrando al investigador una importantísima fuente de datos acerca de este proceso de elaboración de un texto.

2.1.3. Resultados de los estudios de este modelo.

2.1.3.1. Resultados en lengua materna (L1).

El estudio pionero en la investigación del lenguaje escrito concebido como resultado de un proceso en el que el sujeto pone en marcha una serie de mecanismos y operaciones hasta dar por concluida la tarea es, sin duda, el de Janet Emig (1969), inspirado en los resultados de la investigación de Braddock, Lloyd-Jones y Shoer (1963).

Además de su clasificación de operaciones que componen un tarea escrita (ver página 24) y la definición de los modos **extensivo** y **reflexivo** (página 18), otra característica destacable de este estudio es la equiparación de modo reflexivo a "tarea elegida por los sujetos donde privan los gustos e intereses personales", o "self-sponsored writing", y modo extensivo a "tarea propuesta por el profesor que responde al tipo de exigencias de la institución", "school-sponsored writing". Una vez establecido este paralelismo concluye que las posibilidades de éxito, entre todos los sujetos, son menores cuando se les pide que escriban un texto en modo extensivo que cuando lo hacen en el reflexivo, ya que su experiencia e intereses personales juegan un papel primordial en el acercamiento a la tarea. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Britton *et al* (1975) sobre el desarrollo de la habilidad escritora.

Si bien los modos reflexivo y extensivo comparten las mismas operaciones, la variedad y cantidad de éstas, como su duración, son mayores en el primero, mientras que el segundo está marcado por la ausencia de algunas de ellas. Así, los sujetos invierten más tiempo en la

preparación de la tarea, hacen más paradas para contemplar y reorganizar el texto y reformular el mensaje en el reflexivo que en el extensivo donde, además de omitir la fase de preparación, no se detienen a reconsiderar aspectos generales una vez acabado el texto.

El interés por el lector y el propósito del texto, así como el grado de desarrollo de los argumentos (Cooper *et al*, 1984), aparecen como características que diferencian a los sujetos competentes de los no competentes. Si a esto sumamos la capacidad y el control que supone relacionar e integrar información para elaborar argumentos y desarrollarlos de forma lógica, tanto para el emisor como para el lector, no cabe duda acerca del por qué de estas características como definitorias de los sujetos competentes. Charles Stallard (1974), además, señala que el tiempo empleado en la tarea, mayor entre el primer grupo, la capacidad de reflexionar sobre lo escrito, ausente en el segundo, así como la fase de corrección, que incluye más operaciones por parte de los competentes, son también características importantes a la hora de establecer diferencias entre ambos. El sexo, sin embargo, no parece ser un factor que introduzca diferencias en cuanto a la calidad del proceso o del texto final, si bien es cierto que la actitud de las mujeres hacia la tarea suele ser, en general, más positiva que la de los hombres (Pianko, 1979).

La aportación más importante, sin embargo, en esta investigación es, quizá, la de Sondra Perl quien, además de proponer un segundo modelo de clasificación de operaciones de escritura, ampliamente utilizado en L1 y en L2 (ver páginas 23-24), acuña los términos "**felt sense**", "**retrospective structuring**" y "**projective structuring**" (Perl, 1983:46-50; Perl & Egendorf, 1986: 260-261), términos que articulan y definen la idea de la producción del lenguaje en su forma escrita como "un proceso que engloba tanto las operaciones que los sujetos realizan como su propia experiencia personal, que es la que pone en marcha dichas operaciones (Perl, 1978:347)." Perl parte de que el proceso de escritura se inicia en el preciso instante en que los sujetos manifiestan una intención de transmitir un significado, que saben está en sus mentes, sin palabras, al que se refiere como "felt sense"; este significado toma forma en el momento en que empiezan a organizar y elaborar las ideas, comprobando siempre que lo que expresan por escrito corresponde al sentido de su mensaje, con lo que están en un movimiento continuo del pensamiento original al texto, "retrospective structuring". Pero, además, se aseguran de que el mensaje tenga sentido más allá de su propia construcción, es decir, anticipan las dificultades que los lectores podrían encontrar a la hora de interpretarlo, ajustando siempre sus intenciones al propósito del texto, "projective structuring". Esta combinación de pensamiento, expresión escrita y corrección de lo expresado, con todo el conjunto de operaciones que tienen lugar en cada uno

de ellos, que se repiten, además, continuamente, conforma lo que Perl ha definido como **carácter recurrente de la escritura**.

Finalmente, cabe destacar una serie de aspectos que caracterizan, de manera global, la actuación de todos los sujetos, independientemente de su nivel de competencia. Así, si bien los resultados contribuyen a demostrar que los sujetos no son igualmente competentes en todos los modos del discurso, no es menos cierto que manifiestan un mejor uso del lenguaje y conocimiento de las características del descriptivo-narrativo que del explicativo o argumentativo (Mischel, 1974). Por otro lado, la tarea de escribir un texto no parece estar concebida como un proceso de descubrimiento constante y construcción de significado en que se ponen en juego conductas y operaciones que se repiten continuamente sino, en el mejor de los casos, como una tarea impuesta por el profesor que responde a las exigencias de la institución (Perl, 1978).

Llegados a este punto, consideramos conveniente señalar que, aunque no incluiremos en nuestra investigación una revisión exhaustiva de los trabajos de Mike Rose (1980) y otros investigadores (Donald Graves; Reed Larson; John Daly; Cynthia Selfe; Stan Jones; Lynn Bloom; Donald Murray; Mike Rose, todos en la compilación de Mike Rose, 1985) acerca del fenómeno de "la mente en blanco" ("writer's block") durante la elaboración de un texto, orientados, más bien, a identificar y definir aspectos socioafectivos relacionados con el uso de esta forma del lenguaje, sí haremos un breve resumen de las características más significativas obtenidas en los mismos.

La insistencia en la importancia de conocer aspectos tales como el lector, el modo del discurso, el propósito del mensaje, los hábitos de escritura y lectura de los sujetos, el tipo de práctica escrita que han realizado, así como el conjunto de destrezas y habilidades que intervienen en una tarea, está más que justificada a la luz de los resultados de la investigación llevada a cabo hasta el momento. Sin embargo, todos estos aspectos, entendidos de forma rígida y algorítmica, como reglas inflexibles (Rose, 1980) aplicables sin necesidad de integración o adaptación a la tarea concreta resultan, en muchos casos, un impedimento para su realización. Rose y los investigadores citados las señalan, de hecho, como posibles causantes del fenómeno de la mente en blanco.

El pensamiento del profesor y su formación en la disciplina, por un lado, y las exigencias de cada institución, expresadas en sus currículos, por otro, tienen también una influencia evidente en la respuesta de los sujetos (Britton *et al*, 1975; Bereiter & Scardamalia, 1989; Kantor, 1984). Así, instrucciones como empezar un texto con un primer párrafo que resulte atractivo al lector,

que llame su atención; evitar errores gramaticales que sólo dan una mala imagen y empobrecen el concepto del profesor acerca de las habilidades y capacidad de los sujetos; tratar de satisfacer las expectativas del profesor en el tratamiento y desarrollo del tema, etcétera, son *reglas* que, sin duda, condicionan la respuesta de los sujetos y los conducen al bloqueo mental, cuando no son capaces de satisfacerlas, o cuando las aplican como patrones fijos, desligados del resto de la tarea.

Además de la influencia del entorno, existen otros factores de tipo afectivo y cognitivo que contribuyen también a este bloqueo. Establecer metas y objetivos más allá de las posibilidades personales; no saber representar la tarea de modo que suponga un estímulo y un reto; carecer de habilidades y estrategias de procesamiento de la información adecuadas; persistir en una actitud negativa hacia esta forma del lenguaje, bien por gustos personales, bien por prejuicios heredados de experiencias anteriores y, por último, carecer de autoestima, son también factores que producen el mismo efecto.

La respuesta de los sujetos, como vemos, no depende sólo del conocimiento que posean de los aspectos retóricos y lingüísticos del discurso escrito, o del número y tipo de estrategias y habilidades con que operan sino, en algunos casos, de la forma y condiciones en que hayan adquirido dichas estrategias y habilidades y de su propia predisposición hacia la tarea.

2.1.3.2. Resultados en lengua extranjera (L2).

Los resultados de la investigación centrada en las características que definen el proceso de composición en L2 parecen concordar en la falta de relación entre el nivel de competencia oral y escrita de los sujetos; así, todos los investigadores coinciden en señalar que no existe una correspondencia entre los resultados obtenidos por estos en las pruebas orales y el grado de exigencia de los grupos de práctica escrita a los que son asignados basándose, justamente, en esos resultados. Vivian Zamel (1982), además, constata que el proceso no es lineal, es decir, que los sujetos no manifiestan conductas que respondan a un orden secuencial delimitado en tiempo y espacio sino que, por el contrario, es recurrente, como ya apuntó Perl en su investigación en L1. Un hecho fundamental, por otro lado, que distingue a los sujetos competentes y a los no competentes, en esta forma del lenguaje, es que los primeros muestran más interés en el contenido global del texto y conciben éste como el resultado de un proceso de *descubrimiento*, mientras que los segundos se detienen en cuestiones de forma y lo consideran estático, un ente que no sufre evolución sino que se crea de una vez, a partir de unas pautas fijas.

Ann Raimés (1985) confirma que la especificación de audiencia y propósito no es definitiva en el proceso de los sujetos en L2, aunque sí tiene relevancia en cuanto a las características propias de los sujetos competentes frente a los no competentes. Destaca la frecuencia con que todos leen y releen lo escrito que obedece, según explica, a un doble propósito: por un lado, ensayar la forma gramatical que resulte más correcta y, por otro, organizar las ideas creando, así, una conciencia de audiencia.

Todos estos resultados coinciden con los obtenidos por Virginia Johnson (1985) y Ann Raimés (1987) en sus estudios comparativos de los procesos de composición en L2 y en lengua materna. Johnson señala que el uso de la L1 en las tareas en L2 supone un apoyo, especialmente de tipo estratégico, para los sujetos no competentes; para los competentes, por el contrario, aparece como un estorbo ya que, según manifestaron, el grado de complejidad sintáctica a que aspiran, influidos por ésta, los fuerza a la traducción. Kobayashi y Rinnert (1992), en un estudio de traducción directa e inversa, presentan esta misma conclusión a partir de los datos de sus informantes japoneses. Cabe destacar que los sujetos no competentes se benefician del uso de la L1, principalmente, en la fase de operaciones previas a la escritura y en el desarrollo de las ideas.

Raimés, por su parte, añade que si bien el tiempo dedicado a la tarea no es un factor determinante en los procesos en L1 y L2, ya que no introduce diferencias significativas, sí lo es la cantidad y variedad de operaciones realizadas, con un número superior en la fase de corrección y revisión en L2, aunque inferior en el de actividades previas a la escritura en ambas. Por último, afirma que cuando el tema está relacionado con aspectos de la herencia cultural de los sujetos, la respuesta es, obviamente, más satisfactoria en su lengua materna que en la lengua extranjera, no sólo en términos de la corrección lingüística general, sino también de factores como la motivación o la documentación del tema.

Es importante señalar que Johnson y Raimés no han obtenido estos resultados a partir de estudios con grupos de control (nativos) y experimental (no nativos), sino que han usado los datos obtenidos en la investigación en L1, principalmente la de Perl y Pianko, como punto de referencia para, posteriormente, realizar las comparaciones.

La instrucción a que han estado sometidos los sujetos en su contexto educativo, en el sentido más amplio del término, es también un factor definitivo en su respuesta académica futura general y, en nuestro caso particular, en las características del tipo de transferencia de habilidades que realizan en el lenguaje escrito, como ponen de manifiesto los resultados de la investigación de Mohan y Au-Yeung Lo (1985). Aspectos como las reglas de ortografía, uso gramatical, o

signos de puntuación, tanto a nivel de la oración como del párrafo, tienen un lugar preferente en la práctica docente más temprana, frente a aspectos como la coherencia y cohesión del texto, la organización de las unidades del discurso o el desarrollo de las ideas, que se enseñan más tarde, cuando deberían ser resultado de una instrucción formal continuada dada su complejidad. Por otra parte, y contrariamente a las afirmaciones de Kaplan⁹ (1966) acerca de la influencia negativa de la L1 en la L2, especialmente en relación con las variantes culturales, Mohan y Au-Yeung Lo sostienen que las estrategias de uso del discurso escrito que poseen los sujetos en la lengua

⁹ En un artículo posterior ("Cultural thought patterns revisited", 1987:9-21) Kaplan reitera la existencia de diferencias en lo que llama "nivel retórico del texto" -organización general que comprende aspectos como la identificación del modo de discurso y sus características; desarrollo de argumentos en cada modo, etcétera-, pero añade que estas diferencias son el resultado, en primer lugar, de las restricciones sociolingüísticas que rigen el uso del lenguaje oral frente al escrito y, en segundo lugar, de otros factores como la agramaticalidad en el uso del lenguaje, o la estrecha relación entre todos los elementos del discurso. Esta relación, además, se va desarrollando a partir de las elecciones y decisiones de los sujetos que, a su vez, condicionan el curso del texto. La diferencia fundamental, por consiguiente, entre los sujetos nativos y los no nativos es que los primeros tienen a su disposición un amplio repertorio de formas y alternativas de uso del lenguaje del que carecen los no nativos y, además, son conscientes de la importancia de sus opciones en la estructura general del texto. Remite las diferencias entre lenguaje oral y escrito a la distinción adquisición-aprendizaje y establece una correspondencia lenguaje oral-adquisición, lenguaje escrito-aprendizaje, para justificar la falta de conciencia, por parte de los sujetos no nativos, de las reglas de uso y organización retórica del texto. Por último, hace una llamada a la necesidad de contemplar estos aspectos en la práctica docente. (No sabemos si la correspondencia que establece Kaplan entre lenguaje oral-adquisición, lenguaje escrito-aprendizaje implica la afirmación de que una L2 se *adquiere* siempre a través del *medio oral*, ya que no queda claro en su exposición. Tampoco entendemos su argumentación referente a la falta de conocimiento de las reglas de organización retórica del texto, al menos tal como explica el significado del término, ya que todos los estudios en L1 apuntan este hecho, precisamente, como una de las razones que justifican la falta de competencia escrita de los sujetos nativos.)

materna constituyen la fuente de las que desarrollan y emplean en la lengua extranjera. Además, en palabras de Dagut (ibíd.:200):

"...L2 is... necessarily filtered through L1, like any other experience. In trying to acquire the new and as yet unfamiliar classificatory system of L2 the pupil naturally proceeds by relating it, as he relates every new experience, to the familiar system of his own language."

Nancy Duke Lay (1982), Jones & Tetroe (1987) y Valerie Arndt (1987) coinciden también en señalar que la transferencia de habilidades de la L1 a la L2 no es una cuestión de competencia lingüística sino estratégica o, más concretamente, discursiva. Por ello, el hecho de que los sujetos no realicen operaciones de planificación en la tarea en L2, no evidencia una falta de conocimiento de la lengua sino, más bien, de estrategias de uso del discurso escrito (Jones & Tetroe, ibíd.); asimismo, traducir palabras claves de la L2 a la L1, y viceversa, y no postergar su comprobación para evitar, así, interferir en el desarrollo de las ideas (Duke Lay, ibíd.), o no tener en cuenta las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito a la hora de redactar un texto (Arndt, ibíd.) son, igualmente, aspectos que corroboran este hecho.

Los datos del programa de inmersión bilingüe de Fagan y Hayden (1988) y los del programa general de alfabetización de Edelsky (1982), con hijos de inmigrantes hispanos, apuntan en la misma dirección. Edelsky define el español, la lengua dominante, como L1 y señala que los conocimientos adquiridos en ésta conforman la base de las hipótesis que formulan y aplican en la L2; ahora bien, si este factor se produce de manera continuada, y siempre a expensas de la L1, puede redundar en una pérdida de habilidades en la lengua dominante (Carson & Kuhen, 1992).

Cabe señalar, por último, dos trabajos en L2 que reúnen las características de este primer bloque de estudios de proceso, entendido como conjunto de operaciones y conductas observables en relación con el desarrollo del texto, y del siguiente, que analiza los procesos cognitivos que intervienen en la elaboración del mensaje escrito.

Elaine Brooks (1985) propone un modelo de desarrollo cognitivo y académico en tres fases que comprende aspectos como las características personales de los sujetos, la competencia lingüística, los rasgos que definen su proceso, la capacidad para elaborar el contenido de los textos y, finalmente, vías de actuación, tanto en L1 como en L2. De acuerdo con este modelo, en la fase primera, la competencia comunicativa es muy limitada, especialmente en el área del

discurso, oral y escrito, donde predominan las formas coloquiales frente a las académicas, ya que se especula que el contexto y el medio de aprendizaje han sido no académico y oral. El proceso de elaboración de un texto, en esta fase, se ve limitado por reglas e ideas muy rígidas y no evidencia hábitos de lectura; además, la capacidad de abstracción de los sujetos, fuera de la experiencia personal, es muy escasa.

En la fase segunda, el uso de la L2 es menos limitado como resultado, probablemente, de la experiencia y conocimiento que poseen en la L1. Así, la destreza en el uso de las reglas de organización del discurso escrito pone de relieve una práctica lectora que, a su vez, contribuye a dar sentido a la importancia de la audiencia. Del mismo modo, el grado de familiarización de los sujetos con las estructuras lingüísticas de la lengua y la capacidad de abstracción les permiten generar textos mejor organizados y documentados.

Por último, la fase tercera se caracteriza por un alto nivel de competencia comunicativa general y, en consecuencia, un uso del lenguaje formal y académico; la conciencia de la audiencia y del propósito del texto es superior y, finalmente, el grado de abstracción que poseen les permite sintetizar, reflexionar, especular y razonar tanto oralmente como por escrito.

Skibniewsky (1987) sugiere una clasificación de conductas de los sujetos competentes, no competentes y de competencia media que, si bien no contempla aspectos globales de madurez y desarrollo cognitivo y de competencia comunicativa en L1 y L2, refleja el tipo de operaciones efectuadas durante la elaboración de un texto. Inspirándose en el modelo cognitivo de John Hayes y Linda Flower (que explicamos más adelante) destaca tres fases centrales -planificación, traducción y corrección de lo escrito- y dos tipos de organización del proceso -secuencial y recurrente- para concluir que los sujetos competentes conciben el proceso como un conjunto de operaciones recurrentes, donde las correcciones globales y de contenido son más importantes que las parciales o de forma; asimismo, los no competentes muestran más interés en los cambios que afectan a la forma y su concepto del proceso es secuencial o lineal, compuesto por operaciones discretas que se suceden unas a otras. La actuación de los sujetos de competencia media, por último, estaría entre ambas, con un proceso parcialmente recurrente y secuencial, caracterizado

por cambios en la forma y en el contenido¹⁰.

Como vemos, los resultados de todos estos estudios confirman que las operaciones realizadas por los sujetos en la L2 son, en esencia, las mismas que las puestas en práctica en su L1, tanto en el caso de nativos como no nativos.

Cabe destacar, por último, la importancia de los datos obtenidos especialmente en los estudios de transferencia de habilidades, en el sentido de la utilidad que supone para algunos sujetos el uso de la L1 en las tareas en L2, así como la falta de relación entre su nivel de competencia oral y escrita (Lay, 1982; Jones & Tetroe, 1987; Arndt, 1987; Edelsky, 1987; Carson & Kuhen, 1992).

2.1.3.3. Resultados de los estudios en relación con la fase de corrección del texto: Sistemas de clasificación.

Todos los estudios sobre las operaciones que componen la corrección de un texto parecen llegar a la misma conclusión: la corrección es una actividad recurrente que sucede en cualquier momento de la tarea y posee, además, características que la definen como una parte integrante de la misma. La división tradicional de la escritura en las tres fases de "planificación de la tarea, realización de la tarea por escrito y corrección del texto" no es, por tanto, válida ya que lo que sugiere este carácter recurrente es, más bien, que la corrección es un *instrumento* (énfasis nuestro) que contribuye a dar forma al significado.

¹⁰No hemos incluido ninguna de estas dos propuestas en el apartado de clasificaciones de las fases del proceso porque, además de no haber sido utilizadas ni refrendadas por otros investigadores, sólo constituyen un intento aislado de establecer una clasificación más de operaciones y conductas en el lenguaje escrito.

Faigley y Witte (1981; 1984) basándose en las teorías de Walter Kintsch y Teun van Dijk¹¹

¹¹ En su modelo de comprensión y producción del discurso escrito, Kintsch & van Dijk (1978) señalan que el texto está constituido por dos tipos de estructura: la *esquemática* y la *semántica*. La estructura esquemática es el conjunto de categorías y reglas de formación y transformación de esas categorías que componen la estructura del discurso, es decir, el "esquema" de cada tipo de discurso. Así, la estructura esquemática será diferente si se trata de una historia, un ensayo argumentativo, una narración, etcétera, de forma que las características que organizan el texto contribuyen a que el lector lo reconozca como tal.

La estructura semántica del texto consiste en un conjunto de *proposiciones* relacionadas entre sí semánticamente que operan a dos niveles diferentes: *microestructura* y *macroestructura*. Las relaciones semánticas que ordenan las proposiciones, *macrorreglas*, pueden estar expresadas de forma explícita en la estructura superficial del texto o se pueden inferir, bien a partir del conocimiento específico proporcionado por el contexto, o bien a partir del conocimiento general (personal y cultural).

Los elementos que constituyen una proposición (Kintsch, 1974) son los *conceptos* a los que hacen referencia las palabras ("word concepts"); los conceptos, por tanto, son entidades abstractas expresadas en la superficie del texto como palabras o frases y aparecen en la memoria semántica bien como *entradas léxicas*, o como *descriptores* de otros términos. Así, la palabra "piano", en el nivel lingüístico, representa la entrada léxica PIANO, en el nivel conceptual, que describe el concepto al que hace referencia en la mente del sujeto; PIANO, además, es un descriptor de otras entradas léxicas como INSTRUMENTOS MUSICALES, MÚSICOS, etcétera (Kintsch, *ibíd.*:10). Los conceptos, en una proposición, son siempre un *predicado* (que en el nivel lingüístico corresponde a una categoría gramatical) y uno o varios *argumentos* (categorías semánticas: agente, objeto, meta, condición...). El predicado determina siempre la naturaleza de los argumentos.

EJEMPLO: *Mary bakes a cake* representa, en el nivel conceptual, la proposición:

(BAKE, MARY, CAKE)

donde BAKE (verbo) aparece como predicado y MARY y CAKE como argumentos, el primero en la función de agente y el segundo en la de objeto (Kintsch, *ibíd.*:13).

En el nivel lingüístico, esta proposición estaría representada por la oración "Mary bakes a cake" compuesta por los elementos siguientes:

Mary	bakes	a	cake
È	È	È	
NP	VP	NP	
		b`	
	Det.	N	

El conjunto de todas las proposiciones del texto ("text base") constituye su estructura semántica. Si consideramos la estructura de cada proposición y su relación con las otras individualmente, estamos en el nivel de la microestructura; si la estructura es la de todas las proposiciones consideradas globalmente, el nivel es el de la macroestructura. La microestructura, por consiguiente, corresponde a la organización local del discurso, a las proposiciones consideradas individualmente, mientras la macroestructura es el conjunto de éstas consideradas globalmente para constituir lo que, de forma intuitiva, llamamos el *tema del discurso*.

relativas a la representación del significado en la memoria y su posterior recuperación, señalan que los sujetos, a la hora de interpretar el significado de un texto, no sólo decodifican el contenido del mismo -representado a través de proposiciones-, sino que también efectúan una serie de inferencias, a partir de su experiencia y conocimiento del mundo, que contribuyen a completar ese significado. Aplicando este principio al proceso de elaboración de un texto, proponen una clasificación de correcciones siguiendo el criterio general de si dichas correcciones afectan o no al significado y así, distinguen dos tipos de cambios: los superficiales -que no añaden contenido nuevo ni cambian el existente- y los de significado -que sí introducen contenido o modifican el del texto-.

Cambios introducidos como resultado de las correcciones efectuadas

Cambios superficiales		Cambios de significado	
Cambios formales	Cambios que contribuyen	Cambios en la microestructura	Cambios en la macroestructura
ortografía	adiciones	adiciones	adiciones
tiempos verbales	sustituciones	sustituciones	sustituciones
abreviaturas	distribuciones	distribuciones	distribuciones
signos de puntuación	permutaciones	permutaciones	permutaciones
presentación	consolidaciones	consolidaciones	consolidaciones
	supresiones	supresiones	supresiones

Faigley & Witte, 1981, pág. 403

Dentro de los cambios superficiales incluyen dos grandes categorías: cambios formales (ortografía, tiempos verbales, abreviaturas, signos de puntuación y presentación, que algunos autores definen como "cambios mecánicos") y cambios que contribuyen a preservar el significado (adiciones, sustituciones, distribuciones, permutaciones, consolidaciones y supresiones)¹².

¹² Ejemplos de Faigley y Witte que ilustran estas operaciones serían:
a- adiciones: "you pay two dollars" que resultaría en "you pay a two dollar entrance fee" donde la adición representa lo que el lector puede inferir;
b- sustituciones: "out-of-the-way sports" que resultaría en "out-of-the-way places" donde se sustituye una palabra por otra que expresa el mismo concepto;
c- distribuciones: "I figured after walking so far the least it could do would be to provide a relaxing dinner since I was hungry" que resultaría en "I figured the least it owed me was a good meal. All that walking made me hungry" donde se expresa la misma idea en distintas partes del discurso;
d- permutaciones: "springtime means to most people" que resultaría en "springtime, to most people, means" donde se reorganiza la información;
e- consolidación: "And there you find Hamilton's Pool. It has cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation" que resultaría en " And there you find Hamilton's Pool: cool green water surrounded by 50-foot cliffs and lush vegetation" donde una idea, o más de una, se consolidan en una misma unidad o segmento;
f- supresiones: "several rustic looking restaurants" que resultaría en "several rustic restaurants" donde el lector debe inferir lo suprimido (todos los ejemplos en Faigley & Witte, 1981:403).

El segundo tipo de cambios, de significado, puede inducir a modificaciones de mayor o menor importancia en la estructura general del significado del texto y, por ello, distinguen entre cambios que suponen una alteración de la microestructura¹³ -con operaciones tales como adiciones, sustituciones, distribuciones, permutaciones, consolidaciones y supresiones- y cambios que alterarían la macroestructura, con las mismas operaciones. Sirva como ejemplo para ilustrar una operación de adición en la microestructura del texto el propuesto por los propios autores:

"Barton Springs does not fit an outsider's image of Texas. It is an eighth-mile long, unchlorinated pool in a natural limestone creekbed" que resultaría en "Barton Springs does not fit an outsider's image of Texas. It is an eighth-mile long, unchlorinated pool in a natural limestone creekbed, fed by 27 million gallons of 68-degree water from the Edwards' Acquifer each day", donde el cambio representa, solamente, información adicional a la existente (ibíd.:405).

La clasificación de Lillian Bridwell (1980), como veremos a continuación, se refiere estrictamente a operaciones lingüísticas, con la excepción del nivel textual donde se especifican los aspectos retóricos de propósito y audiencia y se contemplan los cambios que pueden afectar al significado global del texto. Bridwell señala siete estructuras lingüísticas diferentes, dentro de las cuales identifica niveles y operaciones que componen subcategorías. La clasificación resultante es la aplicada a los textos:

1. Nivel superficial

1.1 Ortografía

1.2 Signos de puntuación

¹³ Faigley y Witte señalan que, aunque la teoría de la macroestructura permite establecer una distinción entre cambios que modifican sustancialmente el contenido -cambios en el nivel de la macroestructura- y cambios que no afectarían sustancialmente al contenido -cambios en el nivel de la microestructura-, resulta incompleta en tanto en cuanto no contempla el contexto situacional fundamental para la interpretación del discurso. Consideramos, sin embargo, que el conocimiento cultural al que se refieren Kintsch y van Dijk, aunque escasamente elaborado, apunta, justamente, en esta dirección.

- 1.3 Uso de mayúsculas
- 1.4 Formas verbales
- 1.5 Palabras abreviadas frente a palabras completas
- 1.6 Símbolos frente a palabras completas
- 1.7 Contracciones frente a formas completas
- 1.8 Singular frente a plural
- 1.9 Condicionante morfológico
- 1.10 Anotaciones entre líneas o al margen relacionadas con alguna de las subcategorías mencionadas.

2. Nivel léxico

- 2.1 Adición
- 2.2 Supresión
- 2.3 Sustitución
- 2.4 Cambio en el orden de las palabras
- 2.5 Anotaciones entre líneas o al margen relacionadas con las palabras.

3. Nivel de frase

- 3.1 Adición
- 3.2 Supresión
- 3.3 Sustitución/alteración
- 3.4 Cambio en el orden de los constituyentes de la oración
- 3.5 Cambio de una palabra por una frase
- 3.6 Reducción de una frase a una palabra
- 3.7 Anotaciones entre líneas o al margen relacionadas con las frases.

4. Nivel de la cláusula

- 4.1 Adición
- 4.2 Supresión
- 4.3 Sustitución/alteración
- 4.4 Cambio en el orden de los constituyentes de la cláusula
- 4.5 Cambio de palabra o frase por cláusula
- 4.6 Reducción de cláusula a palabra o frase
- 4.7 Anotaciones entre líneas o al margen relacionadas con las cláusulas.

5. Nivel oracional

- 5.1 Adición
- 5.2 Supresión
- 5.3 Sustitución/alteración
- 5.4 Cambio en el orden de los constituyentes de la oración
- 5.5 Cambio de palabra, frase o cláusula por oración
- 5.6 Reducción de oración a palabra, frase o cláusula
- 5.7 Transformación
- 5.8 Anotaciones entre líneas o al margen relacionadas con las oraciones.

6. Nivel supraoracional

- 6.1 Adición
- 6.2 Supresión
- 6.3 Sustitución/alteración
- 6.4 Cambio en el orden de dos o más oraciones
- 6.5 Reducción de dos o más oraciones a una sola oración
- 6.6 Anotaciones entre líneas o al margen relacionadas con oraciones múltiples.

7. Nivel textual

- 7.1 Cambio en el propósito del texto
- 7.2 Cambio en la audiencia del texto
- 7.3 Cambio en el contenido general del texto
- 7.4 Cambio total en la redacción del texto con escasa o ninguna correspondencia entre las oraciones.

Bridwell, 1980, págs. 203-204

Monahan (1984) y Sommers (1978; 1980) proponen clasificaciones similares, si bien con variantes dependientes del número de borradores que escriben los sujetos -fase anterior y posterior a la terminación del primer borrador; fase anterior y posterior a la terminación del segundo borrador- y del modo de discurso del texto -expresivo, persuasivo, explicativo-, respectivamente.

Sea cual sea la clasificación utilizada por los investigadores, el procedimiento metodológico empleado para la obtención de los datos, el nivel de competencia lingüística de los

sujetos, o los requisitos académicos de la tarea, los resultados obtenidos en todos los estudios, tanto en L1 como en L2, parecen apuntar a características que definen, de modo general, la fase de corrección. Así, la más sobresaliente es, quizá, el carácter recurrente de las distintas operaciones que componen dicha fase, ya que se suceden continuamente durante el proceso general de elaboración del texto. En cuanto a los cambios, la mayor parte es siempre de tipo "cosmético", es decir, se realizan en el nivel léxico, en la ortografía y en los signos de puntuación y son más frecuentes y diversos durante el proceso de redacción del borrador, o borradores, que una vez finalizado el texto. Por último, en el nivel oracional, los cambios son de presentación o posición en el texto, es decir, cambian la oración de lugar o, simplemente, la sustituyen por otra.

Más significativas, quizás, son las características obtenidas a partir de las diferencias entre los sujetos competentes y los no competentes en el uso del lenguaje escrito. Así, el grupo de sujetos competentes considera el texto como un todo y, por consiguiente, cualquier cambio realizado en una parte del mismo supone una revisión general; los no competentes, por el contrario, sólo efectúan correcciones en aquellas partes que estiman deficientes, sin tener en cuenta las repercusiones de dichas correcciones en el contexto general del texto (Sommers, 1978; 1980). Del mismo modo, los sujetos competentes realizan más cambios en el nivel de la macroestructura, con correcciones que afectan al contenido general del texto, mientras los no competentes atienden a la microestructura, con un número de correcciones mayor que el anterior, aunque siempre en el nivel superficial.

Parece sensato recordar, ante estos resultados, las recomendaciones acerca de la futilidad de aumentar el número de horas docentes dedicadas a la manipulación de ejercicios gramaticales ya que este es, precisamente, el aspecto al que más tiempo y esfuerzo dedican todos los sujetos (Braddock, Lloyd-Jones & Shoer, 1963; Informe Bullock, 1975; Cooper *et al.*, 1984; Stan Jones, 1985; White, 1989).

Por último, el modo del discurso, los destinatarios y el propósito del texto, aunque no son factores críticos, resultan evidentes en la toma de decisiones de los sujetos competentes, que corrigen y ajustan atendiendo al registro lingüístico, el tono y la organización de la información, características que no se aprecian entre los no competentes (Gaskill, 1986). De hecho, Ellen Nold (1981) señala que la conciencia de la audiencia que tengan los sujetos es tan importante en la corrección de un texto, globalmente considerado, como lo puedan ser las correcciones específicas que realicen en determinadas partes del mismo, ya que la primera fase identificable en cualquier acto de escritura supone no sólo la representación del significado que los sujetos

quieren transmitir, sino también la de la audiencia a la que va dirigido. Resulta paradójico, sin embargo, que la especificación de audiencia en las tareas no sea un factor decisivo ni en el proceso ni en el texto final (Beach & Eaton, 1984).

Todos estos resultados han llevado a los investigadores a definir la corrección como una fase de operaciones compleja, con características propias que la convierten en una parte integrante del proceso de elaboración de un texto. La visión del conjunto de operaciones, tal como la describe Elsa Bartlett (1982), contribuye a esta idea de complejidad cuando afirma que las destrezas que entran en juego en la elaboración de un texto son muchas y de muy diversa naturaleza (cognitivas, organizativas, -a las que añadiríamos- metacognitivas y de cognición social), por lo que cabe suponer que los sujetos no cuentan, en la mayoría de los casos, con el conocimiento de todas ellas.

La corrección, por lo tanto, no es la última operación que realizan los sujetos una vez concluido el texto, sino un proceso que demanda gran capacidad y control porque interviene desde el principio hasta el final de la tarea.

2.2. Modelo cognitivo de la escritura de John Hayes y Linda Flower.

Antes de describir este modelo, debemos hacer una serie de puntualizaciones que, como se verá a continuación, son relevantes para la comprensión del mismo, al tiempo que justifican la organización de la información que presentamos.

Como señalamos en la introducción (página 3), el modelo cognitivo se enmarca en la investigación del proceso de elaboración de un texto -en oposición a los estudios lingüísticos o retóricos-, ya que presenta este último como el resultado de la puesta en práctica de un conjunto de procesos cognitivos que, a su vez, comprenden operaciones cuyo cometido es resolver las dificultades que genera dicho texto.

Sin embargo, debemos aclarar que, si bien Hayes y Flower hacen referencia en sus publicaciones a la metodología empleada -testimonios verbales- y a los modos del discurso -reflexivo y extensivo-, tal como indicamos para los estudios del primer bloque, no han hecho públicos los datos relacionados con la muestra de informantes, tipo de tarea especificado, condiciones de la tarea, etcétera. Por otro lado, tampoco han presentado los resultados atendiendo a los objetivos planteados, como en el grupo anterior, sino que los han incorporado al modelo

cognitivo, es decir, cada nuevo dato o conclusión constituye un elemento más para probar la validez del modelo, que es lo que conocemos. De este modo, al tiempo que lo usan como marco teórico para los estudios, lo perfeccionan y completan a partir de los resultados que obtienen. El modelo, por lo tanto, está en un proceso continuo de revisión y ampliación porque el objetivo de los investigadores es, justamente, desarrollar una teoría del lenguaje escrito en el marco de la cognición. Algo similar sucede, como veremos más adelante, con el modelo de desarrollo de Bereiter y Scardamalia.

El modelo de escritura entendida como conjunto de procesos cognitivos que proponen John Hayes y Linda Flower (Hayes & Flower, 1980; Flower & Hayes, 1981a) se basa en cuatro premisas:

1. la escritura sólo se puede entender como un conjunto de procesos cognitivos que los sujetos organizan y ponen en práctica a lo largo de todo el proceso de elaboración del texto.

Contrariamente a la concepción tradicional de la elaboración de un texto como un proceso lineal, Hayes y Flower sostienen que las fases no están delimitadas ni en el tiempo ni en el espacio sino que, por el contrario, se van sucediendo constantemente durante la tarea; además, la idea que transmite el modelo lineal de cada una de estas fases no refleja, de ninguna manera, el proceso de pensamiento y la actividad tan compleja que desarrolla el cerebro humano.

2. Los procesos de escritura siguen una organización jerárquica en la cual cada fase y operación que los sujetos realizan tiene un carácter recurrente.

Una tarea como la de escribir un texto requiere la puesta en práctica, por parte de los sujetos, de una serie de procesos que comprenden, a su vez, operaciones que hacen posible la resolución de los problemas que van surgiendo. Estos procesos, además, pueden intervenir en cualquier momento de la tarea, es decir, no están sujetos a un orden temporal o espacial sino que se aplican a medida que las necesidades del texto y de los sujetos así lo indican.

3. La escritura es un proceso encaminado a un fin, a la consecución de unas metas que, a su vez, determinan el desarrollo del propio proceso.

Las metas que los sujetos establecen son de dos tipos: procedimentales -instrucciones que van siguiendo para resolver cada problema- y de contenido -toda la información relativa a lo que

van a hacer o decir a la audiencia-. Las metas de contenido tienen tres características importantes:

- a. se van estableciendo a medida que los sujetos escriben, es decir, son una consecuencia más del proceso de exploración cuyo resultado es el texto;
- b. suponen operaciones como definir el punto de partida, establecer objetivos y planes o evaluar lo hecho en cada momento;
- c. están guiadas, como el resto del proceso, por las metas y objetivos iniciales que los sujetos hayan definido para la realización de la tarea.

4. Los sujetos generan las metas que guían la escritura de dos formas: estableciendo metas locales que responden a un propósito concreto en cualquier momento del proceso y, en segundo lugar, replanteando sus metas y objetivos iniciales a la luz del desarrollo de la tarea.

Las metas, en ocasiones, están automatizadas en la MLP de forma que con sólo recuperarlas se pueden aplicar a cada tarea en cuestión. Así, "empezar con una introducción", "despertar el interés del lector por el tema", etcétera, son metas de la escritura que no suelen surgir como resultado de la operación que se esté realizando en ese momento sino que, por el contrario, son ellas las que dirigen esa operación. Otras metas, por el contrario, surgen a medida que los sujetos van planteando y replanteando sus necesidades de comunicación y las del texto.

2.2.1. Descripción del modelo.

El modelo de análisis de la escritura que proponen estos autores se divide en tres partes: el **entorno de la tarea** ("task environment"); **la MLP de los sujetos** y, en tercer lugar, **los procesos cognitivos que intervienen en cualquier acto de escritura**. El modelo de procesos cognitivos se centra en la descripción de esta última parte ya que las dos anteriores sólo constituyen el contexto en el que operan.

2.2.1.1. Entorno de la tarea.

La primera de las tres partes del modelo, el **entorno de la tarea**, comprende todos los elementos externos a los sujetos y que influyen en la actuación de éstos -aspectos retóricos de audiencia, modo del discurso, propósito, tema a desarrollar, etcétera-, así como el propio texto. Flower y Hayes señalan que, si bien cualquier tarea escrita implica la puesta en práctica de aspectos retóricos, un hecho fundamental que se suma a esto son las "metas y objetivos" de los propios sujetos. Britton *et al* (1975) se refieren a este mismo hecho cuando señalan la importancia de conciliar los intereses personales y la voluntad de comunicar, de acuerdo con la experiencia personal, con las reglas y normas precisas para la ejecución de una tarea. Un sujeto competente, por definición, sería entonces aquel capaz de hacer frente a todos los requisitos que comporta la tarea, de tal manera que la realiza con éxito.

El texto, por otro lado, condiciona el desarrollo de la tarea a medida que va evolucionando ya que, del mismo modo que el título, los párrafos, las oraciones que los componen y, dentro de éstas, las palabras, están en estrecha relación con el todo, éste lo está con cada una de las elecciones que realizan los sujetos. Es evidente, por consiguiente, que el texto comporta una carga cognitiva que requiere gran atención.

2.2.1.2. Memoria a largo plazo.

La **MLP** es el "almacén" de conocimientos y experiencia del mundo que posee el ser humano. Este conocimiento, en el sentido más amplio del término, engloba tanto la información que poseemos sobre cualquier tema o aspecto, como el conocimiento de reglas, normas y mecanismos de representación y resolución de problemas. Sin embargo, la labor de acceder a este conocimiento no resulta fácil ya que las percepciones, recuerdos y, en definitiva, la organización del conocimiento por parte de los sujetos requiere un factor externo, una "llave", que abra los "archivos" de este almacén y, en muchas ocasiones, esta llave no se encuentra "disponible". Perl (1979) ejemplifica muy bien este fenómeno con dos de las estrategias de los sujetos de su estudio: a) reformular el enunciado de la tarea hasta lograr establecer algún tipo de conexión entre las palabras del mismo y su experiencia y b) establecer asociaciones entre las palabras del enunciado para posteriormente desarrollar dichas asociaciones.

Un segundo problema con que se encuentran los sujetos es adaptar ese conocimiento, una vez está disponible, a las exigencias de la tarea lo cual constituye, sin duda, uno de los aspectos

más difíciles de la misma. Así, por ejemplo, deben tener en cuenta, en primer lugar, que el lenguaje escrito posee características propias, como reglas ortográficas y signos de puntuación, por citar las más básicas, que lo definen, a la vez que lo diferencian, del lenguaje oral; sin embargo, y atestiguando este carácter de complejidad, una constante en la investigación de la escritura son los textos que reflejan las características del lenguaje oral "written speech" (Flower & Hayes, 1980a:36; 1980b).

La información escrita, por otro lado, no tiene lugar en un contexto compartido por un receptor o grupo de receptores que responden a ella de forma inmediata, como sucede con el lenguaje oral, aportando datos que orientan y encauzan la comunicación sino que, por el contrario, sucede "en privado", con todos estos elementos presentes sólo en la imaginación del emisor. Finalmente, los sujetos deben contemplar las exigencias retóricas del discurso escrito que organizan la estructura de la información en cuanto a aspectos tales como la especificación de audiencia o lector a que irá dirigido el texto...

Cuando estos requisitos no se cumplen, el resultado es un conjunto de datos que muestran las estrategias de recuperación del conocimiento y la estructura de la información recuperada, no así el proceso de integración de dichos datos a la reglas que rigen la relación emisor-propósito-lector. El resultado, por consiguiente, es un texto cuya audiencia es el propio sujeto, "writer-based prose" (Flower, 1979).

2.2.1.3. Procesos cognitivos.

El primer **proceso cognitivo** de orden superior, la *planificación de la tarea*, se caracteriza por tres operaciones fundamentales: generación de ideas, organización de las ideas, y establecimiento de metas y objetivos. Durante este proceso de *planificación de la tarea*, los sujetos utilizan la información del entorno y de la MLP para marcar metas que guíen el desarrollo del texto, es decir, comienzan a articular la *representación del conocimiento* necesario para realizar la tarea. La representación puede ser más o menos abstracta, dependiendo del estado de la información almacenada en la MLP que los sujetos van generando. Así, puede estar organizada y estructurada de tal forma que toda ella constituye un bloque con significado que utilizan sin requerir otro tipo de procesamiento. Sin embargo, esta misma información puede aparecer en forma de pensamientos fragmentarios, inconexos e incluso contradictorios que deben organizar y adaptar a las exigencias de la tarea y a sus objetivos de comunicación. En esta fase de

organización, la más creativa, los sujetos establecen objetivos y metas que operan en dos niveles: el estrictamente textual -organizan la presentación y estructura de la información en el texto- y el cognitivo -identifican categorías de ideas subordinadas y superordinadas que les permitan desarrollar el tema-. La característica más destacable de estas metas y objetivos es que, si bien pueden proceder como tales de la MLP, lo más común es que sean resultado del mismo proceso de generación de ideas, es decir, se van generando e integrando en el propio desarrollo de la tarea.

El siguiente proceso cognitivo de orden superior, *traducción*, consiste fundamentalmente en traducir la información generada durante el proceso de planificación de ideas en palabras, en entidades audibles o visibles. Los sujetos, en este punto, deberán formular y reformular el lenguaje de tal forma que cumpla con los requisitos del lenguaje escrito para ser reconocido como tal. Durante el proceso de traducción, como es lógico suponer, la atención se centra especialmente en aspectos formales como reglas de uso gramatical y retóricas, ortografía, signos de puntuación, etcétera, que pueden sobrecargar la MCP impidiendo a los sujetos atender a aspectos más generales o de contenido. De nuevo, los investigadores del lenguaje escrito apuntan este hecho como otra de las características de los sujetos no competentes en esta forma del lenguaje ya que se pierden en aspectos "mecánicos" que les impiden tener una visión general del desarrollo del texto y de las metas y objetivos que lo dirigen.

El tercer y último proceso, *revisión*, engloba dos operaciones: evaluación y corrección¹⁴ de la información del texto. Flower y Hayes señalan que, aunque parezcan todas la misma operación, corrección y evaluación suceden siempre de forma automática, en episodios breves

¹⁴En el modelo publicado con fecha 1980, pág. 16, utilizan los términos "reading" y "editing" en lugar de "evaluating" y "revising" (1981:374) y definen "editing" con las características de los dos últimos. Además, explican que esta operación tiene la forma de los "sistemas de producción" (Anderson, 1990:243) o reglas de condición-acción para la resolución de problemas, donde la condición a cumplir o estímulo (meta) aparece siempre a la izquierda y la acción o respuesta a dicha condición a la derecha. Un ejemplo de Anderson de sistema de producción sería el siguiente:

SI	el objetivo es conducir un coche y este coche está en primera y circula a más de 10 millas por hora
ENTONCES	cambia a segunda.

Aplicado al proceso de corrección ("editing"), la condición en una producción correspondería a la identificación de errores en el uso del lenguaje escrito (registro, signos de puntuación, gramática, ortografía, estilo, etcétera) y la acción a la corrección de los mismos. Hayes y Flower lo ilustran de este modo:
((oración formal) (primera letra primera palabra minúscula) ---- (cambiar primera letra a mayúscula)) (Hayes & Flower, 1980:17).

que pueden interrumpir otras operaciones; su propósito es detectar violaciones del código lingüístico o convenciones del lenguaje escrito y comprobar el significado transmitido de acuerdo con los objetivos para ello marcados. La *revisión*, sin embargo, tiene un carácter más global y se realiza siempre de forma consciente ya que sirve como trampolín para ensayar nuevas ideas y como mecanismo para corregir y evaluar lo que se haya producido hasta ese momento.

2.2.1.4. El monitor.

El último elemento que Flower y Hayes han introducido en el modelo cognitivo es el *monitor*, cuya función es organizar todas las operaciones que realizan los sujetos a lo largo del proceso para asegurar, así, un progreso en el desarrollo de la tarea. El tiempo de duración de cada operación, el orden en que intervienen, la frecuencia con que se ponen en práctica, la recurrencia de los procesos, etcétera, son algunas de las operaciones que coordina este monitor. Flower y Hayes sugieren que los hábitos de escritura, así como las metas y objetivos establecidos para cada tarea concreta, son también factores que determinan las distintas operaciones que intervienen en la escritura y la duración de las mismas.

El modelo cognitivo de Hayes y Flower, como vemos, comprende no sólo los procesos cognitivos, y operaciones que los componen, puestos en marcha durante la realización de la tarea, sino también factores externos como los aspectos retóricos que dirigen el desarrollo del texto, a los que se suman las metas y objetivos de los sujetos.

2.3. Modelo del desarrollo de la habilidad escritora.

Como señalamos en la introducción (página 3), el modelo del desarrollo de la habilidad escritora de Bereiter y Scardamalia (1987), igual que el cognitivo de Flower y Hayes, se enmarca en la investigación del proceso de elaboración de un texto. Asimismo, si bien los autores aluden a la metodología para la obtención de los datos -testimonios verbales y observaciones-, no aportan más información en relación con las tareas, los informantes, los objetivos concretos especificados para cada estudio, los resultados conseguidos, etcétera. Lo que hacen, en realidad, es presentar y explicar un modelo, que prueban y desarrollan a partir de las conclusiones de las respuestas de los sujetos. Por ello, y como ya hicimos con el de Flower y Hayes, no ofreceremos una

descripción con los mismos datos del primer bloque, ya que no disponemos de ellos, sino con los que han hecho públicos los autores.

Los estudios de Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1983; 1987) sobre el desarrollo de la habilidad escritora, en escolares con edades comprendidas entre 10 y 14 años, señalan que la característica que define el desarrollo de la competencia escrita¹⁵ es el número de destrezas y procesos que los sujetos ponen en práctica en los distintos niveles de procesamiento de la información. El funcionamiento de estas destrezas y procesos es más eficaz cuanto más **automatizados** están ya que, de esta manera, la carga de atención en la MCP es menor. Si, además, el nivel de coordinación entre los mismos es óptimo, la distribución del tiempo será también más efectiva ya que la atención podrá centrarse en más tareas a la vez sin que haya interferencia entre ellas. Bereiter y Scardamalia sostienen, por lo tanto, que la automatización de la información y la distribución del tiempo son dos condiciones imprescindibles para poder llevar a cabo, de forma simultánea, todos los procesos que tienen lugar en la escritura (Bereiter, 1980).

En Psicología cognitiva, el concepto de **capacidad mental** juega un papel decisivo en la comprensión de los procesos cognitivos de los seres humanos. La MLP, como es sabido, tiene una capacidad de almacenamiento de datos ilimitada; nuestra capacidad para manejar esos datos, sin embargo, sí lo es ya que la MCP sólo puede trabajar con un número de ellos a la vez. Resulta evidente, por otro lado, que cuanta más práctica se destine a una operación concreta, menor atención mental requerirá ya que se incorpora al almacén de datos de la memoria, es decir, se automatiza (Anderson, 1976; 1983; 1990) y no necesita atención consciente; cuando una tarea precisa esa operación, la MCP la ejecuta sin más. Bereiter y Scardamalia, sin embargo, señalan que en el lenguaje escrito, la práctica, *per se*, no es un factor determinante en el desarrollo de esta habilidad; escribir más no significa escribir mejor ni garantiza mejores resultados. Lo que guía y define ese desarrollo es, ni más ni menos, el **camino** que siguen los sujetos para llegar a la competencia escrita (Bereiter & Scardamalia, 1983a).

¹⁵ Bereiter y Scardamalia usan indistintamente los términos "habilidad escritora" y "competencia escrita" para hacer referencia al **desarrollo** de las destrezas y procesos que intervienen en la escritura (generación de ideas, uso de las convenciones del lenguaje escrito, uso de recursos estilísticos y propósito retórico, etcétera). Competencia escrita, por lo tanto, no debe entenderse aquí como característica o conjunto de características que definen y distinguen el **uso** más o menos correcto o apropiado, generalmente en términos retóricos, lingüísticos y estilísticos, del lenguaje escrito, por parte de los sujetos.

Bereiter y Scardamalia proponen una metáfora de dos caminos que ilustran los modelos de desarrollo de la competencia escrita: uno largo y arduo ("the high road to writing", Bereiter & Scardamalia, 1983a:25-27) en que el objetivo de los sujetos es la consecución de metas "más allá del horizonte que marca el final del camino" y, en segundo lugar, uno corto y fácil ("the low road to writing", ibíd.:27-31) en que la meta es, simplemente, alcanzar ese horizonte. El modelo de desarrollo que guía a los que siguen el camino más largo es el de **transformación del conocimiento** ("knowledge transforming", Scardamalia & Bereiter, 1987:145-148) en el que la escritura se convierte en un factor que fomenta el desarrollo de su intelecto por medio de diversos procesos de **integración** y **construcción** del significado. Para los que siguen el corto, el modelo es el de **transmisión de conocimientos** ("knowledge telling", ibíd.:143-145), donde la escritura es un mero vehículo de transmisión de pensamiento y repetición de conocimientos¹⁶. Lo que diferencia las formas de competencia de los sujetos en ambos caminos es, por consiguiente, el empleo de su capacidad mental.

¹⁶ Para más información sobre la estructura de los modelos y su base psicológica, ver Scardamalia & Bereiter, 1987:143-148; para la base neurológica, ver Anderson, 1990.

Donald Graves (1983; 1985), sin embargo, apunta a un orden natural o fases de desarrollo cognitivo en el empleo de la competencia escrita, es decir, la habilidad escritora, en todos los casos, está condicionada a la fase de desarrollo en que se encuentren los sujetos (Cioffi, 1984) y no al empleo, en cada una, de su capacidad mental¹⁷. Britton et al también proponen un orden natural aunque, en su investigación, lo que parece condicionar el desarrollo de la competencia escrita no es tanto la fase de cognición en que se encuentran los sujetos sino, más bien, la influencia del medio educativo y sus exigencias, es decir, el currículo escolar y las expectativas institucionales y sociales¹⁸.

¹⁷ En un estudio interdisciplinar (1975) con escolares de 7 años, Donald Graves identifica los tipos **reactivo** y **reflexivo** de acuerdo con las conductas observadas al cabo de 5 meses. Así, los sujetos reactivos no tienen una conciencia de escribir para una audiencia y, en consecuencia, no contemplan la opinión de otros como posible factor para modificar y justificar la suya porque, simplemente, su nivel de desarrollo cognitivo no es suficiente. Carecen, además, de estrategias de resolución de problemas por lo que sólo se mueven en el ámbito afectivo, es decir, su conducta escrita responde a mecanismos de *acción-reacción*. Los sujetos reflexivos, por el contrario, leen y releen el texto ajustando el mensaje al significado que quieren transmitir al lector ya que cuentan con estrategias adaptadas a su nivel de desarrollo que les permiten hacerlo. Poseen, además, capacidad para *reflexionar* sobre lo escrito y evaluar su propia tarea. Estas conductas reactiva y reflexiva, por lo tanto, responden a fases de desarrollo con lo cual resulta evidente que, siguiendo el orden natural, se manifestarán en todos los sujetos. De hecho, Graves sugiere que no son privativas de un tipo de sujeto específico sino que se cumplen ambas, en mayor o menor medida, en todos; las características de la tarea contribuyen a ello.

¹⁸ Britton *et al* (1975) explican el desarrollo de la habilidad escritora atendiendo a dos elementos: *el sentido de la audiencia y la función del lenguaje* (expresiva, transaccional y poética). En los primeros años de escolarización, como cabría esperar, la función dominante es la expresiva y, aunque no se puede hablar de un sentido de la audiencia como tal, sí se aprecia una tendencia a "contar algo a alguien", normalmente al profesor. A esta fase sigue otra transaccional de mayor conciencia del lector, que sigue siendo el profesor con un papel, en este caso, de examinador. La función poética, sin embargo, es la menos desarrollada porque el curriculum escolar, de hecho, orienta la mayor parte de la producción escrita hacia la función transaccional. Recordemos que en este estudio interdisciplinar se recogieron muestras de trabajos de asignaturas tan diferentes como Historia, Religión, Lenguaje, Geografía, etcétera, donde se ve, claramente, la tendencia a fomentar el uso de esta función del lenguaje.

2.3.1. La escritura como construcción e integración del significado: Transformación del conocimiento.

La resolución de problemas, una de las operaciones mentales de orden superior de los seres humanos, es la forma más eficaz de representar cualquier actividad en el estudio de procesos cognitivos, aunque la actividad en sí no sea un problema. La resolución de problemas es, simplemente, un mecanismo que los sujetos ponen en marcha identificando y definiendo, en primer lugar, el problema y sus características para, en segundo lugar, decidir una vía de actuación. Representar la escritura como un "problema" de "construcción e integración del significado", por lo tanto, quiere decir identificar los procesos y destrezas necesarios para resolver una tarea entendiendo, además, que la meta de esa tarea no es, simplemente, obtener un texto sino algo más general e integral: aprender¹⁹.

Para los sujetos que operan de esta forma, el acto de escribir no está desligado de sus mentes, es decir, son conscientes de que existe una relación entre lo que escriben y lo que quieren decir, el significado que quieren transmitir; la tarea, por consiguiente, se convierte en una de representar significado en lugar de transmitir conocimiento. Esta toma de conciencia de la importancia del significado y su expresión a través del lenguaje define la fase de "escritura unificada" (Bereiter, 1980:87) que Britton et al (1975) llaman "poética". En esta fase unificada, los sujetos responden al texto de forma crítica y estética, es decir, adoptan el papel de lector para evaluar su propia destreza en el uso de esta forma del lenguaje, al servicio de la comunicación y construcción de significado.

¹⁹ James Britton caracteriza el acto de escribir de forma muy similar en su definición de "shaping at the point of utterance" (1983:17-18), donde pone de manifiesto, además, la importancia de la *invención*:

"shaping at the point of utterance involves, first, drawing on interpreted experience, the result of our moment by moment shaping of the data of the senses and the continued further assimilation of that material in search of coherence and pattern... and, secondly, seems to involve by some means getting behind this to a more direct apperception of the felt quality of 'experiencing' in some instance or instances; by which means the act of writing becomes itself a contemplative act revealing further coherence and fresh pattern."

Pero además, en esta labor de construir significado van apareciendo otras relaciones que aumentan su complejidad; así, de la relación entre el significado representado en el texto y el que de él extrae el lector surge la reformulación de la tarea como un acto de comunicación. Esta relación entre el significado que los sujetos quieren transmitir y la conciencia de una audiencia que reaccionará a él marca la fase denominada "escritura comunicativa" (Bereiter, *ibíd.*:86-87). La intencionalidad con que usan la destreza de cognición social (Bereiter & Scardamalia, *ibíd.*; Rubin, 1984), entendida como la habilidad de dirigir el mensaje a un lector, supone la ausencia de egocentrismo (Piaget, 1955) en esta fase de desarrollo. La escritura "transaccional" de Britton *et al* se ajusta, en gran medida, a esta definición. Esta relación de intencionalidad, por otro lado, implica mayor atención a otros aspectos- estilísticos y retóricos, por citar algunos- y contribuye, a su vez, a desarrollar una nueva entre el significado, tal como lo propone el sujeto originalmente, y todos los posibles significados que van surgiendo del texto; es, en definitiva, el indicador del nivel de desarrollo de la habilidad escritora más alto porque el acto de escribir ya no es solamente el producto del pensamiento, sino una parte integrante del mismo, "fase epistemológica" (páginas 87-88).

2.3.2. La escritura como repetición de conocimientos: Transmisión de conocimientos.

Los sujetos que siguen el camino más corto dedican casi toda la atención mental a generar contenido ya que la parte mecánica -transcripción del pensamiento por medio del lenguaje escrito- está automatizada, es decir, los sujetos ya saben usar las convenciones del lenguaje escrito -orden y concordancia de los elementos de la oración, combinaciones léxicas, uso de los signos de puntuación, etcétera-, con lo que no necesitan prestar atención consciente a estos aspectos. La combinación del proceso de generación de ideas y el uso de las convenciones del lenguaje escrito caracterizan la fase denominada "escritura asociativa" (página 83).

Esta fase asociativa comparte características comunes con la escritura "expresiva" de Britton *et al* (1975) y "el texto cuya audiencia es el propio sujeto" ("writer-based prose") descrito por Flower (1979). La prioridad de estos sujetos es realizar la tarea resolviendo los problemas que vayan surgiendo, eliminando errores y, en definitiva, tratando de cumplir los requisitos establecidos. La estrategia que parecen poner en práctica para la generación de contenido es la de "decir todo lo que saben por escrito" ("writing as knowledge-telling", Bereiter & Scardamalia, 1985:72-78) que se traduce, simplemente, en generar toda la información que poseen sobre el

tema y parar cuando no tienen nada más que añadir. Para activar esta estrategia usan tanto elementos del enunciado de la tarea como del texto que van elaborando. En el primer caso, los elementos que sirven como *sondas* para buscar información en la MLP son, por un lado, los descriptores contenidos en los elementos léxicos -palabras que establecen asociaciones y conexiones con otras palabras en sus mentes- y, por otro lado, la información sobre el tipo de "esquema" ("schema", *ibíd.*:73; Kintsch & van Dijk, 1978:366-367) que guiará el desarrollo del texto -ensayo expositivo, narración, descripción, ensayo desarrollado por comparación, etcétera- son los elementos que sirven como *sondas* para buscar información en la MLP.

En el segundo caso, cuando utilizan los elementos de su texto, esta función de *sonda* la ejerce cualquier palabra, oración o idea expresada hasta ese momento. Resulta familiar, por ello, ver a los sujetos releer constantemente las instrucciones de la tarea y la información generada para establecer conexiones inmediatas y registrarlas por escrito. Cabe señalar, por último, que esta conducta también evidencia, posiblemente, la ausencia de un propósito retórico general y de un plan de composición global y local aunque, cuando estos elementos existen, se convierten en un obstáculo a superar, en lugar de constituir una parte integrante de la tarea.

2.3.3. Otros aspectos del desarrollo de la habilidad escritora.

Si las diferencias individuales, como hemos visto, tienen una relevancia probada en el desarrollo de la escritura, las características del lenguaje escrito, frente al oral, no son menos fundamentales. Bereiter y Scardamalia (1983a; Scardamalia, Bereiter & Goelman, 1982) apuntan el proceso de diferenciación y separación de ambas formas del lenguaje como otra de las características de madurez en el uso del lenguaje escrito.

En el lenguaje escrito, los sujetos deben asumir el papel de emisor y receptor a la vez, ya que no cuentan con un interlocutor que responda de forma inmediata a su mensaje, como ocurre en la comunicación oral; la información que proporciona el interlocutor sirve para estimular conexiones en su memoria y generar, así, contenido pero al carecer de esta ayuda externa deben establecer las asociaciones ellos mismos lo cual, obviamente, dificulta la tarea. De esto se deduce, naturalmente, que los procesos mentales que intervienen en la comunicación oral dependen, en gran medida, de la interacción con otros sujetos y son, en consecuencia, diferentes de los puestos en práctica en la comunicación escrita, resultado de la iniciativa individual. Vemos, de nuevo, la importancia de la relación emisor-lector ya no sólo por lo que ésta implica en

referencia a la superación del egocentrismo que caracteriza la etapa infantil (Piaget, 1955), sino también por los procesos que dicha relación pone en marcha en la mente de los sujetos.

A esto debemos añadir que el lenguaje escrito es más compacto -tiene menos variaciones- que el oral, usa recursos específicos como los signos de puntuación, ortografía, sangrado de párrafos y otras convenciones y, además, permite un nivel de complejidad de las oraciones mayor, ya que las ideas expresadas a través de él están expuestas a modificaciones sucesivas. Todos estos aspectos tienen un efecto evidente en la MCP que, como señalamos en su momento, tiene una capacidad de manejo de datos limitada. Así, cuando la atención está centrada en problemas de ortografía, que constituye un nivel de representación del texto inferior en el sentido de que está "incluida" en otro superior -la palabra-; ésta, a su vez, en la oración y así sucesivamente, el paso a una representación superior del texto resulta muy difícil. Traducido a la realización de una tarea escrita, resulta comprensible, entonces, que cuando los sujetos están tratando de resolver problemas ortográficos pierden de vista otros aspectos de mayor relevancia como, por ejemplo, la organización de ideas o la planificación del contenido. Vemos, por tanto, una forma de interferencia de las características del lenguaje escrito en el desarrollo de la tarea. No cabe duda, pues, que un proceso de diferenciación progresiva de ambas formas del lenguaje es un rasgo de desarrollo cognitivo y de la habilidad escritora.

Bereiter y Scardamalia, en conclusión, apuntan a un modelo de desarrollo de la competencia escrita que contemple, como elementos integrantes y fundamentales, los procesos de diferenciación del lenguaje, en sus formas oral y escrita, y el empleo de la capacidad mental de los sujetos para operar en los distintos niveles de procesamiento y para organizar todos los procesos implicados en la escritura.

3. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO.

Si bien es cierto que los tres bloques de estudios presentados poseen identidad propia, la coincidencia de los resultados obtenidos en cada uno es un hecho no menos destacable. La necesidad expresada por Braddock, Lloyd-Jones y Shoer de replantear la investigación del lenguaje escrito, y con ella la práctica docente, hacia los componentes del proceso, ponen de manifiesto el estado de crisis que ha caracterizado a esta destreza a lo largo de los años, cifrado siempre en el índice de fracaso escolar/académico.

Lo cierto es que mientras otras destrezas como la comprensión lectora y auditiva o la expresión oral, en L2 más concretamente, reciben atención constante, la expresión escrita queda siempre relegada, en el mejor de los casos, a un segundo plano. Tal vez el hecho de constituir el aspecto más difícil y complejo en el proceso de aprendizaje de una lengua, sea esta la L1 o una L2, o de suponer una cantidad de trabajo excesiva para el profesor justifiquen, en cierta medida, su abandono progresivo. Además, resulta obvio que si comparamos el tiempo que dedicamos al aprendizaje y uso del lenguaje oral y escrito, por ejemplo, en L1 y en L2, el segundo es muy limitado y está siempre restringido a situaciones concretas. Este hecho, sin embargo, no parece justificar la necesidad de más atención.

El papel del profesor, como consecuencia lógica de todo esto, resulta fundamental tanto en lo que se refiere a los conocimientos que posea de la disciplina como a su formación didáctica y preceptos y conceptos filosóficos que configuran su pensamiento y, con él, su quehacer docente. Por ello, consideramos que la intervención del profesor, en el sentido de aportar "comentarios en rojo", críticas sobre lo hecho, o consejos sobre como debieron hacerlo, como es la práctica habitual, no tiene mucha utilidad. El aprendizaje del lenguaje escrito debería estar orientado a los objetivos cognitivos y metas con que se diseña cada actividad concreta, no a la actividad en sí; de este modo sería "intencional" (Bereiter & Scardamalia, 1989:387), no instrumental, añadiríamos nosotros.

Finalmente, queremos hacer hincapié en el hecho de que es imprescindible conocer los procesos mentales que los sujetos ponen en práctica en la elaboración de un texto, así como la complejidad de las operaciones que los componen; es decir, es fundamental poner al descubierto toda la actividad cognitiva y metacognitiva que implica la realización de una tarea escrita para, de este modo, poder ofrecer a los alumnos vías de actuación, soluciones concretas y, lo más

importante, posibilidades de desarrollo personal e intelectual. De esta necesidad de abordar los aspectos de cognición y metacognición nos ocuparemos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y LENGUAJE ESCRITO

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE UN APRENDIZAJE “ESTRATÉGICO”.
2. DEFINICIÓN DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE.
3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.
4. MODELO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA ESTE TRABAJO.
5. CONCLUSIONES FINALES.

“One’s vision of education should include an understanding of how the best students and the poorest students learn so that this knowledge can be used to improve educational opportunities for all students.” (Jones, Palincsar, Ogle & Carr, 1987:4)

1. JUSTIFICACIÓN DE LA NECESIDAD DE UN APRENDIZAJE “ESTRATÉGICO”.

La investigación más reciente sobre el aprendizaje humano, llevada a cabo en disciplinas como la Psicolingüística o Lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, ha puesto de manifiesto la conveniencia de replantear el concepto general de lo que debe constituir la educación, así como la necesidad de integrar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el diseño curricular de los centros.

Aprender una segunda lengua, sin embargo, no es solamente desarrollar la capacidad de comunicarse oralmente, o la de decodificar textos, como parece desprenderse de la práctica docente habitual; aprender una L2 debe entrañar también, sobre todo en personas cultas, que estas conozcan y sean capaces de usar, su forma escrita. Si a esto sumamos la importancia de esta forma del lenguaje en el contexto académico -donde constituye el medio principal de difusión del conocimiento, tanto propio como ajeno, por su carácter de permanencia- resulta obvio que la necesidad ya mencionada de incorporar las estrategias de aprendizaje a la enseñanza también se extiende al lenguaje escrito.

La Psicología cognitiva es el área que más aportaciones ha hecho a la educación, gracias a las nuevas teorías sobre inteligencia y aprendizaje, resultado de las investigaciones en el campo de procesamiento humano de la información.

De acuerdo con McLaughlin, Rossman y McLeod (1983: 142):

" in an information-processing perspective, learning in the initial stages is seen to involve the use of controlled processes with focal attention to tasks demands. As the learner becomes more familiar with the situation, attention demands are eased and automatic processes develop, allowing other controlled operations to be carried out in parallel with automatic processes as performance improves. In second language learning, for example, the initial stages of learning involve the slow development of skills as the learner attempts to automatize the various components of performance."

Los sujetos, en este marco, son "procesadores de información", si bien su capacidad de procesamiento es limitada, hecho que supone restricciones tanto a la hora de dirigir la atención a las distintas exigencias de la tarea, como a la de seleccionar el tipo de procesamiento de la información. Por ello, para funcionar eficazmente, los sujetos desarrollan formas de organizar la información- habilidades complejas- que requieren más o menos atención. El desarrollo de estas habilidades implica la maduración de procesos automáticos, de manera que los controlados queden libres para realizar otras tareas.

Wittrock (1974; 1978) defiende un "aprendizaje activo o generativo" que también caracteriza a los sujetos competentes, en cualquier tipo de aprendizaje, como procesadores, intérpretes y sintetizadores de la información, que usan una variedad de estrategias para almacenarla y, posteriormente, recuperarla. Estos sujetos, además, asumen la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, adaptándolo a sus metas y necesidades.

El concepto de "sujeto mentalmente activo" entonces, como resulta evidente, es un principio fundamental en Psicología cognitiva:

"effective learners attempt to relate incoming information to their personally acquired store of knowledge to make new information easier to understand and remember. We have referred to the methods learners use to relate incoming information to previous knowledge as elaboration skills, (Weinstein & Underwood, 1985: 248)".

La "elaboración de la información", como veremos más adelante, es esencial en el aprendizaje:

"some theories of learning have suggested that all that is required in learning is repetition of the material to be learnt. Such a view would probably have appealed to Victorian educators with their emphasis on learning by heart. A number of experiments have recently suggested, however, that rote repetition, with no attempt on behalf of the subject to organize the material, may not lead to learning (Baddeley, 1982:30)".

Desde esta nueva perspectiva de cognición, el concepto tradicional de aptitud, actitud o inteligencia en relación con el aprendizaje general y, en nuestro interés particular, en el de segundas lenguas resulta, cuando menos, inadecuado:

" the limitations that exist on how individuals process information can be described along two dimensions. The first relates to the *focus of attention* (énfasis en el original), and is largely a function of tasks demands. The second relates to *information-processing abilities*, and it is largely a function of how the individual deals with the information on the basis of past experience (McLaughlin, Rossman & McLeod, *ibíd.*: 136)."

La visión que ofrecen las teorías de procesamiento de la información, por lo tanto, resultan más convincentes y poseen, a nuestro juicio, autoridad y rigor científicos suficientemente probados:

"what in the past has been seen as innate cognitive ability or aptitude for learning may turn out to be largely a matter of opportunity to acquire skills critical for success in the school environment... it may be that the critical differences in intellectual functioning rest on the organization and management of our basic learning ability, (Chipman & Segal, 1985: 4)".

Como es lógico suponer, las repercusiones de esta nueva perspectiva cognitiva del aprendizaje se han traducido, en el aula, en un replanteamiento de los roles de profesores y, especialmente, alumnos. Así, de transmisores de contenido los primeros y reproductores los segundos, se tiende a la figura del profesor como *modelo* y *mediador* del proceso de aprendizaje, mientras los alumnos son *constructores* del *conocimiento* (Jones, Palincsar, Ogle & Carr, 1987).

Como *modelo* del proceso de aprendizaje, el papel del profesor consiste en mostrar cómo proceder para resolver una tarea concreta, cómo aplicar las estrategias de aprendizaje y “qué hacer cuando no sabes qué hacer”. Como *mediador*, intercede entre el sujeto y el contexto en que se realiza el aprendizaje, anticipando los problemas que puedan surgir y su resolución y ayudándolo, en definitiva, a crecer y a aprender de forma autónoma e independiente. Los alumnos, en su caracterización de *constructores del conocimiento*, ponen en práctica su repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas para organizar la información, relacionándola con el conocimiento que ya poseen. La opinión de Rubin, como veremos a continuación, contribuye a esta perspectiva.

El interés en la investigación de estrategias de aprendizaje se ha extendido también al área de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Rubin (1987:15-18), de hecho, proporciona 10 buenas razones por las que la didáctica de lenguas extranjeras se beneficia directamente de un enfoque estratégico:

1. *“Some language learners are more successful than others. Teachers and researchers have all observed that some students approach the language learning task in more successful ways than others... The learning strategy literature assumes that some of this success can be attributed to particular sets of cognitive and metacognitive behaviours which learners engage in. Further, it is assumed that successful learners will differ to some extent in the particular sets of cognitive processes and behaviours which they use to enable them to be successful”.*
2. *“The learning process includes both explicit and implicit knowledge. A number of researchers support a model of training in which the process of learning is not limited to information gotten in an unconscious manner... For some learners, and for some tasks, it is assumed that conscious attention to the learning process is the first step to making language automatic”.*
3. *“Consciousness-raising is not incidental to learning. It is assumed that making learning decisions conscious can lead both poorer and better learners to improve the obtaining, storing, retrieving and using of information... students of learner strategies assume that making strategies conscious may enable learners to use their strategies more effectively and efficiently”.*

4. *“Successful strategies can be used to good effect by less effective learners. It is assumed that once the strategies of good language learners are identified, they can be made available and, where useful, used by less successful learners to enable them to learn a foreign/second language more effectively (Hosenfeld, 1979)”.*
5. *“Teachers can promote strategy use. It is assumed that once the range of possible learner strategies is identified, one important role of the teacher would be to provide an environment which facilitates the identification by students of those strategies which work best for them. Another role of the teacher would be to suggest alternative strategies for organizing and storing information and to encourage students to consider which strategies work best for them”*
6. *“Once trained, students become the best judge of how to approach the learning task. It is assumed that once students develop an ability to evaluate their own learning process, they become the best judge of how to approach the learning task... since teachers may find it difficult to determine how each student learns best, students must be taught to help themselves. Researchers of learner strategies feel it is essential for language students to begin to take control of their learning”.*
7. *“Self-direction promotes learning both inside and outside the classroom. Students who use effective strategies are better able to work outside the classroom by themselves, once the teacher is not around to direct them or provide them with input... If students are dependent on teachers to shape language to suit them and to provide them with proper input, they can't begin to take charge of their own learning when the teacher is not there”.*
8. *“Language learning is like other kinds of learning. Learning theory would suggest that it is best to build on what the student knows or better still, to help students build on what they know. Since each student's knowledge differs, it is essential for students to be able to assess their own knowledge. This knowledge includes what they know about their own learning process, what they know about language... and what they know about the communication process... In spite of wide differences between exiting theoretical approaches to learning... most learning theorists would agree that learning is best achieved when the students play an active role in the process... Being active is related to another assumption of learning theorists- namely, that problem soving is the approach which best aids learning”.*

9. *"The success of learner training in other subjects is applicable to language learning. Brown and Palincsar's (1982:7) work indicated that 'evidence is accumulating to suggest that an ideal training package would consist of both practice in the use of task-appropriate strategies, instruction concerning the significance of those activities and instruction concerning the monitoring and control of strategy use'. Since similar kinds of strategies are being isolated for language learning, it is assumed that similar kinds of learner training would be effective in this task"*.
10. *"The "critical" faculty used by all humans in communicating is important in language learning. The critical faculty, which is essentially our awareness of language, gives lease to the creative faculty, keeps it in check and possibly learns from it... Then, when errors and other discrepancies from intention are detected, repairs may be made. The critical faculty... is linked to planning and repair"*.

Indiscutiblemente, la justificación más racional del objetivo de las estrategias de aprendizaje y su relevancia en la educación es, a nuestro juicio, la propuesta por Chipman y Segal (ibíd.: 1):

"clearly, much of the value of education for students' later lives comes from whatever general thinking and learning skills have been acquired along with the specific knowledge that schools impart. Quite appropriately, schools place the highest priority on skills with very general applicability: reading, writing, and mathematics. However, skills in learning, reasoning and problem solving... are neglected by schools."

Aunque la afirmación de estos autores se circunscribe al marco escolar, resulta evidente que su aplicabilidad es extensiva a todos los estamentos educativos. De hecho, en los currículos de los centros, y en las programaciones de las asignaturas, los aspectos que típicamente se incluyen, con carácter obligatorio, son los objetivos generales del curso, los contenidos académicos, los criterios de evaluación y la bibliografía de consulta básica; no así estrategias globales o específicas que fomenten y propicien el aprendizaje de los contenidos previstos y futuros, o la resolución de problemas y toma de decisiones.

En esta misma línea, Bereiter y Scardamalia (1989: 363) hablan de la necesidad de un "aprendizaje intencional", que definen de este modo:

"we use the term *intentional learning* to refer to cognitive processes that have learning as a goal rather than an incidental outcome. All experience, we assume, can have learning as an incidental outcome, but only some cognitive activity is carried out according to procedures that contain learning goals. Whether intentional learning occurs is likely to depend on both situational and intrinsic factors -on what the situation affords in goal-attainment opportunities and on what the student's mental resources are for attaining those goals. Thus, focusing on intentional learning provides a natural way of coordinating the two relevant research traditions- the tradition dealing with learning situations and the tradition dealing with learning skills."

Chamot y O'Malley (1987: 240), siguiendo a Chipman, Segal y Glaser (1985), Derry y Murphy (1986) y Weinstein y Mayer (1986), señalan tres razones fundamentales para el uso de estrategias de aprendizaje:

1. los sujetos mentalmente activos aprenden mejor. Los sujetos que organizan la información, relacionándola de forma consciente con el conocimiento que ya poseen, desarrollan más vías de comprensión y recuperación de esta que los que utilizan solamente recursos memorísticos;
2. las estrategias se pueden enseñar. Los sujetos que reciben instrucción estratégica, y tienen oportunidades de práctica, aprenden de forma más eficaz que los que no tienen este tipo de experiencia; Oxford (1990:12) también alude a esta característica y a la siguiente;
3. las estrategias se pueden aplicar a distintas tareas. Una vez que han recibido instrucción y entrenamiento en el uso de estrategias, la aplicación a tareas similares a aquellas en que las aprendieron será más fácil y eficaz.

McLeod y McLaughlin (1986:109), en un marco puramente de procesamiento de la información, señalan: "there is the notion that human beings have limited information-processing ability. To deal with tasks that would otherwise tax our information-handling capacity we develop organizing strategies. By grouping information into related units, rather than trying to deal with isolated bits, we achieve more effective processing. Thus, from an information-processing perspective, complex skills are acquired by mastering a set of related subtasks and their components."

La finalidad de las estrategias de aprendizaje, en definitiva, es "to affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge, (Weinstein & Mayer, 1986: 315)".

En este trabajo hemos definido lenguaje escrito como el resultado del conjunto de procesos mentales y operaciones que ponen en marcha los sujetos en la realización de la tarea, y como construcción del significado. Desde esta perspectiva es lógico pensar, entonces, que todas las razones apuntadas justifican, igualmente, la necesidad de aplicar estrategias de aprendizaje a esta forma del lenguaje.

2. DEFINICIÓN DE ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE.

De acuerdo con Wenden (1991: 18), la investigación en adquisición de segundas lenguas no ofrece una definición clara de "estrategia", hecho que, en nuestra opinión, podría parecer evidente, a primera vista, si consideramos la variedad de términos empleados por los investigadores para hacer alusión al mismo concepto: "técnica", "táctica", "operación consciente", "paso", "conducta observable", "principio general", "plan", "rutina", "habilidad", "acción" o "proceso".

La distinción entre uso consciente e inconsciente de las estrategias de aprendizaje es, para algunos, un aspecto a tener en cuenta a la hora de definir la respuesta de los sujetos a una tarea. Así, Oxford (ibíd.: 175) habla de "specific actions, behaviours, steps or techniques that students employ - often consciously- to improve their own progress in internalizing, storing, retrieving, and using the L2."

Cohen (1990: 5) puntualiza este carácter consciente de las estrategias de forma categórica:

"learning strategies are viewed as learning processes which are consciously selected by the learner. The element of choice is important here because this is what gives a strategy its special character... If a learner's move is totally unconscious, then it would simply be referred to as a 'process', and not a 'strategy'... This view is not held by some of my colleagues who feel that strategies need not be consciously employed. I maintain that there must be some level of awareness of strategies regardless of whether they are being attended to."

La postura de Carver (1984: 125), sin embargo, es más conciliadora:

"I suggest that learner *strategies* are the overt or covert behaviour, conscious or unconscious, arising from these higher level categories. Commonly, learner strategies arise directly from learning styles and work habits, and so tend to be adventitious and unplanned. When learning styles and work habits are mediated through conscious *plans* it is suggested that the outcome in the form of learner strategies may be more effective and more satisfying for the learner."

Si el carácter consciente o inconsciente es un rasgo definitorio, la diferencia entre táctica y estrategia no lo es menos. Así, Marton (1983: 314) señala:

" Seliger (1982) (distinguishes between) the level of strategy and the level of tactic. (He) defines the former as consisting of a set of abstract cognitive functions which are used to acquire knowledge... They are essential to language acquisition, which simply cannot take place without them. Their main task is to distil general principles from the data supplied by tactics and assimilate them into the underlying competency grammar... Seliger points out that, ideally, tactics are locally-translated realizations of strategies... We can generalize that where tactics activate underlying basic strategies they will lead to successful long term acquisition."

Derry y Murphy (1986: 2) añaden:

"the phrase *learning strategy* will signify the collection of mental tactics employed by an individual in a particular learning situation to facilitate the acquisition of knowledge or skill... Thus conceived, learning strategies lie within the domain of 'cognitive strategies'... Snowman and McCown (1984) have distinguished the learning strategy from the *learning tactic*. Whereas a learning strategy is described as the overall plan one formulates for dealing with a learning task, a learning tactic is defined as a more specific skill one uses in service of a strategy."

En otras ocasiones, la definición de estrategia está condicionada específicamente al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera: "learning strategies (are) behaviours that learners engage in to learn a second/foreign language, (Vann & Abraham, 1990: 2)". Wenden amplía su caracterización (1987: 6-7):

"the term learner strategy refers to language learning behaviours learners actually engage in to learn and regulate the learning of a second language... (it also) refers to what learners know about the strategies they use... (and) to what they know about aspects of their language learning other than the strategies they use."

Rubin (1987: 19) comparte esta visión: "learner strategies include... what learners do to *learn* and *regulate* their learning. In addition... it is essential that we account for a learner's knowledge about language and his/her beliefs about the language learning process." Oxford (1990: ix), como vimos anteriormente, también se refiere al uso de las estrategias en este marco: "language learning strategies are actions taken by second and foreign language learners to control and improve their own learning."

A la vista de todas estas opiniones, resulta obvio que la observación apuntada por Wenden, respecto a la diversidad de términos existentes para definir "estrategia", es correcta, si bien no es menos cierto que todas las definiciones propuestas, ya incluyan el matiz de uso consciente o inconsciente, aplicadas específicamente al aprendizaje de lenguas o a los procesos de aprendizaje general, etcétera, aluden al mismo hecho: "an effective learning strategy can be defined as a set of processes or steps that can facilitate the acquisition, storage, and/or utilization of information, (Dansereau, 1985: 210)". Por ello, aunque estamos de acuerdo con su afirmación acerca de la abundancia de términos, no consideramos acertado concluir que no existe una definición de estrategia.

Por otro lado, queremos destacar que, aunque todas las definiciones de estrategia presentadas hasta ahora contemplan, en mayor o menor medida, características de las teorías de procesamiento de la información, las clasificaciones propuestas para el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras carecen, en su mayoría, de una base cognitiva, ya que se han obtenido solamente a partir de observaciones de sujetos competentes mientras realizan una tarea determinada, diarios y entrevistas. Así, si bien es cierto que algunas de las estrategias compiladas tienen una base en cognición, en general son "general techniques for functioning effectively in the language, such as 'production tricks', and others are general tactics for learning, such as 'creating opportunities for practice' and 'responding positively to learning opportunities or exploiting learning environments' (O'Malley & Chamot, 1990: 45)." Dentro de esta tipología estarían las clasificaciones de Rubin (1981) y Naiman *et al* (1978), ambas en O'Malley & Chamot (ibíd.: 4-5), y la de Oxford (1990). La de Ellis & Sinclair (1989) responde a las mismas características además de constituir, en esencia, una ampliación de la de O'Malley & Chamot.

La clasificación de O'Malley y Chamot (1988b), sin embargo, es producto de la investigación realizada en Psicología cognitiva "based on interviews with experts and novices on psychological tasks and from theoretical analyses of reading comprehension and problem solving... The strategies mentioned in the cognitive literature tend to look more like underlying

mental processes involved in learning (ibíd.: 47)". Además, esta clasificación se ha ampliado y completado a partir de diversos estudios en L2, especialmente con tareas de vocabulario, comprensión lectora y auditiva, expresión oral, manipulación de estructuras gramaticales y ejercicios de pronunciación. Queremos puntualizar también que, si bien los autores señalan la aplicación de estrategias de aprendizaje a tareas escritas, estas tareas se refieren sólo a ejercicios en los que se solicita respuesta escrita a unas preguntas o a un estímulo, normalmente en un párrafo o dos, tal como se presentan en los libros de texto y en los materiales para la clase de L2.

Sin embargo, y puesto que nuestra investigación está orientada al proceso de elaboración de un texto, entendido como el conjunto de procedimientos, operaciones y procesos mentales puestos en práctica por los sujetos durante la realización de la tarea, resulta evidente que el tipo de clasificación de estrategias que más se ajusta a nuestros propósitos es el de base cognitiva, en el que cada estrategia, como ya se ha señalado, refleja un proceso mental. Además, la nueva caracterización de esta forma del lenguaje como construcción de significado y acto de descubrimiento resultado, justamente, de esos procesos vertebrados en la mente de los sujetos, no hace más que contribuir a dar mayor coherencia y significancia a esta perspectiva. Por estas razones, la clasificación que utilizaremos en nuestra investigación es la propuesta por O'Malley & Chamot, pero antes conviene conocer las características generales de las estrategias de aprendizaje señaladas por diferentes investigadores.

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Si bien la terminología utilizada para hacer referencia a las estrategias de aprendizaje está sujeta a tanta diversidad, las características que las definen presentan un consenso casi total. Así, y con carácter general en cualquier proceso de aprendizaje, Dansereau (1985: 210) señala las siguientes:

1. "A strategy may have direct impact on the target information... or it may have an indirect impact by generally improving the level of the learner's cognitive functioning".
2. "A strategy may be algorithmic (i.e., sequences of processes that remain fixed over tasks) or it may be heuristic (i.e., a sequence of processes that may be modified, depending on tasks conditions and the needs and skills of the individual learner)".
3. "Strategies may differ with respect to the scope of the task they are designed to accomplish... (for example, some are) employed with large bodies of material (textbook chapters), whereas (others are) used with very limited amount of material (like a relatively short list of words)".
4. "Strategies may differ in the degree to which they are specialized for particular tasks... (Thus, some) can be generalized to a wide range of textbook learning tasks, regardless of the text's content. In contrast (others are) created... for learning about scientific theories (specifically)".

Las características apuntadas por Wenden y Oxford constituyen, en gran medida, una ampliación de las señaladas por Dansereau. Sin embargo, mientras las propuestas por este son aplicables a cualquier tarea de aprendizaje, por ser de base cognitiva, las de Wenden y Oxford están formuladas en el marco de adquisición de segundas lenguas. Así, Wenden (1987: 7-8) señala:

1. "First of all, strategies refer to *specific actions or techniques* (e.g. ... repeating a phrase to remember it; listening to a TV program). They are not characteristics that describe a learner's general approach, as when language learners are said to be reflective, or risk takers".
2. "Some of these actions will be *observable* (asking a question) and others will *not be observable* (making a mental comparison)".

3. "Strategies are *problem oriented*. Learners utilize them to respond to a learning need, or to use a more technical definition from cognitive psychology, "to facilitate the acquisition, storage, retrieval or use of information".
4. "(Siguiendo a Rubin, en el mismo libro)... strategies will be used to refer to language learning behaviours that *contribute directly to learning* -what learners do to control and/or transform incoming knowledge about the language... to retrieve and use this knowledge... and to regulate learning. (They) will also refer to language learning behaviours that *contribute indirectly to learning* -how learners use their limited linguistic repertoire to communicate... and what they do to create opportunities to learn and use the language".
5. "Sometimes strategies *may be consciously deployed*... This may happen when something new is being learned; when accuracy and/or appropriateness are considered important... However, it is also possible for learners to develop facility in the use of a strategy. For certain learning problems, strategies *can become automatized* and remain below consciousness or potentially conscious".
6. "Strategies are behaviours that are *amenable to change*. They can be modified, rejected, and unfamiliar ones can be learned. In other words, they are part of our mental software".

Oxford (1990: 8-10), además de las características apuntadas por Wenden, aclara:

"all appropriate language learning strategies are oriented toward the broad goal of communicative competence... As the learner's competence grows, strategies can act in specific ways to foster *particular* aspects of that competence: grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic elements... (Besides) language learning strategies encourage greater overall self-direction for learners. Self-direction is particularly important for language learners, because they will not always have the teacher around to guide them as they use the language outside the classroom."

O'Malley y Chamot (1985a; 1990), por su parte, definen el lenguaje como una habilidad cognitiva compleja dentro del contexto de la teoría cognitiva sobre aprendizaje humano propuesta por Anderson (1976; 1982; 1983; 1990). Esta formulación obedece, fundamentalmente, a la relación evidente entre lenguaje y cognición, que aplicada al marco de adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras supone: "...to describe how knowledge

about language is stored in memory and how the process of second language acquisition ultimately results in automatic language comprehension and production (O'Malley & Chamot, 1990:1).”

Las ventajas de definir el lenguaje como una habilidad cognitiva compleja son clave:

1. “Considerable research in cognitive skill acquisition has occurred in recent years in such disciplines as cognitive psychology and in the information processing aspects of computer sciences... By applying relevant theories and models developed in these other disciplines to the study of second language acquisition, we are able to provide a comprehensive and well-specified theoretical framework that is consistent with related work”.
2. “The level of specificity and the ‘dynamic’ or ‘process’ orientation of models of skill acquisition allow us to provide a more detailed process view of second language acquisition than is provided by most current models of second language learning”.
3. “Viewing language as a cognitive skill provides a mechanism for describing how language learning ability can be improved”.
4. “A fourth and related advantage is a pedagogical one, and pertains to the development and use of learning strategies in second language instruction (ibíd.:19-20)”.

Continuando, pues, con la formulación característica del marco de la cognición, O'Malley y Chamot definen las estrategias de aprendizaje como “special ways, thoughts and behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information... Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning and retention of the information (ibíd.:1)”.

4. MODELO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA ESTE TRABAJO.

Las estrategias de aprendizaje se dividen en tres categorías: **metacognitivas**, **cognitivas** y **socioafectivas**. Las dos primeras hacen referencia a los niveles de procesamiento de la información, mientras la tercera refleja, principalmente, la interacción con el medio y las personas que forman parte del contexto de una tarea.

El término **metacognición** hace alusión a los aspectos activos de la cognición, aunque se distinguen dos definiciones: “conocimiento de la cognición” y “regulación de la cognición” (o “control ejecutivo”). En la primera definición, el conocimiento de la cognición hace referencia a nuestro acceso consciente a operaciones y procesos cognitivos y constituye una forma de conocimiento declarativo. En la segunda, la regulación de la cognición implica los procesos mentales de : a) *atención selectiva* hacia aspectos específicos de la información; b) *planificación* de la información; c) *comprobación* de la comprensión y producción de la información y, por último, d) *evaluación* de la comprensión y de la realización de una tarea (Brown & Palincsar, 1987). Cada uno de estos procesos mentales, a su vez, identifica una estrategia metacognitiva, con lo que podemos decir que las **estrategias metacognitivas** son “habilidades ejecutivas, de orden superior, aplicables a una gran variedad de tareas”.

Las **estrategias cognitivas** implican siempre manipulación directa de la información que se recibe. Esta manipulación puede ser mental (relacionando información nueva con otra ya existente, creando imágenes mentales...), o física (tomando notas, agrupando elementos en categorías que tengan sentido para el sujeto...). Por su característica de operar directamente sobre la información, las estrategias cognitivas se aplican a cada tarea concreta y reflejan, principalmente, los procesos mentales de *elaboración*, *organización* y *repetición* de la información (Weinstein & Mayer, 1986), junto a otros como *inferencia*, *deducción*, *creación de imágenes*, *transferencia* y *resumen*.

Las **estrategias socioafectivas**, por último, implican control de los estados afectivos o emocionales e interacción con otras personas. Si bien son importantes en tanto se refieren al control de los aspectos que influyen en la realización de una tarea, no constituyen, en sí, estrategias definibles en el marco de la teoría cognitiva. Por esta razón, las categorías que emplearemos en nuestra investigación son la cognitiva y la metacognitiva que, en combinación, son las más efectivas para el aprendizaje, como ponen de manifiesto los resultados de diversos

estudios (Brown & Palincsar, 1983; Derry & Murphy, 1986; Wenden, 1987; Jones, Palincsar, Ogle & Carr, 1987; Collins, Brown & Newman, 1989; O'Malley & Chamot, 1990).

El modelo de estrategias cognitivas y metacognitivas que emplearemos en esta investigación es el de O'Malley & Chamot (1988b, en O'Malley & Chamot, 1990: 137-139). Queremos señalar, sin embargo, que si bien es original de estos autores, no aparece como tal en su libro, sino que lo hemos modificado y reorganizado a partir de todas las propuestas anteriores, que han servido para revisarlo y ampliarlo, a lo largo del periodo comprendido entre 1985 y 1988. Asimismo, queremos destacar que todos los términos españoles que proponemos para las estrategias son acuñaciones propias que responden, de manera fiel, a la descripción que se ofrece de cada una de ellas en la lengua original. A continuación explicamos y justificamos las modificaciones realizadas.

En la categoría de **estrategias metacognitivas** hemos señalado los tres grandes procesos que constituyen la metacognición *-planificación, comprobación y evaluación-* y las estrategias que se agrupan dentro de cada uno de ellos porque consideramos que, como dato, facilitará nuestra labor y la de otros investigadores. Sin embargo, en el análisis que haremos del proceso de elaboración de los textos no atenderemos a fases, en el sentido de especificar, como lo hace Perl (ver página 22), las estrategias que emplean los sujetos antes de comenzar a escribir, mientras están escribiendo, o después de haber registrado el mensaje por escrito, porque esta división no es relevante en nuestro trabajo.

El primer grupo *-Planificación-* comprende: "planificación organizativa" ("organizational planning"), "planificación funcional" ("functional planning"), ambas dentro de "principio de organización de la información" ("advance organizers"), "atención dirigida" ("directed attention"), "atención selectiva" ("selective attention") y "control de las condiciones" ("self-management").

En la clasificación de 1985a (en O'Malley & Chamot, 1990: 119-120) "principio de organización de la información" y "planificación funcional" aparecen identificadas como dos estrategias diferentes; en las ampliaciones de 1985b (op.cit.: 126) y 1988b, sin embargo, las dos estrategias aparecen definidas bajo el término único "planificación organizativa" - llamada, en ocasiones, "planificación funcional"- . En nuestra clasificación mantendremos separadas "planificación funcional" y "planificación organizativa", ambas dentro de "principio de organización de la información", ya que suponen identificar y actuar sobre aspectos de naturaleza diferente -lingüística y organizativa, respectivamente-. Además, de este modo se facilita el análisis de los datos y la presentación de los resultados. De igual manera, hemos omitido

“demora de la respuesta” (“delayed production”), ya que se ha definido, específicamente, como una estrategia de expresión oral.

El segundo grupo *-Comprobación-* reúne, como en la clasificación original: “comprobación de la comprensión” (“comprehension monitoring”), “comprobación de la lengua” (“production monitoring”), “comprobación auditiva” (“auditory monitoring”), “comprobación visual” (“visual monitoring”), “comprobación del estilo” (“style monitoring”), “comprobación estratégica” (“strategy monitoring”), “comprobación de la planificación” (“plan monitoring”), “comprobación de las operaciones anteriores” (“double-check monitoring”) y, finalmente, “identificación de un problema” (“problem identification”).

El tercer y último grupo *-Evaluación-* aglutina: “evaluación de la lengua” (“production evaluation”), “evaluación de la realización de la tarea” (“performance evaluation”), “evaluación de las habilidades o capacidad” (“ability evaluation”), “evaluación de las estrategias” (“strategy evaluation”) y “evaluación del conocimiento de la lengua” (“language repertoire evaluation”).

La estrategia “evaluación del conocimiento de la lengua” aparece en todas las clasificaciones referida a la L2 ya que, como indicamos en su momento, la investigación de O'Malley y Chamot se centra en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, puesto que nuestro estudio posee la característica de “bidireccional” -sujetos nativos y no nativos que escriben en su L1 y en la L2- la utilizaremos para referirnos a ambas. Resulta evidente, además, que “evaluación del conocimiento”, como estrategia metacognitiva tal, tiene carácter general en el aprendizaje, independientemente de que este sea el de una lengua o el de cualquier otra habilidad.

En la categoría de **estrategias cognitivas** hemos mantenido, como en la original: “consulta” (“resourcing”), “agrupamiento” (“grouping”), “toma de notas” (“note taking”), “deducción/inducción” (“deduction/induction”), “sustitución” (“substitution”), el grupo de “elaboración” (“elaboration”), “resumen” (“summarization”), “traducción” (“translation”), “transferencia” (“transfer”) e “inferencia” (“inference”).

A estas estrategias hemos añadido “contextualización” (“contextualization”), 1985b, y “recombinación” (“recombination”) y “evocación de palabras” (“keyword method”), 1985a, ya que la definición de cada una de ellas contiene elementos comunes a los procesos mentales identificados por los investigadores del primer modelo de estudios descrito: lenguaje escrito como proceso.

También queremos señalar que la definición de la estrategia “repetición” (“repetition”), 1988b -“repetir porciones de discurso mientras se realiza una tarea para comprobar su adecuación al texto”- coincide con la propuesta para “ensayo” (“rehearsal”), 1985b -“repetir palabras mientras se realiza una tarea para comprobar las intenciones que se quiere transmitir”-. Puesto que consideramos que son la misma estrategia, aunque se hayan dado dos nombres diferentes, en nuestra clasificación usaremos el término único “repetición” para hacer referencia al proceso identificado.

Por último, en la clasificación de 1985a, también aparece “repetición” definida como “imitación de un modelo de lengua, en voz alta o en silencio”. Ya que entendemos que “repetir palabras o porciones de discurso para comprobar su adecuación al texto” no es lo mismo que “imitar un modelo de lengua”, proponemos reservar el término “repetición” para la primera definición e incorporar, para la segunda, “imitación”. “Imitar un modelo de lengua”, además, hace alusión, específicamente, a repetir verbalmente el que proporciona el profesor, con lo que resulta evidente que está dirigida a la práctica oral; por lo tanto, como hicimos con “demora de la respuesta”, tampoco la incluiremos en la clasificación. Seguidamente presentamos el modelo tal como lo utilizaremos en este trabajo.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	FUNCIÓN
<i>PLANIFICACIÓN</i>	
1. Principio de organización de la información:	Establecer el principio/concepto que organiza la información de un texto.
a. Planificación organizativa	Seleccionar las estrategias necesarias para realizar una tarea; identificar las ideas principales, secuencia de ideas y distintas partes de una tarea.
b. Planificación funcional	Identificar las funciones y componentes lingüísticos necesarios para realizar una tarea.
2. Atención dirigida	Centrar la atención, de forma consciente, en los objetivos y desarrollo de una tarea, ignorando posibles elementos que la distraigan hacia otros aspectos.
3. Atención selectiva	Centrar la atención, de forma consciente, en aspectos específicos de la lengua- palabras clave, conceptos, marcadores lingüísticos...- que favorezcan la

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	FUNCIÓN
	realización de una tarea.
4. Control de las condiciones	Identificar las condiciones que favorecen la realización de una tarea y propiciar la presencia de dichas condiciones en cada situación concreta; controlar el uso de la lengua para hacer un mejor aprovechamiento de los conocimientos que se poseen.
COMPROBACIÓN 5. Comprobación: a. Comprobación de la comprensión b. Comprobación de la lengua c. Comprobación auditiva ch. Comprobación visual d. Comprobación del estilo e. Comprobación estratégica f. Comprobación de la planificación g. Comprobación de las operaciones anteriores	Comprobar, verificar o corregir la comprensión o realización de una tarea. Comprobar, verificar la comprensión de una tarea. Comprobar, verificar o corregir la lengua utilizada en una tarea. Utilizar la información auditiva (criterio de “cómo suena”) para determinar si una decisión resulta o no factible. Utilizar la información visual (“criterio estético”) para determinar si una decisión resulta o no factible. Utilizar criterios de estilo propios para determinar si una decisión resulta o no factible. Comprobar el funcionamiento/los resultados de la estrategia que se está empleando en cada momento. Comprobar el funcionamiento/los resultados de la planificación de la parte de la tarea que se está realizando en ese momento. Comprobar las operaciones, decisiones, conductas llevadas a cabo, o consideradas, durante la realización de la tarea.
6. Identificación de un problema	Identificar los aspectos conflictivos o problemáticos que entorpecen/frenan la realización de una tarea

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	FUNCIÓN
<i>EVALUACIÓN</i> 7. Evaluación a. Evaluación de la lengua b. Evaluación de la realización de la tarea c. Evaluación de las habilidades o capacidad ch. Evaluación de las estrategias d. Evaluación del conocimiento de la lengua	<p>Valorar, de forma crítica, el uso de la lengua a través de parámetros internos de corrección lingüística y de criterios de lo que constituye las distintas partes de una tarea; evaluar el uso de estrategias o habilidad para realizar una tarea.</p> <p>Evaluar, valorar la lengua utilizada una vez finalizada la tarea.</p> <p>Evaluar la realización/desarrollo global de la tarea.</p> <p>Evaluar, decidir si la capacidad/habilidades personales son las adecuadas para la realización de una tarea.</p> <p>Evaluar el uso de las estrategias empleadas una vez finalizada la tarea.</p> <p>Evaluar, decidir si el conocimiento que se posee de la lengua, tanto a nivel conceptual como de palabra, frase u oración, es adecuado.</p>

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	FUNCIÓN
8. Repetición	Repetir, en voz alta, palabras o porciones de discurso mientras se realiza una tarea para comprobar su adecuación al texto y a las intenciones que se quiere transmitir.
9. Consulta	Utilizar material de consulta y referencia para facilitar una tarea.
10. Agrupamiento	Ordenar, clasificar información, palabras o conceptos nuevos, siguiendo características o atributos comunes para facilitar su aprendizaje y posterior recuperación.
11. Toma de notas	Anotar palabras o conceptos clave; utilizar números, signos o códigos que indiquen aspectos importantes a considerar para realizar una tarea.
12. Deducción/inducción	Aplicar las reglas gramaticales aprendidas, u otras

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	FUNCIÓN
	ideadas por el sujeto, para facilitar la comprensión o realización de una tarea.
13. Sustitución	Facilitar la realización de una tarea empleando palabras, frases o giros que expresen lo que se quiere decir cuando las palabras adecuadas no están disponibles; utilizar métodos alternativos cuando los que están en uso no surten efecto.
<p>14. Elaboración:</p> <p>a. Elaboración personal</p> <p>b. Elaboración a partir del conocimiento del mundo</p> <p>c. Elaboración a partir del conocimiento académico</p> <p>ch. Elaboración a partir de la relación entre las partes de la información</p> <p>d. Elaboración a partir del cuestionamiento</p> <p>e. Elaboración a partir de la autoevaluación</p> <p>f. Elaboración a partir de la creatividad</p> <p>g. Elaboración a partir del uso de imágenes</p>	<p>Relacionar la información nueva con el conocimiento ya existente en la mente del sujeto, estableciendo asociaciones o conexiones que resulten significativas; relacionar distintas partes de la información entre sí.</p> <p>Responder a la información/tarea a partir de reacciones o juicios de carácter personal.</p> <p>Responder a la información/tarea a partir de la experiencia personal o conocimiento del mundo.</p> <p>Responder a la información/tarea a partir del conocimiento académico.</p> <p>Responder a la información/tarea relacionando sus distintas partes.</p> <p>Responder a la información/tarea combinando el conocimiento del mundo y la experiencia personal con preguntas sobre distintos aspectos de la información/tarea.</p> <p>Responder a la información/tarea evaluando la relación tarea-habilidad personal.</p> <p>Responder a la información o tarea adoptando una perspectiva creativa u original.</p> <p>Utilizar imágenes mentales, o dibujos, para dar significado o contenido a la información.</p>
15. Resumen	Realizar un resumen oral, escrito o mental de la información presentada en la tarea.
16. Traducción	Utilizar la L1 para facilitar la comprensión de la L2, o como punto de partida para realizar una tarea en L2; traducir, literalmente, de una lengua a otra.
17. Transferencia	Aplicar el conocimiento lingüístico o habilidades y

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	FUNCIÓN
	destrezas, que ya forman parte del repertorio del sujeto, para facilitar la comprensión o la realización de una tarea.
18. Inferencia	Utilizar la información de que se dispone para realizar predicciones sobre el resultado de una tarea, o sobre el significado y uso de las palabras desconocidas.
19. Contextualización	Establecer contextos significativos de uso de lengua para facilitar la comprensión o recuperación de la información.
20. Recombinación	Construir oraciones, o porciones de discurso más complejas, combinando los elementos de que se dispone de forma diferente.
21. Evocación de palabras	Recordar palabras de la L2 usando palabras de la L1 que tengan un sonido similar, o generando imágenes entre ambas que faciliten su recuperación.

5. COMENTARIOS FINALES.

Si comparamos las clasificaciones de las operaciones identificadas en la investigación del lenguaje escrito como proceso (ver Perl y Emig, páginas 23-24 y 24, respectivamente) y la de estrategias cognitivas y metacognitivas que presentamos, resulta obvio que ambas reflejan una misma realidad: cognición y metacognición. Las tres fases de elaboración de un texto establecidas por Perl- “fase previa a la redacción”, “fase de redacción” y “fase de corrección”- y Emig- “preparación a la escritura”, “comienzo de la escritura” y “reformulación”- coinciden, de hecho, con los tres procesos que constituyen la metacognición: *planificación*, *comprobación* y *evaluación*.

Así, describir operaciones como “planificación general”, “planificación global”, “planificación local”, “lectura de las instrucciones”, “lectura de las preguntas”, “lectura de las afirmaciones”, “lectura de una oración”, “lectura de varias palabras”, “lectura de varias oraciones consecutivas”, o “lectura de la totalidad del borrador”, no es más que señalar algunas de las estrategias que constituyen el proceso de *planificación*.

Por otro lado, conductas como “comentario”, “cuestionamiento”, “interpretación” y “corrección del texto” -con los distintos tipos que integra- se corresponden con las estrategias del proceso de *comprobación*, del mismo modo que “valoración” y, de nuevo, “corrección del texto” coinciden con las identificadas en el de *evaluación*.

Definir la elaboración de un texto como un proceso de operaciones recurrentes que reflejan una interacción constante entre el pensamiento, la expresión escrita y la corrección de lo expresado es, en definitiva, poner de manifiesto el control de la cognición. Igualmente, afirmar que el lenguaje escrito es construir significado, integrando la información nueva a la ya existente y reformulándola de acuerdo con las necesidades comunicativas de los sujetos y del desarrollo del texto, es confirmar las características de los sujetos mentalmente activos, es decir, refrendar la propuesta de elaboración del conocimiento.

Por último, la metodología para la obtención de datos empleada en la investigación del lenguaje escrito como proceso -consistente fundamentalmente en protocolos verbales, observaciones directas de los sujetos mientras realizan una tarea y entrevistas posteriores a la realización de la misma- constituye también una fuente de conocimiento metacognitivo y cognitivo, en la medida que proporciona información acerca de las actividades que realizan los

sujetos y su control de dichas actividades. A continuación explicamos la metodología que seguiremos en la nuestra.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

- 1.1. Los sujetos de la investigación.
- 1.2. Diseño de la investigación.
- 1.3. Los temas de las tareas.
- 1.4. Verbalización de las tareas.
- 1.5. Entrevista.
- 1.6. Cometido de la investigadora.

2. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

- 2.1. Codificación de los textos.
 - 2.1.1. Protocolos verbales.
 - 2.1.2. Borradores.
 - 2.1.3. Código de análisis.
 - 2.1.4. Protocolos de estilo.
- 2.2. Análisis de los textos.
 - 2.2.1. Propósito retórico.
 - 2.2.2. Modos del discurso.
 - 2.2.3. Estrategias de desarrollo del texto.

3. ORGANIZACIÓN DE LOS CASOS.

- 3.1. Los sujetos de la muestra y su contexto académico.
- 3.2. Perfil de uso del lenguaje escrito.
- 3.3. Descripción del proceso.

“Writing is important, even central, to liberal education because writing stimulates... the processes of learning, thinking, discovering, combining, evaluating, and imagining.” (White, 1989:6)

1. DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO.

El objetivo fundamental de este trabajo es analizar y definir el patrón de uso del lenguaje escrito en L1 y L2, en dos muestras de sujetos que hemos designado “grupo de control” y “grupo experimental”. El grupo de control está formado por tres alumnas canadienses, cuyas lenguas maternas son el inglés y el francés, y el experimental por tres españolas, cuya L1 es, justamente, el español. Sin embargo, y dando por sentado que tanto las bilingües como las monolingües son nativas de sus lenguas, hemos convenido en utilizar los términos “sujetos nativos” para las primeras y “sujetos no nativos” para las segundas, porque lo que para Natalia, Conchita y Vanessa constituye su lengua materna, para Reneé, Denise y Marie Claude es la extranjera y viceversa.

La metodología que usaremos en este trabajo es similar a la que empleó Perl (1978) en el suyo, en cuanto al diseño, uso de protocolos verbales y modelo de análisis de la información. Sin embargo, puesto que los datos que analizamos son diferentes, hemos diseñado una propia, ajustada a nuestras necesidades. A continuación describimos el estudio atendiendo a sus distintos elementos.

1.1. Los sujetos de la investigación.

Para este estudio seleccionamos seis sujetos, tres canadienses y tres españolas, al azar. La razón de la cantidad -como en toda la investigación del lenguaje escrito como proceso, donde la muestra varía entre cuatro y cinco-, es mantener un número que cumpla con los requisitos del mínimo exigido para cualquier estudio de casos y que, además, permita un análisis de los datos en profundidad. En cuanto al modo de selección, hemos considerado obligatorio el criterio del azar ya que los resultados de la investigación de esta forma del lenguaje, hasta el momento, han puesto de manifiesto, precisamente, la falta de correspondencia entre las calificaciones obtenidas por los sujetos en las pruebas destinadas a tal fin -normalmente orales- y su respuesta posterior en las tareas escritas.

Por otro lado, si bien es cierto que un ensayo o una prueba escrita también podrían constituir, para otros estudios, un instrumento de selección, en el nuestro iría totalmente en contra de la filosofía que lo sustenta porque estaríamos juzgando a partir de un producto.

Consecuencia de este criterio del azar es el hecho de que todos los sujetos, como se observa, son mujeres; este dato, creemos, no sorprenderá si tenemos en cuenta que la población habitual de alumnos que cursan estudios de Filología inglesa -de donde proviene la muestra experimental-, así como la de aquellos que realizan las distintas licenciaturas que tutela el Departamento de Lengua y Literatura Española de Ottawa -origen de la de control- es, en su mayoría, femenina.

1.2. Diseño de la investigación.

Cada grupo mantuvo una reunión preliminar con la investigadora, donde fueron informados del propósito del trabajo, así como del tipo de colaboración que se esperaba de ellos y que explicamos en los distintos apartados de este capítulo. El total de sesiones por sujeto fue de tres y, aunque no se estableció un límite de tiempo para cada una, la media -por sujeto y grupo- fue de dos horas. De estas tres sesiones, las dos primeras se dedicaron a la realización de las tareas y la última a una entrevista acerca de su aprendizaje y experiencia de uso del lenguaje escrito.

1.3. Los temas de las tareas.

Puesto que las condiciones para la realización de las tareas debían ser las mismas para las dos muestras, consideramos obligatorio hacer una única propuesta de temas que, además, tendrían que ser de interés común a todos los sujetos o, al menos, estar relacionados con su experiencia.

Atendiendo a este criterio decidimos sugerir el aprendizaje de lenguas extranjeras -justamente lo que hacían todas- para el modo reflexivo y, para el extensivo, uno relacionado con aspectos culturales de cada país. La opción, en este caso, la dejamos a cada grupo y, unánimemente, escogieron hablar de una fiesta típica: el festival de “Winterlude” y los Carnavales de Tenerife.

La formulación de los temas, como se observará a continuación, responde a las características de los que comúnmente se encontrarían en cualquier clase de español o inglés como lenguas extranjeras, con lo que no resultaron ajenos al tipo de escritos a los que estaban acostumbradas.

Por último, queremos señalar que en un principio contemplamos la posibilidad de pedir a los sujetos que hicieran cuatro tareas, dos de las cuales serían en L1, en el modo reflexivo y extensivo, y las dos restantes en L2, también en ambos modos. Sin embargo, optamos por abandonar este diseño porque pensamos que tratar temas similares en un mismo modo del discurso, aunque fuera en distintas lenguas, induciría a la traducción y esto, obviamente, habría distorsionado el objetivo de nuestro trabajo. Por otro lado, todos los sujetos manifestaron una disponibilidad de tiempo muy limitada, con lo que resultaba evidente que no habría lugar para este tipo de planteamiento de la investigación.

Grupo de control

Sesión 1

Modo reflexivo

Tema propuesto: "Learning Modern Foreign Languages in Today's World."

Questions: What opportunities do you think it gives to young people? What are the advantages of learning modern foreign languages?

Directions: During this session, you are being asked to write on your view of this particular topic, but remember that you should relate it to your personal experience. This topic should be dealt with in your mother tongue.

Sesión 2

Modo extensivo

Tema propuesto: "El festival de 'Winterlude'. ¿Qué significado tiene para los canadienses?"

Enfoque: ¿Qué significa el festival de "Winterlude" para los canadienses? ¿Qué sentido tiene en la mente colectiva e individual de los canadienses?

Instrucciones: En esta sesión se pide tu opinión sobre este tema; puedes hacer referencia, si lo deseas, a cualquier tipo de información o datos que poseas. En esta tarea debes utilizar la lengua extranjera.

Grupo experimental

Sesión 1

Modo reflexivo

Tema propuesto: "Learning Modern Foreign Languages in Today's World."

Questions: What opportunities do you think it gives to young people? What are the advantages of learning modern foreign languages?

Directions: During this session, you are being asked to write on your view of this particular topic, but remember that you should relate it to your personal experience. This topic should be dealt with in the foreign language.

Sesión 2

Modo extensivo

Tema propuesto: "El carnaval. ¿Qué significado tiene para los canarios?"

Enfoque: ¿Qué significa el carnaval para los canarios? ¿Qué sentido tiene en la mente colectiva e individual de los canarios?

Instrucciones: En esta sesión se pide tu opinión sobre este tema; puedes hacer referencia, si lo deseas, a cualquier tipo de información o datos que poseas. En esta tarea debes utilizar tu lengua materna.

1.4. Verbalización de las tareas.

Para las dos primeras sesiones pedimos a los sujetos que verbalizaran todos los pensamientos que llegaran a sus mentes mientras realizaban las tareas. Las verbalizaciones se grabarían para, posteriormente, analizarlas y no debían interrumpirse hasta terminar el texto. La finalidad de las verbalizaciones, como explicamos en el capítulo I (página 14), es poner de manifiesto la actividad cognitiva y metacognitiva de los informantes, aunque algunos investigadores han puesto en duda su validez y eficacia (página 15).

Puesto que el objetivo de este trabajo es analizar el proceso de elaboración de un texto, y no la lengua utilizada o la corrección de la misma, dimos a los sujetos la opción de verbalizar los pensamientos en aquella en la que más cómodos se sintieran o que más fácil les resultara. La razón de esta decisión responde a nuestra hipótesis de que el proceso en lengua materna y en lengua extranjera sería el mismo, independientemente de la que emplearan para verbalizar. Sin embargo, tanto si usaban la misma en ambas tareas, como si las hacían coincidir con los modos, tal como se indicaba en las instrucciones, el grupo experimental debía escribir el texto reflexivo

en L2 y el extensivo en L1; el grupo de control, asimismo, redactaría el extensivo en la lengua extranjera y el reflexivo en la materna.

Realización de las tareas			
	Grupo de control		Grupo experimental
Reflexivo	L1		L2
Extensivo	L2		L1

Como se verá, la relación lengua de la tarea-modo del discurso, por grupos, no es directa, es decir, la lengua no es la misma por modo del discurso y grupo, sino que la indicada para cada uno, en una muestra, corresponde al otro, en la segunda. Si bien la primera fórmula habría supuesto mayor igualdad en las condiciones para la realización de la tarea, lo cierto es que para el análisis de los datos nos pareció más conveniente hacer coincidir la lengua por temas y no por grupos. Además, si el proceso de elaboración del texto, como suponíamos, iba a ser el mismo, las estrategias no se verían afectadas de ninguna manera por el modo del discurso, como de hecho ocurrió.

1.5. Entrevista.

La tercera sesión de la serie se dedicó a una entrevista personal donde los sujetos explicaron lo que recordaban del aprendizaje de esta forma del lenguaje y valoraron su uso hasta llegar a la universidad. La duración no se estipuló de antemano, ya que creímos que cada uno tendría una experiencia diferente y, por lo tanto, aportaría más o menos información.

Las preguntas (ver apéndice II, página 320) comprendían el tipo de actividades que habían realizado, la frecuencia, el modelo de instrucción -si lo había-, los aspectos que más problemáticos les resultaban, etcétera, tanto en la L1 como en la L2. La finalidad, obviamente, era conocer la experiencia personal del aprendizaje y uso de esta forma del lenguaje, por parte de cada uno. Queremos señalar, sin embargo, que si bien consideramos que este conocimiento nos ayudaría a entender, en buena medida, lo que hicieran, descartamos desde el principio la posibilidad de utilizarlo como punto de referencia para interpretar los datos porque, por sí solo, no era suficiente ni objetivo para formular conclusiones. Por otro lado, tampoco era nuestro

propósito demostrar la influencia del modelo de instrucción en la respuesta de los informantes, aunque nos parece lógico que exista.

1.6. Cometido de la investigadora.

Para evitar posibles interferencias o interrupciones en la realización de las tareas, se resolvió de entrada que el único cometido de la investigadora sería explicar las instrucciones de cada una y supervisar las sesiones, en previsión de dificultades que les impidieran llevarlas a cabo con éxito. No obstante, una vez se comunicó a las participantes que las sesiones serían grabadas, la reacción inmediata fue solicitar a la investigadora que no estuviera presente porque, según dijeron, eran conscientes de que su conocimiento de la lengua extranjera no era tan bueno como querrían y, seguramente, cometerían muchos errores, así que se sentirían más cómodas haciéndolas solas.

Ante esta situación, se acordó que la investigadora no estaría en la sesión completa, si bien habría un seguimiento de la misma, para lo cual acudiría, varias veces, al lugar donde se encontraba cada una.

2. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

En este apartado explicamos los criterios de distribución de los textos en borradores, el código de estrategias que se les aplicó y el uso de la información verbalizada. Asimismo, damos cuenta del análisis de los textos atendiendo a los aspectos de propósito retórico, modos del discurso y estrategias de desarrollo del texto.

2.1. Codificación de los textos.

2.1.1. Protocolos verbales.

El instrumento de análisis más frecuente y característico en la investigación del lenguaje escrito como proceso es la verbalización de información relativa a la realización de la tarea. Las verbalizaciones, como ya señalamos en el capítulo I (página 13), pueden ser simultáneas al proceso de elaboración del texto o posteriores al mismo, en cuyo caso tienen forma de entrevistas. Si bien los dos modos de obtención de datos tienen defensores y detractores, el segundo es el menos fiable y, por ello, el más criticado.

Investigadores como Ericsson & Simon (1980), Sondra Perl (1980), y Cooper & Holzman (1983) han cuestionado la fiabilidad de los datos recogidos en entrevistas posteriores a la tarea, ya que la tendencia de los sujetos, según se ha demostrado, es justificar, explicar o interpretar la información, en muchos casos para satisfacer al investigador. Sin embargo, cuando la verbalización es simultánea a la tarea, ponen de manifiesto toda la actividad cognitiva y metacognitiva que realizan. Los mismos autores señalan que esta información no refleja la estructura del pensamiento, pero sí revela el resultado de su actividad mental, lo cual ayuda al investigador a identificar y clasificar las operaciones que efectúan.

Faigley & Witte (1981), por otro lado, sostienen que la verbalización simultánea tiene también sus inconvenientes, ya que puede interferir en la realización de la tarea y, además, somete a los sujetos a una carga cognitiva mayor, porque tienen que atender a dos actividades a la vez: escribir y verbalizar. Pese a ello, Ericsson & Simon (ibíd.), Perl (ibíd.), Flower & Hayes (1983), Odell, Goswami & Herrington (1983) y Wenden (1986) han demostrado que, si bien es cierto que el instrumento tiene limitaciones -como cualquier otro-, su uso supone más ventajas que inconvenientes. Por nuestra parte añadimos que mientras no exista otro que pueda

reemplazarlo o que confirme su ineficacia, no podemos prescindir de él; sería absurdo dejar de emplearlo cuando no hay otro que cumpla su cometido.

Por estas razones, en nuestro trabajo pedimos a los sujetos que verbalizaran sus pensamientos mientras hacían las tareas; toda esta actividad se grabó para posteriormente transcribirla. El paso siguiente consistió en identificar la estrategias que revelaba esta información, para luego registrarlas en su lugar correspondiente en la transcripción. Los datos resultantes constituyen los protocolos verbales de los sujetos.

2.1.2. Borradores.

La división en borradores que presentamos en cada tarea no corresponde a un criterio objetivo de número de hojas en que las candidatas organizaron la información a medida que elaboraban el texto porque, de hecho, excepto una, todas registraron los cambios que realizaron en la misma. Si hubiéramos mantenido esta fórmula de borrador único, habría resultado prácticamente imposible analizar y codificar el desarrollo del texto que es, justamente, lo que nos interesa mostrar: el proceso a través del cual se va creando.

En consecuencia, cada vez que los sujetos decidieron hacer un alto para leer y corregir todo lo escrito y, a continuación, seguir elaborándolo, la información registrada hasta ese momento se recogió en un borrador. Si, por el contrario, la lectura no incluyó correcciones o adiciones, el borrador se mantuvo como tal. Todos los textos, por otro lado, aparecen exactamente como los redactaron, sin corrección o modificación alguna, por lo que contienen faltas o errores de tipo diverso: ortografía, puntuación, concordancia, sintaxis, gramática, etcétera. Las tachaduras, igualmente, reflejan las originales.

En cuanto a las oraciones, aparecen señaladas con números romanos y su enumeración, en cada borrador, es siempre la misma, de manera que un número nuevo corresponde a una oración nueva, nunca a un cambio en las anteriores. Así, por ejemplo, si una candidata escribió nueve oraciones en el primero, estas se registraron en el segundo con el mismo número y por cada una que añadió, se aumentó uno. Sin embargo, si en este borrador eliminó la oración cuatro, por ejemplo, la próxima no se contó como la número nueve sino diez; habría entonces un salto de la tres a la cinco.

El motivo por el cual adoptamos este sistema obedece a una razón muy simple: la única forma de registrar el proceso y observarlo es trazando la evolución del texto en cuanto a sus oraciones; si no fuera así, de un borrador a otro no podríamos ver qué cambios ha habido o qué ha sucedido con las oraciones. Por último, cada texto va acompañado de su correspondiente versión codificada, aspecto que explicamos seguidamente.

2.1.3. Código de análisis.

Para facilitar la identificación de las estrategias empleadas en el texto elaboramos un código para las categorías cognitiva y metacognitiva, que presentamos al final de este apartado.

El primer paso en el análisis de los borradores, como señalamos anteriormente, fue enumerar las oraciones de cada uno, con números romanos. A continuación, y siguiendo los datos de los protocolos verbales, reflejamos en cada uno todas las operaciones llevadas a cabo por los sujetos estableciendo, de esta manera, la correspondencia entre la información verbalizada y la escrita.

La separación entre oraciones la indicamos mediante barras y con paréntesis todas las operaciones que pertenecen a otras diferentes, pero que realizaron en la que estaba en proceso; por último, los números árabes corresponden al orden en que fueron usando las estrategias.

El fragmento /EICM 1/ I Rp2 El carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife./ II Rp3 ~~Toda la gente~~ (CdL5) ~~espera~~ los tinerfeños ~~esperan~~ (CdP4 I) (AD6) esta época del año con júbilo y devoción./ indica que, antes de la primera oración -/I Rp2 El carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife./-, la candidata realizó una elaboración de la información a partir de su conocimiento del mundo, y que esta es la primera operación del borrador -/EICM 1/-. La oración I, además, la generó mediante repetición de los elementos que iba escribiendo, segunda operación -/Rp2/-. La oración siguiente -II-, también mediante repeticiones de los elementos -/Rp3/-, contiene una comprobación de la lengua -(CdL)-, que ocupa el quinto lugar porque antes hubo una comprobación de la planificación -(CdP4 I)- de la anterior. Seguidamente, dirigió la atención a las instrucciones de la tarea -(AD6)-, sexta operación, y así sucesivamente.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	CÓDIGO
1. Principio de organización de la información: a. Planificación organizativa.	PO
b. Planificación funcional.	PF
2. Atención dirigida.	AD
3. Atención selectiva.	AS
4. Control de las condiciones.	CC
5. Comprobación: a. Comprobación de la comprensión	CdC
b. Comprobación de la lengua	CdL
c. Comprobación auditiva	CA
ch. Comprobación visual	CV
d. Comprobación del estilo	CdE
e. Comprobación estratégica	CE
f. Comprobación de la planificación	CdP
g. Comprobación de las operaciones anteriores.	CdO
6. Identificación de un problema	IdP
7. Evaluación . a. Evaluación de la lengua.	EdL
b. Evaluación de la realización de la tarea.	EdR
c. Evaluación de las habilidades o capacidad.	EdH
ch. Evaluación de las estrategias	EdE
d. Evaluación del conocimiento de la lengua	ECL

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	CÓDIGO
8. Repetición	Rp
9. Consulta	Co
10. Agrupamiento	Ag

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	CÓDIGO
11. Toma de notas	TdN
12. Deducción/inducción	Dd/Id
13. Sustitución	Su
14. Elaboración: a. Elaboración personal b. Elaboración a partir del conocimiento del mundo c. Elaboración a partir del conocimiento académico ch. Elaboración a partir de la relación entre las partes de la información d. Elaboración a partir del cuestionamiento e. Elaboración a partir de la autoevaluación f. Elaboración a partir de la creatividad g. Elaboración a partir del uso de imágenes	EIP EICM EICA EIPI EICu EIAev EIC EIm
15. Resumen	Re
16. Traducción	Td
17. Transferencia	Tf
18. Inferencia	Inf
19. Contextualización	Ctx
20. Recombinación	Rc
21. Evocación de palabras	Epl

2.1.4. Protocolos de estilo.

La información aportada en las verbalizaciones sirvió como criterio para distribuir los textos en borradores. Una vez trazado el proceso de elaboración, procedimos a contrastar los protocolos verbales con los datos de los borradores, identificando y registrando, en estos, las estrategias que emplearon en cada oración y en cada tarea. Los protocolos de estilo, por lo tanto,

son los textos codificados de las tareas y tienen por objeto facilitar el análisis de las estrategias que pusieron en práctica; además, su utilización permite determinar si existen patrones de uso del lenguaje escrito por sujeto y grupo, porque la información se presenta de forma clara y ordenada.

2.2. Análisis de los textos.

2.2.1. Propósito retórico.

De acuerdo con Scardamalia & Bereiter (ver capítulo I, páginas 50-52) los sujetos, a la hora de elaborar un texto, emplean el conocimiento de acuerdo con dos modelos: el de transmisión y el de transformación. Cuando el que utilizan es el primero, el *esquema* que organiza la información es el narrativo, que refleja sólo el proceso de recuperación de los datos. En este caso, resulta evidente que no hay un propósito retórico general o un plan de composición global que guíe el desarrollo del texto, ya que lo que hacen es simplemente contar lo que saben sobre el tema.

Cuando el que siguen es el segundo, el *esquema* es el discursivo o argumentativo, donde la información se organiza en una introducción, desarrollo y conclusión. Aquí, por lo tanto, sí hay un propósito retórico y un plan de composición; de otro modo, esta organización no tendría sentido.

Atendiendo a estos dos modelos, el primer aspecto que analizamos fue el planteamiento de la información del texto, es decir, si reflejaba un plan de composición global y un propósito retórico general o si, por el contrario, solamente respondía a un proceso de recuperación de conocimientos.

2.2.2. Modos del discurso.

De acuerdo con Britton *et al* (ver capítulo I, páginas 19-20), las cuatro categorías del discurso de la retórica clásica -narración, descripción, exposición y argumentación- no son válidas para un estudio del lenguaje escrito como proceso, porque la clasificación de los elementos que componen cada uno de ellos se obtiene analizando sólo los textos ya concluidos, es decir, el producto.

La propuesta alternativa de estos autores -función expresiva, función transaccional y función poética-, sin embargo, tampoco reúne, a nuestro juicio, las condiciones necesarias para este estudio, ya que si atendemos a la descripción de cada una, resulta evidente que imponen de antemano una organización de la información concreta y este es, justamente, uno de los aspectos que analizamos en la respuesta de los sujetos. Así, la primera demanda el *esquema* narrativo: "... la más cercana al ser, transmite los sentimientos, actitudes, creencias y opiniones de los sujetos y no tiene otra función que la de expresar su conocimiento y experiencia del mundo y de su propio ser, por lo que posee un carácter privado..."; mientras que la segunda, el discursivo: "... conlleva siempre un propósito, una intencionalidad por parte del sujeto de causar un determinado efecto sobre la audiencia, efecto que se puede traducir en un intento de informar, persuadir, aconsejar, instruir, etcétera..." La función poética, por otro lado, no tiene lugar en un estudio que emula las condiciones de elaboración de un texto típicas de una clase cualquiera de inglés o de español como lenguas extranjeras.

En consecuencia, optamos por otra clasificación, la de Janet Emig (ver capítulo I, páginas 18 y 26) que, aunque posee características similares a la anterior, presenta un modo del discurso reflexivo - "... (los sujetos) expresan sus pensamientos, su propia experiencia; la audiencia a que va dirigido este tipo de discurso es el propio sujeto, por lo que posee un carácter espontáneo y personal y es marcadamente afectivo..." -y otro extensivo- "... el interés de los sujetos se centra en la comunicación de ideas o mensajes a otros sujetos; es impersonal, asertivo y eminentemente cognitivo..."- lo suficientemente generales y amplios como para no imponer, obligatoriamente, la utilización de un *esquema* concreto.

2.2.3. Estrategias de desarrollo del texto.

Como señalamos en su momento (capítulo II, páginas 68-69), la mayor parte de las clasificaciones de estrategias de aprendizaje propuestas para segundas lenguas o lenguas extranjeras no poseen base cognitiva, porque las definiciones se han formulado a partir de observaciones de sujetos competentes mientras realizaban una tarea determinada, diarios y entrevistas. O'Malley & Chamot (en la misma página), además, aclaran que, si bien algunas de las estrategias compiladas tienen una base en cognición, en su mayoría son sólo técnicas y tácticas de carácter general que los sujetos emplean para resolver una tarea.

La que proponen estos autores, sin embargo, posee esta característica porque se ha obtenido a partir de entrevistas a sujetos competentes y no competentes, que realizaron tareas con

un perfil marcadamente psicológico y, también, a partir de análisis de otras de comprensión lectora y resolución de problemas. Todas estas estrategias son el resultado de la actividad de sus mentes y, por lo tanto, tienden a reflejar los procesos mentales que las originaron.

Parece obvio, por consiguiente, que la clasificación de O'Malley & Chamot es la más conveniente para nuestro estudio, ya que el interés del mismo no está en el análisis del texto, sino en el del proceso que conduce a él, es decir, en la identificación de las operaciones, conductas y estrategias que ponen en práctica los sujetos en la realización de una tarea; en definitiva, en el resultado de su actividad cognitiva y metacognitiva.

3. ORGANIZACIÓN DE LOS CASOS.

En este apartado explicamos el contexto instruccional de los alumnos de la muestra - Universidad de Ottawa y Universidad de La Laguna- y la organización de los casos que, como veremos, responde a dos partes principales: un perfil de uso del lenguaje escrito y la descripción del proceso de elaboración de los textos.

3.1. Los sujetos de la muestra y su contexto académico.

Las tres alumnas canadienses de esta muestra pertenecen a la Universidad de Ottawa, donde cursan la Licenciatura de Español como Lengua Extranjera y el Master de Español como Lengua Extranjera. Estos estudios, junto al Diploma de Traducción (Inglés, Francés, Español) y el Certificado de Español (equivalente al Certificado de Cualificación Pedagógica que imparte el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna), están tutelados por el Departamento de Lengua y Literatura Española. La docencia de este Departamento, creado en el año 1965, se organiza de acuerdo con el Plan de Estudios de 1990, que establece un “major” (con un currículo íntegramente compuesto por asignaturas relacionadas con la enseñanza del español y su literatura) y un “minor” (que ofrece la posibilidad de elegir una segunda lengua, aunque con un grado de especialización menor que la primera). El Departamento cuenta con 7 titulares y entre 10 y 15 asociados, dependiendo del número de alumnos matriculados, que suele rondar los 700 por curso académico.

Reneé, Denise y Marie Claude, las componentes del grupo de control de las que hablaremos en el capítulo IV, son bilingües (inglés/francés) y han estudiado español como lengua extranjera desde la secundaria. Reneé está realizando el “major” al que, como veremos, se refiere como “concentración de español”; Denise está finalizando el Master de Español como Lengua Extranjera y, por último, Marie Claude está haciendo el “minor”, al que llama “curso de doble concentración” de español y alemán.

Las tres alumnas españolas, en segundo lugar, pertenecen a la Facultad de Filología de la Universidad de La Laguna, donde cursan la carrera de Filología Inglesa. Esta carrera está tutelada por el Departamento de Filología Moderna que, con un total de 80 profesores, incluye también las áreas de Filología Francesa y Románica. La sección de Filología Inglesa de este Departamento, que cuenta con un número aproximado de 400 alumnos por curso académico, se creó en 1963 y estructuró su propio plan de estudios, por primera vez, en 1984.

Natalia, Conchita y Vanessa, las componentes del grupo experimental cuyo proceso analizaremos en el capítulo V, iniciaron sus estudios con este plan en 1994 y tuvieron que adaptarse al nuevo, homologado por la Comisión Académica del Consejo de Universidades el 26 de mayo de 1994, dos años después. En la actualidad las tres están cursando el tercer año de Filología inglesa (Plan1994).

3.2. Perfil de uso del lenguaje escrito.

En el perfil de uso del lenguaje escrito, que elaboramos a partir de las entrevistas a los sujetos, presentamos una breve descripción de sus lenguas maternas y extranjeras; otra específica de su aprendizaje de esta forma del lenguaje en L1 y L2 y, por último, una referencia a los aspectos que les suponen más o menos dificultades a la hora de expresarse por escrito. Si bien este perfil no estaba destinado a la interpretación de los datos, como ya indicamos, sí nos ayudó a entender la respuesta de los sujetos a las tareas.

3.3. Descripción del proceso.

En la descripción del proceso llevamos a cabo un análisis detallado de las sesiones 1 y 2 y, a continuación, establecimos el patrón de uso de las estrategias de acuerdo con la información de las dos sesiones, sujeto a sujeto. Una vez finalizamos el estudio individual, comenzamos el contraste de los datos de toda la muestra y, después, elaboramos las conclusiones a partir de la información obtenida. Este análisis lo hicimos, en primer lugar, con los datos del grupo de control y, seguidamente, con los del experimental, como veremos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL GRUPO DE CONTROL

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA MUESTRA.

I

RENEÉ BOUDREAU

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.
- 1.2. Descripción del proceso.
 - 1.2.1. Análisis de la sesión 1.
 - 1.2.2. Análisis de la sesión 2.
- 1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

II

DENISE KELLEHER

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.
- 1.2. Descripción del proceso.
 - 1.2.1. Análisis de la sesión 1.
 - 1.2.2. Análisis de la sesión 2.
- 1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

III

MARIE CLAUDE GRAVEL

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.
 - 1.2. Descripción del proceso.
 - 1.2.1. Análisis de la sesión 1.
 - 1.2.2. Análisis de la sesión 2.
 - 1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.
-
2. RESULTADOS GENERALES DEL GRUPO DE CONTROL.
-
3. CONCLUSIONES GENERALES DEL GRUPO DE CONTROL.

“Writing is... a very personal, individual, cognitive process. However...(it) always happens within a social context.” (Flower, 1989:V)

1. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA MUESTRA.

En este capítulo llevaremos a cabo el primer objetivo de nuestra investigación: analizar y definir el patrón de uso del lenguaje escrito de los sujetos en L1 y L2, atendiendo al planteamiento de la tarea, al tratamiento del tema en los dos modos del discurso propuestos y al tipo y cantidad de estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean. Para ello, presentaremos, uno por uno, el análisis de las dos tareas realizadas y los resultados de los datos obtenidos en la comparación de ambas. A continuación, daremos los resultados generales del grupo y, finalmente, las conclusiones que estos sugieren.

I

RENEÉ BOUDREAU

1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.

1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Reneé define el inglés y el francés como sus lenguas maternas y explica que, aunque en la comunicación familiar emplea el francés, el inglés es su lengua dominante y la que más utiliza en la actualidad. Además, señala que escribir en francés le supone más dificultades y esfuerzo que hacerlo en inglés, hecho que justifica aclarando que en su casa se habla “franglais”²⁰, al que se refiere como “un francés roto, una mezcla de francés e inglés”, con las correspondientes consecuencias.

²⁰

Humberto Hernández Hernández, coordinador del *Diccionario Clave*, S.M. 1987, define el término “franglais”- recientemente incorporado a la R.A.E.- del modo siguiente: “modalidad lingüística de la lengua francesa muy influida por el inglés”, pág. 844.

Su contacto con el español comenzó hace 5 años, en secundaria, y ya le resultaba “una lengua muy interesante y fácil de aprender” por su condición de bilingüe. Aparte de la experiencia académica, disfrutó de una estancia de 3 meses en España con una beca de intercambio internacional de estudiantes. De esos 5 años, los 2 últimos los ha dedicado a la realización de estudios universitarios en Ottawa, donde está completando el curso de “concentración de español”.

1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.

El primer dato que señala Reneé es una estancia de 3 años en Arabia Saudí, donde estudió en un colegio americano. La calidad de la enseñanza en este centro resultó muy deficiente, ya que de obtener las calificaciones más altas (“straight A’s”) pasó a tener serias dificultades en los otros en que completó su formación, de vuelta a Canadá. No había recibido instrucción acerca del lenguaje en su forma escrita o de conceptos básicos como la organización de un párrafo, ni había dedicado práctica alguna a esta forma del lenguaje, excepto en respuestas escritas a distintas tareas. Todo esto propició que sus primeras calificaciones fueran decepcionantes. Sin embargo, esta situación duró poco tiempo, ya que los profesores le aconsejaron tomar una serie de cursos, algunos de los cuales tenían carácter obligatorio para todos los estudiantes.

Así, recuerda haber recibido, antes de los exámenes y en varias ocasiones, unas clases especiales de 45 minutos de duración en las que se explicaban los pasos a seguir para hacer un examen: cómo organizar la materia en función del tiempo disponible, cómo estructurar las distintas partes o secciones del examen, cómo redactar las respuestas, cómo realizar y desarrollar un esquema, etcétera, todo ello reforzado por una serie de técnicas de estudio recomendadas en cada asignatura concreta.

Esta labor se completaba con una clase en la que leían historias cortas, a partir de las cuales debían escribir un párrafo; de la unidad del párrafo pasaron gradualmente al ensayo, donde ya empezaron a trabajar con la estructura característica de introducción, desarrollo y conclusión, en 5 párrafos. Estos ensayos pasaron a formar parte, posteriormente, de un curso denominado “Broad issues”, donde se trataban temas de interés general sobre los que, finalmente, debían escribir aplicando los principios aprendidos.

1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.

El aspecto del lenguaje escrito que más dificultades parece ocasionar a René es el uso del vocabulario, bien se trate de escribir en inglés, francés o español. Según indica, repite constantemente las mismas palabras, o no encuentra la precisa para explicar algo, por lo que necesita tener a mano siempre un diccionario o tesoro. Cuando escribe en español, además, suele recurrir al inglés para anotar las palabras que requiere y no conoce, o no encuentra en ese momento; se trata de una estrategia cognitiva- traducción- que, como veremos, utiliza en este trabajo.

El tiempo de que disponga para la realización de la tarea y el conocimiento que posea sobre el tema en cuestión son también factores que menciona como posibles inconvenientes a la hora de escribir ya que, si no cuenta con tiempo e información suficientes, la tarea le resulta sumamente difícil.

Cuando define las características de un texto bien escrito, o de un sujeto competente en esta forma del lenguaje, pone de relieve otra de sus dificultades: el desarrollo y la organización de las ideas. Un texto bien escrito, aclara, es aquel que comienza con algo concreto, a partir de lo cual se desarrollan ideas también concretas que conducen a un final claro y definido. Si bien, en su caso, sabe qué información quiere transmitir desde el principio, le parece muy difícil organizar las ideas de forma adecuada, por lo que suele posponer el ejercicio hasta el último minuto. Esta es, además, una de las razones por las que emplea la estrategia de traducción en los trabajos en español, ya que le resulta más fácil organizar las ideas en una de sus lenguas maternas y traducirlas luego.

Todos estos problemas, aclara, ocurren igualmente cuando escribe en inglés, francés o español, con la única diferencia de la carga que añade el hecho de no conocer suficientemente el idioma.

Por último, René señala que suele empezar la tarea escrita con una idea clara de lo que quiere decir, hecho que está en función, por supuesto, de su conocimiento de la materia y del interés que suscite el tema propuesto. Su actitud ante esta forma del lenguaje es, en realidad, la de realizar los trabajos que le asignan tratando de cumplir con los requisitos establecidos aunque, confiesa, no le gusta escribir para sus cursos de la universidad.

1.2. Descripción del proceso.

1.2.1. Análisis de la sesión 1.

Tema propuesto: "Learning Modern Foreign Languages in Today's World."

Borrador 1

In today's world learning a foreign or modern languages can be very practical. Not only does it provide you with excellent credentials on a resume it also can be interesting and very . Learning a foreign language for me was very easy. Spanish, my foreign language came very easy since I was already fluent in both french and english. I first started learning spanish about 5 years ago in grade 11. It started out to be a pretty interesting language. I then applied for a INSE to go to Madrid. I was there for about 3 month. I learned to communicate and express much more myself with greater ease and . After that when I returned to Canada I made sure I was not to forget this language that I had learned. In order to do so I made Spanish a ~~full time university~~ my concentration here at the U of O. Its importance has grown over the 2 years that I have been studying here. I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends. ~~It has~~ My knowledge of spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself ~~with~~ when travelling abroad to south and central American country's.

Texto codificado²¹:

/ Ad1/TdN2/ AD3/ IRp4 In today's world learning a foreign or modern languages can be very practical./ II Rp5 Not only does it provide you with excellent credentials on a resume it also can be interesting and very (Ad6) / III Learning a foreign language for me was very easy./ IV Spanish, my foreign language came very easy since I was already fluent in both french and english./ V I first started learning spanish about 5 years ago in grade 11./ VI It started out to be a pretty interesting language./ VII I then applied for a INSE to go to Madrid./ VIII I was there for about 3 month./ IX Rp7 I learned to communicate and express much more myself with greater ease and (AD8) ./

²¹ Para el código de análisis de las estrategias, ver capítulo III, páginas 93-94.

X After that when I returned to Canada I made sure I was not to forget this language that I had learned./ XI Rp9 In order to do so I made Spanish a ~~full-time university~~ my concentration here at the U of O./ XII Its importance has grown over the 2 years that I have been studying here./ XIII I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends. ~~It has~~ / XIV Rp10 My knowledge of spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself ~~with~~ when travelling abroad to south and central American country's./

Borrador 2

In today's world learning a foreign or modern languages can be very practical. Not only does it provide you with excellent credentials on a resume it also can be interesting and very fun to learn. Spanish, my foreign language came very easy since I was already fluent in both french and english. I first started learning spanish about 5 years ago in grade 11 while attending Secondary School. It started out to be a pretty interesting language. I then applied for a INSE to go to Madrid. I was there for about 3 month. I learned to communicate and express myself with greater ease and fluency. After that when I returned to Canada I made sure that I was not to forget this language that I had learned. In order to do so I made Spanish my concentration here at the U of O. Its importance to me has grown over the 2 years that I have been studying here. I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends. My knowledge of spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to south and central American country's. So far I've been to PuertoVallarta Mexico, and Margarita island, Venezuela other than my exchange to Spain. My knowledge of Spanish really pays off when travelling to these countries. I found that speaking spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves.

Texto codificado:

/ I CdP11 In today's world learning a foreign or modern languages can be very practical./ II Rp12 Not only does it provide you with excellent credentials on a resume it also can be interesting and very fun to learn./ IV CdP13 Spanish, my foreign language came very easy since I was already fluent in both french and english./ V Rp14 I first started learning spanish about 5 years ago in grade 11 while attending Secondary School./ VI CdP15 It started out to be a pretty interesting language./ VII Rp16 I then applied for a INSE to go to Madrid./ CdP17 (VIII I was there for about 3 month.) (IX I learned to communicate and express myself with greater ease and fluency.)/ X Rp18 After that

when I returned to Canada I made sure that I was not to forget this language that I had learned./ XI CdP19 In order to do so I made Spanish my concentration here at the U of O./ XII Rp20 Its importance to me has grown over the 2 years that I have been studying here./ CdP21 (XIII I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends.) (XIV My knowledge of spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to south and central American country's.)/ XV Rp22 So far I've been to PuertoVallarta Mexico, and Margarita island, Venezuela other than my exchange to Spain./ XVI Rp23 My knowledge of Spanish really pays off when travelling to these countries./ XVII Rp24 I found that speaking spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves./

Borrador 3

In today's world learning a foreign or modern languages can be very practical. Not only does it provide you with excellent credentials on a resume it also can be interesting and fun to learn. Spanish came very easy since I was already fluent in both french and english. I first started to learn spanish about 5 years ago in grade 11 while attending Secondary School. ~~It started out to be a pretty interesting language.~~ I then applied for a INSE to go to Madrid. I was there for about 3 month. I learned to communicate and express myself with greater ease and fluency. After that when I returned to Canada I made sure that I was not going to forget this language that I had finally learned. In order to do so I made Spanish my concentration here at the U of O. Its importance to me has grown over the 2 years that I have been studying here. I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends. My knowledge of spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to south and central American countries. So far I've been to PuertoVallarta Mexico, and Margarita island, Venezuela other than my exchange to Spain. My knowledge of Spanish really paid off when travelling to these countries. I found that speaking spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves. Learning a foreing language will also help me because of the field of work that I plan on choosing. I hope to get a job working has a diplomat or working for NAFTA. My knowledge of spanish will surely play a large role in whatever future I choose for myself. ~~It is the importance to me of having learned a foreign language~~ as already been very rewarding for me, it has opened many doors of opportunity not only for jobs but for travelling and comunicating as well. Needless to say learning a foreign language in todays world

is very exciting and I highly recomend it to any individual who to further their career, their knowledge of world culture and better understanding of todays world.

Texto codificado:

/ I CdP25 In today's world learning a foreign or modern languages can be very practical./ II Rp26 Not only does it provide you with excellent credencials on a resume it also can be interesting and fun to learn./ III-IV Rc27 Spanish came very easy since I was already fluent in both french and english./ V CdP28 I first started to learn spanish about 5 years ago in grade 11 while attending Secondary School.(CdL29 ~~It started out to be a pretty interesting language.~~)/ CdP30 (VII I then applied for a INSE to go to Madrid.) (VIII I was there for about 3 month.) (IX I learned to communicate and express myself with greater ease and fluency.)/ X Rp31 After that when I returned to Canada I made sure that I was not going to forget this language that I had finally learned./ CdP32 (XI In order to do so I made Spanish my concentration here at the U of O.) (XII Its importance to me has grown over the 2 years that I have been studying here.) (XIII I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends.) (XIV My knowledge of spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to south and central American countries.) (XV So far I've been to PuertoVallarta Mexico, and Margarita island, Venezuela other than my exchange to Spain.)/ XVI CdL33 My knowledge of Spanish really paid off when travelling to these countries./ XVII CdP34 I found that speaking spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves./ XVIII Learning a foreing language will also help me because of the field of work that I plan on choosing./ XIX I hope to get a job working has a diplomat or working for NAFTA./ XX Rp35 My knowledge of spanish will surely play a large role in whatever future I choose ~~for myself.~~/ XXI Rp36 It (Rc37 ~~is the importance to me of having learned a foreign language~~ as already been very rewarding for me,) it has opened many doors of opportunity not only for jobs but for travelling and comunicating as well./ XXII Rp38 Needless to say learning a foreign language in todays world is very exciting and I highly recomend it to any individual who to further their career, their knowledge of world culture and better understanding of todays world./

Versión final

In today's world learning a foreign or modern language can be very practical. Not only does it provide you with excellent credencials on a resumé but it also can be interesting and very fun to learn. Learning a foreign language for me was very easy since I was already fluent in both french and english. I first started learning spanish about 5 years ago at Colonel By Secondary School. During that time I also participated in an International Student Exchange. My destination was Madrid, Spain I lived there with a spanish family for 3 months. I attended school there and

learned to communicate and express myself with greater ease and fluency. Upon my return to Canada I made sure that I was not going to forget this language that I had finally learned. In order to do so I made Spanish my concentration here at the U of O. Its importance to me has grown over the past 2 years that I have been studying here. I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends. My knowledge of Spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to South and Central American Countries. So far I've been to Puerto Vallarta, Mexico and Margarita island, Venezuela other than my exchange to Spain. My knowledge of Spanish really paid off when travelling to these countries. I found that speaking Spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves. My learning and mastering of a foreign language will surely play a large role in whatever future I choose. It has already been very rewarding for me, it has opened many doors of opportunity not only for employment but for travelling and communicating as well. Needless to say that learning a foreign language in today's world is very exciting and I highly recommend it to anyone seeking to further their career, or better their knowledge of world culture.

Texto codificado:

/I In today's world learning a foreign or modern language can be very practical./ II Not only does it provide you with excellent credentials on a resumé but it also can be interesting and very fun to learn./ Rc39 III-IV Learning a foreign language for me was very easy since I was already fluent in both French and English./ V I first started learning Spanish about 5 years ago (S40 at Colonel By) Secondary School./ VII Rc41 During that time I also participated in an International Student Exchange. My destination was Madrid, Spain /VIII Rc42 I lived there with a Spanish family for 3 months./ IX Rc43 I attended school there and learned to communicate and express myself with greater ease and fluency./ X Rc44 Upon my return to Canada I made sure that I was not going to forget this language that I had finally learned./ XI In order to do so I made Spanish my concentration here at the U of O./ XII Its importance to me has grown over the past 2 years that I have been studying here./ XIII I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends./ XIV My knowledge of Spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to (CdL45 South and Central) American Countries./ XV So far I've been to Puerto Vallarta, Mexico and Margarita island, Venezuela other than my exchange to Spain./ XVI My knowledge of Spanish really paid off when travelling to these countries./ XVII I found that speaking Spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves./ Rc46 XVIII-XXI My learning and mastering of a foreign language will surely play a large role in whatever future I choose. It has already been very rewarding for

me, it has opened many doors of opportunity not only for employment but for travelling and communicating as well./ Rc47 XXII Needless to say that learning a foreign language in today's world is very exciting and I highly recomend it to anyone seeking to further their career, or better their knowledge of world culture./

En la sesión 1, cuya duración es de 2 horas, Reneé redacta 3 borradores hasta llegar a lo que considera su versión final, con 334 palabras. Usa 4 estrategias cognitivas diferentes -Rp, TdN, S, Rc- un total de 29 veces (ver distribución en tabla 1) y 3 metacognitivas -CdL, CdP, AD- en 18 ocasiones (tabla 2). En el recuento total de 47 estrategias, por lo tanto, el 61,8% corresponde a cognitivas y el 38,2% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	TdN	Rc	S
Borrador 1:	5	1	-	-
Borrador 2:	8	-	-	-
Borrador 3:	5	-	2	-
Versión final:	-	-	7	1
Totales:	18	1	9	1

Tabla 1. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	AD	CdL	CdP
Borrador 1:	4	-	-
Borrador 2:	-	-	6
Borrador 3:	-	2	5
Versión final:	-	1	-
Totales:	4	3	11

Tabla 2. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Reneé comienza la sesión leyendo parte del enunciado de la tarea, tras lo cual anota las palabras “importance”, “interesting”, “possible job opportunities” y “travelling”. Seguidamente, termina de leer el enunciado y empieza a ensayar contenido repitiendo, varias veces, los elementos que van viniendo a su mente antes de expresarlos, por escrito, en la oración I. Mientras realiza estas repeticiones, a la vez que genera contenido ensaya la lengua que mejor transmite las intenciones que desea comunicar.

Este mismo patrón de repetir primero todo y, a continuación, registrarlo por escrito, es el que caracteriza la oración II. Aquí, además, no encuentra más que un adjetivo para calificar el aprendizaje de lenguas extranjeras - “interesting”-, así que decide dejar un espacio en blanco y continuar con la oración III evitando, de este modo, perder el hilo del discurso. En esta oración, y también en la IV, V, VI, VII y VIII, como en las anteriores, hace exactamente lo mismo: primero ensaya el contenido a base de repetir los elementos que va generando y, cuando está conforme con el resultado, lo pone por escrito para seguir con la oración siguiente.

Este proceso de oraciones que se suceden, prácticamente, sin interrupción se apoya, obviamente, en las palabras anotadas al principio de la sesión, a las que vuelve, de cuando en cuando, para continuar desarrollando las ideas.

Al llegar a la oración IX, cuyo proceso de repeticiones es el mismo que el de las anteriores, sólo halla un sustantivo - “ease”- con el que combinar el adjetivo “greater”, así que deja el espacio en blanco y sigue redactando las cinco siguientes -X, XI, XII, XIII y XIV- todas con ensayo verbal de la oración completa, previo a su expresión por escrito. Entonces considera que lo que ha escrito es suficiente para un primer borrador, así que empieza a leer lo que ha hecho dando comienzo, de este modo, al borrador 2.

A la oración I, que lee sin efectuar cambios, sigue la II donde, a base de repeticiones, completa el espacio en blanco que había dejado anteriormente con “fun”, que usa como adjetivo. Omite la oración III, sin motivo aparente o razón que lo justifique, y, a continuación, lee la IV sin cambiar ninguno de sus elementos. En la V, sin embargo, comienza a repetir el contenido y, como resultado, amplía los datos de la oración.

Las oraciones VII y VIII, como algunas de las precedentes, siguen idéntico proceso de comprobación de la planificación, en que sólo lee lo que ha escrito, pero no introduce cambios. Al llegar a la IX, no obstante, rompe este patrón de comprobaciones sin modificaciones para añadir la palabra “fluency” que, como en el caso anterior, rellena el hueco que había dejado.

En las seis oraciones posteriores no realiza cambio alguno; emplea la repetición de elementos en la X y XII, con la única finalidad de verificar que el contenido refleja las ideas que quiere comunicar y, en segundo lugar, la comprobación de la planificación en las restantes -XI, XIII y XIV-, que deja tal como aparecen en el borrador anterior. Cuando ha acabado esta lectura, y con una idea clara del desarrollo del texto, redacta las tres últimas oraciones del borrador -XV, XVI y XVII-, todas resultado de haber repetido, previamente, el contenido. En este punto, resuelve, nuevamente, leer todo lo que ha escrito y da comienzo, así, al borrador 3.

La primera operación de este borrador es una comprobación de la oración I, que copia sin modificar, seguida de una repetición de los elementos de la II que, igualmente, permanecen tal como estaban en el borrador anterior. Luego recombina los elementos de la IV creando, así, una oración más compleja, y también más completa en cuanto a contenido.

Después empieza a leer la oración V donde, igual que ocurre con la VII, VIII y IX, no lleva a cabo modificación alguna. En la VI, sin embargo, repite los elementos para ensayar la lengua y, no satisfecha con el resultado, opta por eliminarla. Continúa, entonces, repitiendo el contenido de la X, que no sufre cambios, tal como sucede con las siete siguientes -XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI y XVII-, que lee sólo para comprobar su adecuación al texto y a su interés comunicativo. La única excepción a este patrón de lectura está en la oración XVI, donde realiza, asimismo, una comprobación del tiempo verbal que está utilizando -el pasado simple.

Una vez ha terminado esta comprobación, redacta las oraciones XVIII y XIX, sin repetición previa, y las correlativas -XX, XXI y XXII-, donde sí ensaya contenido repitiendo los elementos que va generando. La excepción, de nuevo, a estas repeticiones es una recombinación de elementos, que hace además en la oración XXI.

La estrategia que caracteriza la versión final es la recombinación de elementos que, sólo en una ocasión, combina con una comprobación de lengua en la oración XIV, donde emplea mayúsculas en "South" y "Central". La recombinación se refiere tanto a los elementos de una misma oración -VII, VIII, IX, X y XXII- como a los de oraciones diferentes -XVIII, XIX, XX y XXI, cuatro oraciones que reorganiza en dos- y, como se ve en todos los casos en que la ha usado, su efecto es precisar el contenido o aumentar la complejidad de la oración. Por último, este tipo de recombinación también lo utiliza en la oración IV, cuyos elementos reorganiza con los de la III, que antes había suprimido en el borrador 2.

Las restantes oraciones de la versión final -I, II, V, XI, XII, XIII, XV, XVI y XVII- se quedan tal como estaban en el borrador anterior, sin re combinaciones ni cambios. Concluida la versión final, lee todo el texto pero no hace observaciones o comentarios acerca del desarrollo de la tarea.

1.2.2. Análisis de la sesión 2.

Tema propuesto: “El festival de ‘Winterlude’. ¿Qué significado tiene para los canadienses?”

Borrador 1

El festival de Winterlude es una celebración del invierno. El festival se pasa en Ottawa, la capital del Canada, y takes place sobre el canal Rideau que se convierte en la pista de patinaje sobre hielo la más larga del mundo. Para nosotros, los canadiense, ese celebración ~~has to do with culture~~ es parte de nuestra cultura y has become a custumbre que ~~takes place~~ se pasa cada febrero.

Texto codificado:

/ AD1/ I Rp2 El festival de Winterlude es una celebración del invierno./ II Rp3 El festival se pasa en Ottawa, la capital del Canada, y (Td4 takes place) sobre el canal Rideau que se convierte en la pista de patinaje sobre hielo la más larga del mundo./ III Rp5 Para nosotros, los canadiense, ese celebración (Td6 ~~has to do with culture~~) es parte de nuestra cultura y (Td7 has become a) custumbre que (Td8 ~~takes place~~) se pasa cada febrero./

Borrador 2

El festival de Winterlude es una celebración del invierno. El festival se pasa en Ottawa, la capital del Canada, y tiene lugar sobre el canal Rideau que se convierte en la pista de patinaje sobre hielo la más larga del mundo. Para nosotros, los canadiense, ese celebración es parte de nuestra cultura y ha convertido a custumbre que se pasa cada febrero. Gente viene de todos lados para ver ese fenomeno. Las actividades ~~over a week... happen... take place in about a week~~ de Winterlude incluyen sculturas de hielo (Dows lake), patinaje artistica, hockey sobre hielo, races biathlon y mucho mas. Para una semana y media Ottawa es una ciudad ~~for a week and a half~~ ~~Ottawa is a city of life~~ muy viva y la alegría se nota en las calles y sobre todo en el canal Rideau. Winterlude nos lleva de todo, una gastronomía de chocolate de patatas fritas muy caliente y de un postre muy canadiense que se llama Beaver Tails! Overall Winterlude bring great excitement and is very fun for everyone who the outdoors and the snow. Sobre todo el festival de Winterlude

lleva mucho ~~excitement~~ alegría a la gente (que esta bien vestidos) y es muy divertido para los a quien les gusta ~~los afueras~~ las actividades al aire libre y a quien no les molestan la nieve y el frio.

Texto codificado:

/ CdP9 (I El festival de Winterlude es una celebración del invierno.) (II El festival se pasa en Ottawa, la capital del Canada, y tiene lugar sobre el canal Rideau que se convierte en la pista de patinaje sobre hielo la más larga del mundo.) (III Para nosotros, los canadiense, ese celebración es parte de nuestra cultura y ha convertido a costumbre que se pasa cada febrero.)/ IV Rp10 Gente viene de todos lados para ver ese fenomeno./ V Rp11 Las actividades (Td12 ~~over a week... happen... take place in about a week~~) de Winterlude incluyen sculturas de hielo (Dows lake), patinaje artistica, hockey sobre hielo, (Td13 races biathlon) y mucho mas./ VI Rp14 Para una semana y media Ottawa es una ciudad (Td15 ~~for a week and a half Ottawa is a city of life~~) muy viva y la alegría se nota en las calles y sobre todo en el canal Rideau./ VII Rp16 Winterlude nos lleva de todo, una gastronomía de chocolate de patatas fritas muy caliente y de un postre muy canadiense que se llama Beaver Tails! / XVIII (Td17 (Overall Winterlude bring great excitement and is very fun for everyone who the outdoors and the snow).) Rp18 Sobre todo el festival de Winterlude lleva mucho (Td19 ~~excitement~~) alegría a la gente (que esta bien vestidos) y es muy divertido para los a quien les gusta (Td20 ~~los afueras~~) las actividades al aire libre y a quien no les molestan la nieve y el frio./

Versión final

El festival de Winterlude para los Canadienses es una celebración del invierno. El festival se pasa en Ottawa y tiene lugar sobre el canal Rideau y sus alrededores. Para nosotros, los canadienses, ese celebración es parte de nuestra cultura y se ha convertid en una costumbre que se pasa cada febrero. La gente viene de todas partes para ver ese fenomeno de hielo y nieve. Las actividades de Winterlude incluyen sculturas de hielo (Dows lake), patinaje artistica, hockey sobre hielo, courses de biathlon y mucho mas. Para una semana y media Ottawa es una ciudad muy viva y la alegría se nota en las calles. Winterlude nos lleva de muchas cosa pero sobre todo una gastronomía muy canadiense: chocolate patatas fritas muy calientes y un postre muy original y muy rico que se llama Beaver Tails! Sobre todo el festival de Winterlude lleva mucha alegría a la gente (que esta bien vestidos) y es muy divertidos para los a quien le gusta las actividades al aire libre y a quien no les molesten la nieve y el frio.

Texto codificado:

/ I El festival de Winterlude para los Canadienses es una celebración del invierno./ II El festival se pasa en Ottawa y tiene lugar sobre el canal Rideau y sus alrededores./ III Para nosotros, los canadienses, ese celebración es parte de nuestra cultura y se ha convertid en una costumbre que se pasa cada febrero. / IV La gente viene de todas partes para ver ese fenomeno de hielo y nieve./ V Las actividades de Winterlude incluyen sculturas de hielo (Dows lake), patinaje artistica, hockey sobre hielo, courses de biathlon y mucho mas./ VI Para una semana y media Ottawa es una

ciudad muy viva y la alegría se nota en las calles./ VII Rc21 Winterlude nos lleva de muchas cosa pero sobre todo una gastronomía muy canadiense: chocolate patatas fritas muy calientes y un postre muy original y muy rico que se llama Beaver Tails!/ VIII Sobre todo el festival de Winterlude lleva mucha alegría a la gente (que esta bien vestidos) y es muy divertidos para los a quien le gusta las actividades al aire libre y a quien no les molesten la nieve y el frio./

En la sesión 2, cuya duración es de 2 horas, Reneé redacta 2 borradores hasta llegar a lo que considera su versión final, con 178 palabras. Usa 3 estrategias cognitivas diferentes -Rp, Td, Rc- un total de 21 veces (ver distribución en tabla 3) y 3 metacognitivas -CdP, AD, CdL- en 3 ocasiones (tabla 4). En el recuento total de 24 estrategias, por lo tanto, el 87,5% corresponde a cognitivas y el 12,5% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	Td	Rc	
Borrador 1:		3	4	-
Borrador 2:		5	6	-
Versión final:	-		1	2
Totales:		8	11	2

Tabla 3. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	AD	CdP	CdL
Borrador 1:	1	-	-
Borrador 2:	-	1	-
Versión final:	-	-	1
Totales:	1	1	1

Tabla 4. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Reneé comienza la sesión, igual que la anterior, dirigiendo la atención al enunciado de la tarea para, de forma inmediata, ponerse a escribir la oración I, donde genera contenido mediante repeticiones de los elementos. Sigue el mismo proceso de repeticiones en la II y, al llegar a la mitad de la oración, de repente se detiene y permanece unos segundos en silencio, al cabo de los cuales empieza a decir “y takes place” varias veces, con lo que resulta evidente que está traduciendo mientras escribe. Como esta fórmula no le proporciona el equivalente en español, decide anotarlo en inglés y continuar con el resto de la oración evitando, de esta manera, perder el hilo del discurso.

En la oración III emplea el mismo patrón de repetición y traducción que en la precedente, esta vez con “has to do with culture”, que tras ensayar un par de ocasiones traduce “es parte de nuestra cultura”, y con “has become”, que deja en inglés. En este punto considera oportuno leer lo que ha escrito dando comienzo, así, al borrador 2.

En este borrador lee la oración I sin realizar cambios y, al llegar a la II, hace una pausa, pregunta cómo se dice en español “takes place” y, seguidamente, lo cambia sin modificar nada más en el resto de la oración. Esta misma operación la usa en la III, donde traduce “has become” por “ha convertido” y, como en la II, deja el final de la oración igual. En la próxima, la número IV, sigue con la misma estrategia de repetición que en todas las anteriores y en la V, además, la combina con la traducción. Aquí comienza, primero, a verbalizar alternativamente en español y en inglés una parte de la oración, pero como no consigue traducirla de una forma que le parezca adecuada, resuelve omitirla y continuar ensayando la lengua. Al final de la oración se encuentra, de nuevo, con que no conoce los equivalentes españoles para los deportes que está mencionando aunque, en esta ocasión, sí deja el término inglés “races biathlon”.

Las operaciones que pone en marcha en la VI y VIII, como en todas las anteriores, son la repetición y la traducción y, en la VII, sólo la repetición. En la primera recurre a la L1 porque no sabe continuar la oración y, así, mientras verbaliza “city of life” conecta con las palabras “muy viva”, que le proporcionan la pista para terminarla. En la VIII la emplea para iniciarla y, una vez la oración está en proceso, vuelve a la lengua materna para repetir “excitement” y “outdoors” que traduce, respectivamente, “alegría” y “los afueras”, esta última de forma literal. Al acabar esta oración pregunta si tiene que seguir escribiendo y, cuando sabe que la decisión es enteramente suya, elige pasarlo todo a limpio.

Inicia, ahora, la versión final, donde introduce cambios significativos en algunas oraciones. Así, mientras copia la I añade, sin más, “para los Canadienses”, justamente como

ocurre en la IV, en la que incluye “de hielo y nieve”. En la II y VI, por el contrario, simplifica el contenido, en la primera con una recombinação de los elementos y, en la segunda, omitiendo el final de la oración. En la III no hace cambios, pero en la V sustituye “races biathlon” por “courses de biathlon”, como vemos, otra traducción literal de la L1.

Por último, recombina los elementos de la oración VII, que resulta más compleja, y corrige diversos aspectos de lengua de la VIII: la concordancia de género en “mucha alegría” - antes “mucho alegría”-; la de número en “divertidos” -antes “divertido”- y en “le gusta” -antes “les gusta”- y, también, el modo en “les molesten” -antes “les molestan”-. Después de realizar todos estos cambios, pone punto final a la sesión sin emitir valoraciones o juicios acerca del desarrollo de la tarea.

1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

El proceso de Reneé, en estas dos sesiones, se caracteriza por el escaso número de estrategias que utiliza. Así, emplea 5 cognitivas diferentes -Rp, TdN, Rc, S, Td- un total de 50 veces (ver distribución en tabla) y sólo 3 metacognitivas -AD, CdL, CdP- en 24 ocasiones (ver tabla 6). En el recuento total de 74 estrategias, por lo tanto, el 67,6% corresponde a cognitivas y el 32,4% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	TdN	Rc	S	Td
Sesión 1:	18	1	9	1	-
Sesión 2:	8	-	2	-	11
Totales:	26	1	11	1	11

Tabla 5. Total de estrategias cognitivas a lo largo de las dos sesiones.

Metacognitivas:	AD	CdL	CdP
Sesión 1:	4	3	11
Sesión 2:	1	1	1
Totales:	5	4	12

Tabla 6. Total de estrategias metacognitivas a lo largo de las dos sesiones.

La característica principal del proceso de Reneé, en las sesiones 1 y 2, es el uso de repeticiones cuyo propósito es siempre generar el contenido de las oraciones, ensayar la lengua que mejor lo transmite y, también, comprobar que lo escrito, efectivamente, refleja lo que piensa.

Las repeticiones, además, son bastante fluidas porque, en primer lugar, siempre las utiliza como procedimiento previo a la redacción de cada oración, es decir, sólo las registra por escrito una vez que está satisfecha del resultado, con lo que no alterna verbalización y escritura, sino que la segunda invariablemente es posterior a la primera. En segundo lugar, nunca vuelve atrás para leer lo que ha escrito sino que, cuando termina una oración, da paso a la siguiente.

Al principio de la sesión 1 las repeticiones aparecen combinadas con anotaciones de palabras que evoca el enunciado de la tarea y que son empleadas, posteriormente, para guiar el desarrollo de las ideas. A esta necesidad de no perder de vista el hilo discursivo contribuye, también, la estrategia de dirigir la atención a los objetivos del trabajo ignorando posibles elementos que la distraigan hacia otros aspectos, como sucede cada vez que deja un espacio en blanco cuando no encuentra la palabra que le hace falta.

En la sesión 2 la estrategia que acompaña a la repetición es la traducción y, como ocurre cuando utiliza la primera, el propósito de uso es diferente en cada ocasión. Sin embargo, lo que resulta evidente es que está traduciendo de la L1 a la L2 continuamente porque, en todos los casos, la lengua materna es la que facilita la realización de la tarea, bien proporcionándole una forma de no perder de vista el desarrollo del discurso, bien suministrándole el léxico que requiere, cuando los recursos con que cuenta en la L2 no son suficientes.

Así, por ejemplo, en el borrador 1 recurre a la lengua materna porque desconoce las palabras que precisa para concluir la oración II. Entonces repite en la L1 los elementos que constituyen el final de la oración pero, como el procedimiento no favorece el recuerdo de la palabra en español, opta por terminarla en inglés evitando, de este modo, perder el hilo de la idea. El uso de la traducción aquí, por lo tanto, es posibilitar el desarrollo de los argumentos.

Algo similar sucede con la oración V, también en el borrador 1, donde resuelve dejar “races biathlon”, cuando está nombrando los deportes típicos del festival de *Winterlude*, porque no sabe si hay un término equiparable en español. En este caso, la finalidad del empleo de la L1 es dejar constancia de lo que quiere expresar para, posteriormente, volver a trabajar sobre ello.

En la oración III del mismo borrador comienza a verbalizar, en la lengua materna, las palabras que no conoce en español y, tras varios ensayos, consigue hallar los elementos equivalentes con lo que, esta vez, la traducción sirve como instrumento generador de la lengua necesaria para realizar la tarea.

Característico, por otro lado, en las dos sesiones es el empleo de la estrategia de comprobación de la planificación entre borradores, es decir, cada vez que da por finalizado uno inicia el siguiente con una lectura de todo lo que ha escrito. Esta lectura, en general, no introduce cambios en las oraciones del modo reflexivo, aunque contribuye a facilitar las palabras que completan los espacios dejados en el borrador anterior. En cuanto al modo extensivo, el procedimiento es el mismo, sólo que aquí cambia las palabras en inglés por los equivalentes españoles que previamente ha preguntado.

La recombinación, asimismo, es la operación que predomina en la versión final y, como sucede con la repetición, está al servicio de distintos usos. Así, en las dos sesiones las emplea tanto referidas a los elementos de una misma oración, como a los de oraciones diferentes y, en ambos casos, el resultado es mayor complejidad de la expresión y mejor adecuación del contenido.

Por último, termina la tarea sin lectura final del texto en la segunda sesión y, aunque sí lo hace en la primera, no emite valoraciones ni comentarios de ningún tipo.

II

DENISE KELLEHER

1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.

1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Aunque Denise considera el inglés y el francés sus lenguas maternas y la primera, además, la dominante, su conocimiento y manejo del español la sitúan, si no en la categoría de hablante trilingüe, sí en la de hablante de una lengua extranjera con competencia casi nativa. Este hecho se debe a una estancia de 9 años en Méjico, donde realizó una parte de sus estudios de primaria y secundaria en español.

Denise señala, igualmente, que la profesión más común entre los miembros de su familia materna es la enseñanza, con lo cual disfrutó, desde pequeña, de una atención y unas normas de

estudio que, en sus propias palabras, la han beneficiado. Así, en su casa fue siempre obligatorio dedicar un tiempo diario a la lectura de periódicos, libros o cualquier otro material. En muchas ocasiones, hacía estas lecturas en voz alta para grabarlas y, posteriormente, escucharlas y corregir aspectos como la pronunciación y la entonación. También debía consultar en un diccionario todas las palabras desconocidas y llevar las tareas escolares al día.

1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.

Denise indica que el sistema educativo mejicano, en comparación con el canadiense, es más completo y estricto, aunque hay aspectos en los que cada uno sobresale con respecto al otro. De cualquier modo, no recuerda haber recibido instrucción específica en el uso del lenguaje escrito, en ninguno de los dos países, si bien los profesores solían explicar los requisitos que debía cumplir cualquier trabajo, siempre relacionados con nociones como apartados a incluir, normas de presentación y elaboración, tratamiento del contenido, etcétera.

Denise afirma que sus trabajos siempre le eran devueltos con comentarios negativos referidos, casi exclusivamente, a la expresión gramatical y a la falta de organización de las ideas, aunque confiesa que no comprende cómo se puede tener un dominio o control, medianamente razonable, de las estructuras gramaticales de una lengua, cuando éstas no forman parte de los contenidos impartidos en las asignaturas que los alumnos deben cursar.

En su opinión, los escasos conocimientos que posee de esta forma del lenguaje se deben, en gran medida, a la ayuda de sus padres, que revisaban las tareas que hacía antes de presentarlas a los profesores. Este hecho, que en su momento constituyó una ventaja, no compensa su carencia de una base gramatical sólida, factor que apunta, con total convencimiento, como una de las razones principales de las malas calificaciones que solía tener y de los problemas que aún arrastra en el uso del lenguaje escrito.

1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.

La principal dificultad de Denise con el lenguaje escrito se centra en la coherencia y cohesión del texto ya que, como ella misma lamenta: “ empiezo aquí y termino allá; por eso siempre estoy cambiando todo.” La solución que ha encontrado a este problema es pedir a alguna persona, ajena a su círculo académico, que lea sus trabajos porque “como esta persona está fuera de la clase y no sabe de lo que estoy hablando, para empezar, le resulta más fácil darse cuenta si

empiezo a hablar de una cosa y luego cambio a otra; lo hago para que ellos me digan ‘pues esta idea no es coherente con la que tienes aquí’ o ‘eso no tiene nada que ver con el tema’.”

La expresión gramatical, señalada como área conflictiva desde sus primeros trabajos en secundaria, sobre todo en relación a la subordinación y coordinación de oraciones, sigue siendo un aspecto de especial interés porque “si no se tiene cierto conocimiento de la gramática, no creo que se pueda escribir bien... pero, ¿cómo se va a aprender si los maestros no quieren enseñarlo?... Siempre tenía mala nota porque me decían: ‘tus ideas están alborotadas, la estructura de las oraciones está muy larga...’ pero si no me enseñan desde el principio cómo hacer oraciones correctas, ¿cómo esperan que los estudiantes hagan buenos ensayos si no saben la base?” A pesar de que defendemos la opinión de que aumentar el número de horas de instrucción gramatical no es la solución a los problemas derivados del uso del lenguaje escrito, ya que no afecta sólo a este sino al aprendizaje general de la lengua, sí estamos de acuerdo con Denise en el sentido de que, cuando no se posee un conocimiento sólido del lenguaje, las carencias se manifiestan, desde luego, en su uso, sea este oral o escrito.

Dos asuntos de gran importancia que parecen formar parte de su proceso de elaboración de un texto son la conciencia de la audiencia a que va dirigido y, en función de esta, el registro lingüístico que resulte más conveniente. Así, “depende a quien se le escriba. Si es un niño no se deben usar palabras muy técnicas, depende del tema... Si es para un profesor hay que usar palabras educadas... También depende del grupo social, si es culto o no culto.” Audiencia y registro lingüístico, curiosamente, son términos que resultan familiares a los sujetos, que los definen y dan ejemplos de ellos sin gran dificultad; sin embargo, a la hora de realizar una tarea escrita no queda plasmado tal conocimiento, como suele ser habitual, y Denise no es una excepción, según veremos en este trabajo.

Finalmente, concluye que sus limitaciones en el uso del lenguaje escrito son las mismas en cualquiera de las lenguas que utilice, con lo que parece evidente, al menos en su caso, que no se trata únicamente de una cuestión de competencia lingüística o gramatical sino, más bien, de poseer o no poseer el conocimiento adecuado de las características y normas que regulan y ordenan esta forma del lenguaje:

“-investigadora: volviendo al problema de la organización de las ideas, ¿dirías que lo tienes cuando escribes en tu lengua y también cuando escribes en español?

-sujeto: Sí.

-investigadora: Entonces, no es un problema de la lengua que utilices ¿no?

-sujeto: No. Es un problema de escribir.”

1.2. Descripción del proceso.

1.2.1. Análisis de la sesión 1.

Tema propuesto: “Learning Modern Foreign Languages in Today’s World.”

Borrador 1

Learning a foreign language is a challenge ~~because and requires~~ because it requires daily study. To be able to learn a language well one must dedicate many hours to it. ~~It means~~ Foreign languages to me is a way of being able to communicate with ~~many~~ people of different backgrounds. One is able to learn about a country or countries, culture, religions, traditions & family life, ~~even their~~. It opens opportunities for one who enjoys travelling it gives freedom to do and to go just about anywhere. Young people have many opportunities when they learn languages because not only are they learning something that is fun but, something that will benefit them in the long run. It is easier to get jobs in many fields that are related to the public but they also have the opportunity to study in foreign countries.

As for me, I have studied in a foreign country, where I learned about people & a way of life much different to the one I live in. I ~~was able~~ began to appreciate many things that I would take for granted in the past. I found that people were very eager to learn about me and my country. Many wanted to learn my language. Language helps one to communicate freely and express one’s own thoughts without help. It has also helped me in different jobs because there are people who do not speak the countries language, and have difficulty getting what they need. Being able to help them ~~makes~~ made them feel good but, at the same time it ~~makes~~ made me feel good. There have times that I was hired because I was able to speak a ~~language~~ foreign language, that I suppose gave me an advantage over many other people.

Texto codificado:

/ AD1/ EICM2/ I Rp3 Learning a foreign language is a challenge ~~because and requires~~ because it requires daily study./ II Rp4 To be able to learn a language well one must dedicate many hours to it./ CdC5/ III Rp6 ~~It means~~ Foreign languages to me is a way of being able to communicate with ~~many~~ people of different backgrounds./ IV Rp7 One is able to learn about a country or countries, culture, religions, traditions & family life, (CdP8 III) ~~even their~~./ V Rp9 It opens opportunities for one who enjoys travelling (CdP10 I-IV)/ VI Rp11 it gives freedom to do and to go just about anywhere./ VII Rp12 Young people have many opportunities when they learn languages because not only are

they learning something that is fun but, something that will benefit them in the long run./ VIII Rp13 It is easier to get jobs in many fields that are related to the public but they also have the opportunity to study in foreign countries./ IX Rp14 As for me, I have studied in a foreign country, where I learned about people & a way of life much different to the one (CdP15 VII-VIII) I live in./ X Rp16 I ~~was able~~ began to appreciate many things that I would take for granted in the past./ XI I found that people were very eager to learn about me and my country./ XII Rp17 Many wanted to learn my language./ XIII Rp18 Language helps one to communicate freely and express one's own thoughts without help.(CdP19 XI-XII)/ XIV Rp20 It has also helped me in different jobs because there are people who do not speak the countries language, and have difficulty getting what they need./ XV Rp21 Being able to help them (CdP22 XIV) (CdL23 ~~makes~~ made them feel good but, at the same time it ~~makes~~ made) me feel good./ XVI Rp24 There have times that I was hired because I was able to speak a ~~language~~ foreign language, that I suppose gave me an advantage over many other people. (CdP25 XIV-XV)/

Borrador 2

Learning a foreign language is a challenge because it requires daily study. To be able to learn a language well one must dedicate many hours of practice to it. Foreign languages to me is a way of ~~being able to~~ communicating with people of different backgrounds. I learned about a country or countries, culture, religions, traditions & family life. It opens opportunities for those who enjoy travelling it gives freedom to do and to go just about anywhere. Young people have many opportunities when they learn languages because not only are they learning something that is fun but, something that will benefit them in the long run. It is easier to get jobs in many fields that are related to the public but they also have the opportunity to study in foreign countries. As for me, I have studied in a foreign country, where I learned about people & a way of life much different to the one I live in. I began to appreciate many things that I would take for granted in the past. I found that people were very eager to learn about me and my country. Many wanted to learn my language. Language helps us to communicate freely and express our own thoughts without the help of tour guides or interpreters. It has also helped me in different jobs because there are people who do not speak the countries language, and have difficulty getting what they need. Being able to help them made them feel good but, at the same time it made me feel good. There have times that I was hired because I was ab/le to speak a foreign language, that I suppose gave me an advantage over many other people.

Texto codificado:

/ I CdP26 Learning a foreign language is a challenge because it requires daily study./ II Rp27 To be able to learn a language well one must dedicate many hours of practice to it./ III Foreign languages to me is a way of (CdL28 ~~being able to~~) communicating with people of different backgrounds./ IV CdL29 I learned about a country or countries, culture, religions, traditions & family life./ V Rp30 It opens opportunities for those who enjoy travelling / VI Rp31 it gives freedom to do and to go just about anywhere./ CdP32 VII-IX Young people have many opportunities when they learn languages because not only are they learning something that is fun but, something that will benefit them in

the long run./ VIII It is easier to get jobs in many fields that are related to the public but they also have the opportunity to study in foreign countries./

IX As for me, I have studied in a foreign country, where I learned about people & a way of life much different to the one I live in./ X Rp33 I began to appreciate many things that I would take for granted in the past./ XI CdP34 I found that people were very eager to learn about me and my country./ XII Rp35 Many wanted to learn my language./ XIII CdL36 Language helps us to communicate freely and express our own thoughts without the help of tour guides or interpreters./ XIV CdP37 It has also helped me in different jobs because there are people who do not speak the countries language, and have difficulty getting what they need./ XV Being able to help them made them feel good but, at the same time it made me feel good./ XVI There have times that I was hired because I was able to speak a foreign language, that I suppose gave me an advantage over many other people./

Versión final

Learning a foreign language to me means many hours of hard work, dedication and a big challenge. Languages are not learned over night, it takes years of hard work and determination but nonetheless, it is a challenge that will pay off at the end. Foreign languages help us learn and understand people of different countries, their way of life and many of their beliefs, traditions and in some cases even their religion. Languages give us freedom to travel across the world because communication will be possible between people of different countries. A young person who learns more than one language will be better off in the long run. This person is not only learning something that is fun but something that will benefit him/her in the future. Such person will not be tied down to only certain job positions or even to one country. He/she may study in different parts of the world. I feel that living in different countries helps people grow in many ways.

I have studied in a foreign country, there I was able to practice my second language to a greater degree. I learned about the people and a way of life quite different to my own. I truly believe that it helps people not to generalize others, the Hollywood image is usually very wrong. While I was away, I learned to appreciate many things I would take for granted in the past. I found that people were very eager and excited to learn about me, the feeling was mutual.

I am lucky to be able to speak and understand more than one language, I wish I could learn many more. In the past I have gotten jobs because I am able to speak 2 languages. These jobs are usually in fields where people need help. There is was a great feeling of satisfaction when I was able to truly help someone. I know that, that person appreciated my help. I suppose that languages are definitely important, it does not matter what the language is. In a world where people are extremely competitive, knowing more than 1 language is really an advantage. There are more job opportunities, travel opportunities, career choice opportunities and our personal life grows. We can meet people from all parts of the world and understand them. Therefore, friendships can arise from languages.

Texto codificado:

/ AD38/ I EICM39 Learning a foreign language to me means many hours of hard work, dedication and a big challenge./ II EIP40 Languages are not learned over night, it takes years of hard work and determination but nonetheless, it is a challenge (CdL41 that will pay off at the end.)/ Rc42 III-IV Foreign languages help us learn and understand people of different countries, their way of life and many of their believes, traditions and in some cases even their religion. (CdP43 I-III)/ Rc44 V-VI Languages give us freedom to travel across the world because communication will be possible between people of different countries./ VII Rc45 A young person who learns more than one language will be better off in the long run. This person is not only learning something that is fun but something that will benefit him/her in the future./ VIII Rc46 Such person will not be tied down to only certain job positions or even to one country. He/she may study in different parts of the world. I feel that living in different countries helps people grow in many ways./

IX EIP47 I have studied in a foreign country, there I was able to practice my second language to a greater degree. I learned about the people and a way of life quite different to my own. I truly believe that it helps people not to generalize others, the Holywood image is usually very wrong./ X Rc48 While I was away, I learned to appreciate many things I would take for granted in the past./ XI EIP49 I found that people were very eager and excited to learn about me, the feeling was mutual./

XIII EIP50 I am lucky to be able to speak and understand more than one language, I wish I could learn many more./ XIV EIP51 In the past I have gotten jobs because I am able to speak 2 languages. These jobs are usually in fields where people need help./ XV EIP52 There is was a great feeling of satisfaction when I was able to truly help someone. I know that, that person appreciated my help./ XVI EIP53 I suppose that languages are definitely important, it does not matter what the language is. In a world where people are extremely competitive, knowing more than 1 language is really an advantage. There are more job opportunities, travel opportunities, career choice opportunities and our personal life grows. We can meet people from all parts of the world and understand them. Therefore, friendships can arise from languages./ CdP54 IX-XVI/

En la sesión 1, cuya duración es de 2 horas, Denise redacta 2 borradores hasta llegar a lo que considera su versión final, con 391 palabras. Usa 4 estrategias cognitivas diferentes -Rp, EIP, EICM, Rc- un total de 34 veces (ver distribución en tabla 7) y 4 metacognitivas -CdL, CdP, CdC, AD- en 20 ocasiones (tabla 8). En el recuento total de 54 estrategias, por lo tanto, el 63% corresponde a cognitivas y el 37% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	EIP	Rp	EICM	Rc
Borrador 1:	1	15	-	-
Borrador 2:	-	5	-	-
Versión final:	7	-	1	5
Totales:	8	20	1	5

Tabla 7. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	CdL	CdP	CdC	AD
Borrador 1:	1	6	1	1
Borrador 2:	3	4	-	-
Versión final:	1	2	-	1
Totales:	5	12	1	2

Tabla 8. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Denise empieza la sesión dirigiendo la atención al enunciado de la tarea para, inmediatamente, comenzar a establecer relaciones entre su experiencia personal en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las exigencias de la tarea. Después de este proceso de elaboración de la información, decide que el enfoque del texto será la utilidad de hablar otras lenguas en la sociedad actual, las oportunidades que esto comporta en el terreno laboral y la dedicación y esfuerzo que supone aprender lenguas extranjeras.

Una vez ha delimitado el contenido comienza a redactar la oración I, repitiendo la últimas palabras que escribe y, en este proceso de repeticiones, al tiempo que genera contenido, ensaya la lengua que mejor se adapta a sus intenciones comunicativas. Este mismo proceso se reproduce en la oración II donde, además, hace una pausa y lee de nuevo el enunciado para comprobar que, efectivamente, su planteamiento se ajusta a la tarea.

Hecha esta comprobación, continúa con las oraciones III y IV en las que, igualmente, genera contenido mediante repeticiones de los elementos que va articulando en cada una y, cuando termina, decide leerlas para comprobar si son coherentes con el desarrollo del argumento. Esta lectura le proporciona el impulso necesario para la V, que escribe a partir de una repetición muy sencilla de los elementos de la oración.

En este punto, considera conveniente comprobar el resultado de la planificación, así que lee todo lo que ha escrito, pero no efectúa cambios en ninguna oración. La visión de conjunto que le asegura esta lectura tiene un claro efecto en el desarrollo del texto ya que, a continuación, redacta las oraciones VI, VII, VIII y IX, casi sin interrupción, ensayando contenido a base de repeticiones.

Como va siendo ya característico, al concluir la última oración, tras una breve pausa, lee la VII y VIII y, a continuación, escribe la X, XI, XII y XIII siguiendo, exactamente, el mismo patrón de repeticiones de todas las anteriores. Después vuelve a leer la XI y XII y, una vez ha retomado el hilo del discurso, redacta la XIV y XV a partir de repeticiones que, ahora, combina con una comprobación de la planificación de la primera y otra del tiempo verbal empleado en la segunda. La última oración de este borrador, la número XVI, responde, igualmente, al esquema repetición de los elementos de la oración-comprobación de las anteriores, esta vez la XIV y XV.

Finalizada esta operación, inicia el borrador 2 que elabora, enteramente, utilizando las estrategias de repetición, comprobación de la planificación y comprobación de la lengua, cada una de ellas con un resultado diferente en el texto. Así, en las oraciones VI, X y XII usa la repetición solamente para comprobar la adecuación del contenido a las intenciones que quiere comunicar, mientras que la finalidad con que lo hace en la II es generar contenido nuevo; por último, en la V ensaya la lengua, resultado de lo cual cambia “those” por “one”.

La segunda estrategia de elaboración del borrador, comprobación de la planificación, sólo tiene como objetivo verificar el desarrollo del texto, así que lee las oraciones I, VII, VIII, IX, XI, XIV, XV y XVI sin efectuar cambios de ningún tipo. Por último, y como consecuencia de la tercera estrategia -comprobación de la lengua-, cambia “is a way of being able to communicate...” por “is a way of communicating...”, en la oración III; “one is able to learn about a country...” por “I learned about a country...”, en la IV, y “language helps one to communicate...” por “language helps us to communicate...”, en la XIII.

La primera operación que realiza antes de redactar la versión final es leer, de nuevo, el enunciado de la tarea. A partir de aquí, comprueba la información del texto y resuelve organizar el contenido acercándolo aún más, si cabe, a su experiencia personal. Comienza, así, a elaborar la oración I, ampliando el contenido que aparece en los borradores anteriores por medio de los datos que le sugiere su conocimiento y experiencia del mundo. Este mismo proceso lo repite en la oración II donde, además, se detiene en las preposiciones “in” y “at” y decide comprobarlas en un diccionario, al final de la sesión.

A continuación recombina las oraciones III y IV en una sola de mayor complejidad y vuelve a leer todo lo escrito para comprobar si es coherente. Esta recombinação la lleva a cabo, asimismo, con las oraciones V y VI, mientras que en la VII y VIII lo que reorganiza son los elementos de cada una, distribuyéndolos en dos y tres oraciones distintas, respectivamente, que guardan poca o ninguna relación con las de los borradores anteriores. La recombinação de la

XIII se refiere, también, a sus elementos, aunque es mucho más sencilla y da lugar a una única oración.

El último gran bloque de cambios en esta versión final está caracterizado, como al principio de la sesión, por el uso de elaboraciones personales que introducen contenido nuevo, en unas oraciones y, en otras, modifican el existente. Así, la oración XI es un ejemplo de ampliación de contenido, mientras que la IX, XIV, XV y XVI son transformaciones que no se asemejan demasiado a las anteriores; de hecho, su contenido está distribuido en 3, 2, 2 y 5 oraciones diferentes, respectivamente. La recombinación de la oración XIII, última operación del texto, da como resultado otra completamente nueva y, a partir de aquí, lee las ocho restantes para considerar acabada la sesión, sin efectuar ya cambios de ningún tipo.

1.2.2. Análisis de la sesión 2.

Tema propuesto: “El festival de ‘Winterlude’. ¿Qué significado tiene para los canadienses?”

Borrador 1

El festival de Winterlude se celebra una vez al año en el mes de Febrero. Toma lugar en la capital de Canadá Ottawa, y la celebración dura una semana. ~~El propósito de~~ durante esta celebración, viene gente de ciudades cercanas y a veces de otras provincias. Durante esta semana hay concursos de esculturas de hielo, y participan todas las provincias, también se patina mucho. El canal de Ottawa es el más largo en Canadá, y en invierno se congela y la gente patina sobre él. El mes de Febrero es probablemente el más frío en Canada, pero eso no para que la gente disfrute de patinar.

Texto codificado:

/ AD1/ I Rp2 El festival de Winterlude se celebra una vez al año en el mes de Febrero./ II Rp3 Toma lugar en la capital de Canadá Ottawa, y la celebración dura una semana./ CdP4 I-II/ III Rp5 ~~El propósito de~~ durante esta celebración, viene gente de ciudades cercanas y a veces de otras provincias./ IV Rp6 Durante esta semana hay concursos de esculturas de hielo, y participan todas las provincias, también se patina mucho./ V Rp7 El canal de Ottawa es el más largo en Canadá, y en invierno se congela y la gente patina sobre él./ CdP8 IV-V/ VI Rp9 El mes de Febrero es probablemente el más frío en Canada, pero eso no para que la gente disfrute de patinar./

Borrador 2

El festival de Winterlude se celebra una vez al año en el mes de Febrero. Toma lugar en la capital de Canadá Ottawa, y la celebración dura una semana. Durante esta celebración, viene gente de

ciudades cercanas y a veces de otras provincias. Durante esta semana hay concursos de esculturas de hielo, y participan todas las provincias, también se patina mucho. El canal de Ottawa es el más largo en Canadá, y en invierno se congela y la gente patina sobre él. Aunque el mes de Febrero sea probablemente el más frío en Canadá, la gente no deja de patinar. Las esculturas de hielo son muy bonitas, y por la noche prenden luces que las hacen verse aún más bonitas. Es un poco triste sin embargo, que después de esta celebración se derritan. Una de las cosas más tradicionales es un tipo de dulce que todos comen y se llama "beaver tails" hay puestos sobre el canal que venden y venden este dulce, se suele tomar chocolate caliente.

~~Esta celebración es una celebración que~~

Periodo de silencio sin verbalizar... Con todas las diferencias que existen entre los franco canadienses y anglo canadienses, parece que en esta celebración la gente deja de olvidar sus diferencias y ambos disfrutan del carnaval. Lo más bonito es ver a los niños vestidos en sus trajes de nieve y jugando con la nieve o patinando.

Texto codificado:

/ CdP10 (I El festival de Winterlude se celebra una vez al año en el mes de Febrero.) (II Toma lugar en la capital de Canadá Ottawa, y la celebración dura una semana.) (III Durante esta celebración, viene gente de ciudades cercanas y a veces de otras provincias.) (IV Durante esta semana hay concursos de esculturas de hielo, y participan todas las provincias, también se patina mucho.) (V El canal de Ottawa es el más largo en Canadá, y en invierno se congela y la gente patina sobre él.)/ VI CdL11 Aunque el mes de Febrero sea probablemente el más frío en Canadá, la gente no deja de patinar./ VII Rp12 Las esculturas de hielo son muy bonitas, y por la noche prenden luces que las hacen verse aún más bonitas./ VIII Rp13 Es un poco triste sin embargo, que después de esta celebración se derritan./ IX Rp14 Una de las cosas más tradicionales es un tipo de dulce que todos comen y se llama "beaver tails" hay puestos sobre el canal que venden y venden este dulce, se suele tomar chocolate caliente./

~~Esta celebración es una celebración que~~

Periodo de silencio sin verbalizar / X Con todas las diferencias que existen entre los franco canadienses y anglo canadienses, parece que en esta celebración la gente deja de olvidar sus diferencias y ambos disfrutan del carnaval./ XI Lo más bonito es ver a los niños vestidos en sus trajes de nieve y jugando con la nieve o patinando./

Versión final

Durante la primera o segunda semana del mes de Febrero, Ottawa, la capital de Canadá, celebra un carnaval de invierno "Winterlude". Durante esta celebración, viene gente de distintas provincias y de ciudades cercanas. Con la llegada de esta gente el turismo de Ottawa aumenta, en un mes que generalmente no lo fuera. La gente de Ottawa empieza a planear meses en adelante para la llegada de Winterlude. Uno de los espectáculos más bonitos es el concurso de esculturas de hielo, gente de todas las provincias participa y a veces también gente de otros países. Por la noche encienden luces en el parque donde se presentan las esculturas y esto hace que se vean aún más preciosas. El canal que está congelado está lleno de niños, adolescentes, y gente mayor que van a patinar y a disfrutar de todos los programas que se presentan durante esta semana. Una de las cosas más bonitas es ver a los niños vestidos en sus trajes de nieve jugando y patinando. Una

de las tradiciones que nunca falta en Winterlude es un tipo de dulce que venden en puestos en el canal y se llama “beaver tails” y se come mientras se patina.

-Esta celebración es parte de la cultura de los canadienses, todos pueden participar y ver un poco de la naturaleza que es única del país de Canadá. Winterlude ocurre una vez al año y es una vez cuando todos pueden olvidarse de sus diferencias y disfrutar del carnaval.

Texto codificado:

/ Rc15 I-II Durante la primera o segunda semana del mes de Febrero, Ottawa, la capital de Canadá, celebra un carnaval de invierno “Winterlude”./ III Rc16 Durante esta celebración, viene gente de distintas provincias y de ciudades cercanas./ XII Rp17 Con la llegada de esta gente el turismo de Ottawa aumenta, en un mes que generalmente no lo fuera./ XIII La gente de Ottawa empieza a planear meses en adelante para la llegada de Winterlude./ VII Rc18 Uno de los espectáculos más bonitos es el concurso de esculturas de hielo, gente de todas las provincias participa y a veces también gente de otros países. Por la noche encienden luces en el parque donde se presentan las esculturas y esto hace que se vean aun más preciosas./ XIV El canal que está congelado está lleno de niños, adolescentes, y gente mayor que van a patinar y a disfrutar de todos los programas que se presentan durante esta semana./ XI Rp19 Una de las cosas más bonitas es ver a los niños vestidos en sus trajes de nieve jugando y patinando./ IX Rc20 Una de las tradiciones que nunca falta en Winterlude es un tipo de dulce que venden en puestos en el canal y se llama “beaver tails” y se come mientras se patina./ XV Rp21 -Esta celebración es parte de la cultura de los canadienses, todos pueden participar y ver un poco de la naturaleza que es única del país de Canadá./ X Rc22 Winterlude ocurre una vez al año y es una vez cuando todos pueden olvidarse de sus diferencias y disfrutar del carnaval./

En la sesión 2, cuya duración es de 2 horas, Denise redacta 2 borradores hasta llegar a lo que considera su versión final, con 245 palabras. Usa 2 estrategias cognitivas diferentes -Rp, Rc- un total de 17 veces (ver distribución en tabla 9) y 3 metacognitivas -CdL, CdP, AD- en 5 ocasiones (tabla 10). En el recuento total de 22 estrategias, por lo tanto, el 77,2% corresponde a cognitivas y el 22,8% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	Rc
Borrador 1:	6	-
Borrador 2:	3	-
Versión final:	3	5
Totales:	12	5

Tabla 9. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	CdL	CdP	AD
Borrador 1:	-	2	1
Borrador 2:	1	1	-
Versión final:	-	-	-
Totales:	1	3	1

Tabla 10. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Denise empieza la sesión dirigiendo la atención al enunciado de la tarea para, inmediatamente, comenzar las oraciones I y II, cuyo contenido genera a base de repeticiones de las últimas palabras que va escribiendo. A continuación, decide leer, sin efectuar cambios, para, seguidamente, redactar la III, IV y V, también ensayando contenido mediante repeticiones. Una vez ha finalizado las cinco primeras oraciones, lee todo el texto y, con esta nueva visión de conjunto comienza la VI, última de este borrador, usando, como en las anteriores, la repetición.

El borrador 2 comienza con una lectura de todo lo que ha escrito hasta este momento y, al llegar a la oración VI corrige “el mes de Febrero es probablemente el más frío en Canadá, pero eso no para que la gente disfrute de patinar”, que sustituye por “aunque el mes de Febrero sea probablemente el más frío en Canadá, la gente no deja de patinar.” Tras esta operación, y con la nueva visión del desarrollo que le ha proporcionado la lectura del texto, escribe la VII, VIII y IX, todas con repeticiones en las que, a la vez que ensaya la lengua, va dando forma al significado que quiere transmitir.

Después de la oración IX, sin embargo, se produce un largo silencio, que sólo interrumpe para preguntar si se puede llamar “carnaval” al festival de “Winterlude”. Continúa leyendo sin verbalizar y, finalmente, decide pasarlo todo a limpio.

La primera operación que realiza en la versión final es una recombinación de las oraciones I y II, en una sola de mayor complejidad. Sigue con esta misma estrategia en la III, donde reorganiza los elementos de forma diferente, y, tras una lectura de la IV, V y VI para comprobar su adecuación al desarrollo del texto, decide eliminarlas e introducir, en su lugar, otras dos nuevas -XII y XIII- que también genera mediante repeticiones.

Este mismo proceso de recombinação y repetición caracteriza las siguientes; así, distribuye los elementos de la VII en dos diferentes y, no satisfecha con el contenido de la VIII, resuelve sustituirla por una nueva, la XIV, que genera de igual modo. Entonces, reorganiza el último párrafo comenzando, en primer lugar, con la oración XI, que amplía con repeticiones, para posteriormente recombinar el de la IX de manera diferente.

Al llegar al párrafo último reorganiza el orden de las oraciones comenzando con la XI, que completa con la misma estrategia de repetición utilizada a lo largo de la sesión. Continúa con una recombinação de los elementos de la IX que, curiosamente resulta ahora más básica porque emplea la conjunción “y” dos veces para relacionar, en una misma oración, otras que deberían estar subordinadas. Finalmente, redacta una nueva -XV- repitiendo contenido y recombina los elementos de la X de modo diferente para concluir, así, la sesión sin leer el texto final o evaluar el desarrollo de la tarea.

1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

El proceso de Denise, en estas dos sesiones, se caracteriza por el escaso número de estrategias que utiliza. Así, emplea sólo 4 cognitivas diferentes -EIP, EICM, Rp, Rc- un total de 51 veces (ver distribución en tabla 11) y 4 metacognitivas -CdL, CdP, CdC, AD- en 25 ocasiones (tabla 12). En el recuento total de 76 estrategias, por lo tanto, el 67,1% corresponde a cognitivas y el 32,9% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	EIP	EICM	Rp	Rc	
Sesión 1:	8		1	20	5
Sesión 2:	-		-	12	5
Totales:	8		1	32	10

Tabla 11. Total de estrategias cognitivas a lo largo de las dos sesiones.

Metacognitivas:	CdL	CdP	CdC	AD
Sesión 1:	5	12	1	2
Sesión 2:	1	3	-	1
Totales:	6	15	1	3

Tabla 12. Total de estrategias metacognitivas a lo largo de las dos sesiones.

El proceso de Denise es constante y fácilmente identificable en las dos sesiones. Comienza invariablemente dirigiendo la atención al enunciado de la tarea y, a partir de ahí, empieza a redactar las oraciones a base de repeticiones que combina, también, con comprobaciones de la planificación. Estas dos, junto a la elaboración personal y la recombinación, son las cuatro estrategias que caracterizan su trabajo en las sesiones 1 y 2.

La repetición, en primer lugar, la emplea para iniciar cada nueva oración y siempre introduce cambios, porque su objetivo fundamental es generar contenido y comprobar la adecuación de este a su propósito comunicativo. En ocasiones, además, sólo la utiliza para ensayar la lengua pero, sea cual sea su finalidad, la dirige, preferentemente, a las últimas palabras que ha escrito y, así, va construyendo cada oración a trozos.

La comprobación de la planificación, en segundo lugar, sucede cada dos o tres oraciones, y también entre borradores, con lo que está constantemente releendo lo que ha escrito. Contrariamente a la repetición, las comprobaciones no significan nunca cambios en la expresión o en el contenido, ya que su único propósito es dar una visión global que permita continuar el texto.

En la sesión 1, por otro lado, destaca la elaboración de las oraciones a partir de la información del enunciado y su experiencia personal que es, justamente, la forma en que comienza la primera oración. El uso de elaboraciones tiene un propósito doble: por una parte, contribuye a delimitar el enfoque de la tarea y, por otra, guía el desarrollo del texto. En la sesión 2, sin embargo, el procedimiento que emplea es diferente ya que, una vez está segura de entender las instrucciones, procede a redactar la oración I, sin más.

Las comprobaciones de lengua sí son comunes a las dos sesiones y, aunque las realiza de forma muy aislada, tienen lugar bien en pleno proceso de redacción de cada oración, bien al finalizar el borrador. En la versión final de las dos sesiones, no obstante, es donde más significativos resultan los cambios; de hecho, tanto en el modo reflexivo como en el extensivo las versiones finales guardan poca relación con los borradores.

Así, en el modo reflexivo predominan las estrategias de recombinación y elaboración personal alternando, en ocasiones, con comprobaciones de la planificación. Las recombinaciones que lleva a cabo son de varios tipos: unas veces sólo combina de modo diferente los elementos de una misma oración logrando, de este modo, otra más larga y más compleja. Un segundo tipo es el de dos oraciones que, además de aumentar la longitud y complejidad, contribuye en la mayoría de los casos a organizar la idea en más de una oración. Esta recombinación, por supuesto, siempre implica la introducción de contenido nuevo y, como resultado de ello, casi nunca existe mucha relación entre la versión final de esta oración y su anterior formulación en los borradores.

La segunda estrategia más utilizada en este modo reflexivo, la elaboración personal, sirve como elemento que ayuda a reconducir el significado expresado hacia la experiencia, si cabe, más personal. Así, cuando vuelve al enunciado, ya en la versión final, y lee las instrucciones de la tarea, reformula el contenido acercándolo más a lo que representa su propia experiencia. La elaboración, igual que la recombinación, introduce cambios significativos en las oraciones.

En el modo extensivo, por otra parte, el uso de recombinaciones tiene la misma finalidad que en el anterior pero, ahora, está combinado con repeticiones que, como las elaboraciones personales en el reflexivo, generan grandes cambios; de hecho, cada repetición conduce a la eliminación de una o varias oraciones y, en su lugar, aparecen otras completamente nuevas.

Para terminar, en las dos sesiones pone punto final cuando considera que no tiene nada más que decir, sin observaciones o evaluaciones del desarrollo de la tarea.

III MARIE CLAUDE GRAVEL

1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.

1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lengua extranjeras.

Marie Claude señala el francés y el inglés como sus lenguas maternas y la primera, además, la dominante y aclara que, si bien es la que utiliza en la comunicación diaria con su familia, la frecuencia con que la usa, en la actualidad, es equiparable a la del inglés, ya que emplea ambas por igual en sus transacciones diarias con el resto del mundo (Britton *et al*, 1975).

Puesto que su interés profesional está orientado a la traducción e interpretación, realiza un “curso de doble concentración de español y alemán”, en la universidad de Ottawa, que complementa con una quinta lengua: italiano. De todas ellas cree que el inglés es la más fácil de expresar por escrito y explica que su condición de francohablante ha supuesto una ventaja a la hora de estudiar español e italiano.

Por último, defiende la necesidad y la conveniencia de estudiar lenguas extranjeras, no sólo por el beneficio económico que reporte en el futuro sino porque cree, firmemente, que fomenta el crecimiento personal. Su experiencia con el español consiste en 3 años de estudios, el primero de los cuales lo realizó en secundaria y los dos siguientes en la universidad de Ottawa. Aunque su contacto con esta lengua ha sido, fundamentalmente, a través de estudiantes extranjeros residentes en Canadá y de instituciones, también ha realizado visitas a Méjico, Cuba y España, si bien nunca superiores a 2 meses.

1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.

La experiencia de Marie Claude en el uso del lenguaje escrito se puede calificar, sin miedo a equivocarse, de muy pobre; de hecho, sus recuerdos del colegio o de los primeros contactos con esta forma del lenguaje son tan escasos que resultan, prácticamente, inexistentes. Así, aunque reconoce haber recibido instrucción en secundaria, no puede asegurar si esta se llevó a cabo en un curso específicamente diseñado a tal fin o si, por el contrario, estaba incorporada, como una parte más, a las distintas asignaturas que componían el currículo académico.

Del mismo modo, señala que los profesores daban instrucciones sobre los trabajos que tenían que realizar- qué debía aparecer en la introducción, desarrollo y conclusión; cómo

presentar la portada del trabajo; qué extensión era adecuada o inadecuada, etcétera-, aunque tampoco puede precisar si estas explicaciones incluían, además, aspectos de organización de ideas, registro lingüístico o desarrollo de los esquemas.

Aunque a Marie Claude le gusta expresar sus pensamientos y vivencias a través del lenguaje escrito, admite sólo una obligatoriedad en los trabajos que realiza para sus cursos de la universidad, hecho que explica, en parte, su decisión de no asistir a ninguno de los que se ofrecen en Ottawa. A esto se suma, también, el hecho de estar haciendo una especialidad exclusivamente en lenguas extranjeras, que supone menos trabajos escritos.

1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.

Marie Claude afirma que el aspecto más conflictivo del lenguaje escrito, tanto en sus lenguas maternas como en las extranjeras, es el uso del vocabulario. De hecho, un sujeto competente en esta forma del lenguaje, indica, es alguien que usa “las palabras perfectas para cada ocasión; que dice lo que quiere decir sin tener que pasar horas y horas pensando en las palabras para decirlo.” Sin embargo, las dificultades que menciona con respecto al vocabulario no son, meramente, disponer del apropiado o tener un repertorio más o menos amplio porque, cuando explica que usa “las mismas que cuando habla y esto es un problema”, pone de manifiesto su conciencia de la importancia del registro lingüístico, además de las diferencias obvias entre las formas del lenguaje oral y escrita.

A estas dificultades se añaden otras de contenido y las derivadas de no encontrar una manera adecuada de empezar la tarea; así, si bien un trabajo corto no representa grandes problemas, uno “de 10 hojas o más requiere siempre la elaboración de un esquema”. Resulta evidente, por ello, que aunque menciona la planificación organizativa como guía para su trabajo, carece de otras estrategias de planificación y de elaboración, agrupamiento, toma de notas o deducción/inducción que intervienen, específicamente, en la recuperación de la información en la mente del sujeto y, por extensión, en la elaboración del contenido.

Por último, su percepción de lo que constituye un aspecto importante en el lenguaje escrito parece estar centrada en el uso adecuado de los signos de puntuación y en el empleo de formas gramaticales correctas, aspecto que más valora de la corrección de los profesores.

1.2. Descripción del proceso.

1.2.1. Análisis de la sesión 1.

Tema propuesto: "Learning Modern Foreign Languages in Today's World."

Borrador 1

Learning foreign languages is very important to me and this is why I am doing a concentration in German studies and Spanish studies in order to be perfectly fluent in spanish, German, French and english. While doing those two university degrees, as complementary courses, I decided to start learning a fifth language; italian. I chose to study foreign languages in order to become an interpretor or translator for an international organization. I am pretty confident that with 5 languages I will easily be able to find a good job that will also make me travel abroad. I love to travel and working abroad for a Canadian company or embassy is my goal. From knowing all this, you can understand that foreign languages are very important to me since I plan on using them in my future career. I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language because international relations are very important in our world and speaking a different language would be very beneficial for them.

Texto codificado:

/ Ad1/ EICM2/ I Rp3 Learning foreign languages is very important to me and this is why I am doing a concentration in German studies and Spanish studies in order to be perfectly fluent in spanish, German, French and english./ II Rp4 While doing those two university degrees, as complementary courses, I decided to start learning a fifth language; italian./ III Rp5 I chose to study foreign languages in order to become an interpretor (CdP6 II) or translator for an international organization./ IV Rp7 I am pretty confident that with 5 languages I will easily be able to find a good job that will also make me travel (CdP8 I-III) abroad./ V Rp9 I love to travel and working abroad for a Canadian company or embassy is my goal./ VI Rp10 From knowing all this, you can understand that foreign languages are very important to me since I plan on using them in my future career./ VII Rp11 I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language because (CdP12 VI) international relations are very important in our world and speaking a different language would be very beneficial for them./

Versión final

Learning foreign languages is very important to me. That is why a few years ago I decided to do a double concentration in German and Spanish studies in order to become perfectly fluent in German, Spanish, French and english. While doing those degrees, as complementary courses, I decided to start learning a fifth language; italian. I chose to study foreign languages in order to become a translator or interpretor for an international organization. I am pretty confident that with five languages, I will easily be able to find a good job that will also make me travel abroad.

I love to travel and working abroad for a Canadian company or embassy is my goal. Knowing all this, you can understand that foreign languages are very important to me since I plan on using them in my future career as an interpreter. I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language because international relations are very important in our world and speaking a second language could also be very beneficial for them.

Texto codificado:

/ I Rc13 Learning foreign languages is very important to me. That is why a few years ago I decided to do a double concentration in German and Spanish studies in order to become perfectly fluent in German, Spanish, French and english./ II While doing those degrees, as complementary courses, I decided to start learning a fifth language; italian./ III I chose to study foreign languages in order to become a translator or interpreter for an international organization./ IV Rp14 I am pretty confident that with five languages, I will easily be able to find a good job that will also make me travel abroad./ V I love to travel and working abroad for a Canadian company or embassy is my goal./ VI Knowing all this, you can understand that foreign languages are very important to me since I plan on using them in my future career as an interpreter./ VII I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language because international relations are very important in our world and speaking a second language could also be very beneficial for them./

En la sesión 1, cuya duración es de 1 hora y 30 minutos, Marie Claude redacta 1 borrador hasta llegar a lo que considera su versión final, con 180 palabras. Usa 3 estrategias cognitivas diferentes -Rp, Rc, EICM- un total de 10 veces (ver distribución en tabla 13) y 2 metacognitivas -AD, CdP- en 4 ocasiones (tabla 14). En el recuento total de 14 estrategias, por lo tanto, el 71,4% corresponde a cognitivas y el 28,6% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	Rc	EICM	
Borrador 1:		7	-	1
Versión final:		1	1	-
Totales:		8	1	1

Tabla 13. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	AD	CdP
Borrador 1:	1	3
Versión final:	-	-
Totales:	1	3

Tabla 14. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Marie Claude comienza la sesión dirigiendo la atención al enunciado de la tarea para, seguidamente, evaluar la dificultad del trabajo en relación con sus habilidades y concluir que le va a resultar muy fácil porque el tema está conectado con su experiencia personal: el aprendizaje de lenguas extranjeras.

A continuación empieza la oración I repitiendo los elementos que va generando y, a medida que lo hace, amplía el contenido. Este mismo proceso lo pone en práctica en la II y, así, el patrón de repeticiones que va dibujando es el de volver siempre al comienzo de la oración para, a partir de ahí, ensayar más contenido.

Cuando inicia la III, también mediante repeticiones, lee las dos anteriores porque no sabe qué decir. La visión de conjunto que parece proporcionarle esta lectura contribuye a facilitar el final de la oración, tras lo cual comienza la IV. Aquí, sin embargo, vuelve a encontrar el mismo problema de no tener argumentos, así que lee las tres primeras y, como antes, finaliza la que está en proceso y redacta la V y VI.

Este patrón de repetición y comprobación de la planificación lo aplica en la VII donde, otra vez incapaz de generar más contenido, lee la anterior para, posteriormente, terminarla. En este punto, decide que ya ha dicho todo lo que tenía que decir, así que empieza a pasar lo escrito a limpio.

Las dos últimas operaciones de la versión final son una recombinación de los elementos de la oración I, que distribuye ahora en dos diferentes, y una repetición de los de la IV, donde sólo comprueba la adecuación de la expresión al propósito de comunicación porque no introduce cambio alguno. Todas las demás aparecen tal como estaban en el borrador, sin modificaciones. La tarea concluye sin comentarios o evaluaciones del trabajo realizado.

1.2.2. Análisis de la sesión 2.

Tema propuesto: "El festival de 'Winterlude'. ¿Qué significado tiene para los canadienses?"

Borrador 1

El festival Winterlude que tiene lugar cada año en ~~enero~~ febrero aquí en Ottawa es un evento muy importante para los canadienses. El invierno en Cánada es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o eskiar entonces el festival Winterlude permite a las personas de participar a actividades que toman todas lugar afuera ~~en~~ con la nieve. Durante la semana del festival hay concursos como esculturas de hielo, juegos en el canal como hockey y a las personas a quien no le gustan los deportes hay muchos concertos. Cantadores y actores de diferentes partes de Cánada vienen para dar un concierto, entonces cada noche y cada día, hay actividades para todo el mundo. Claramente, para que el festival sea un éxito, necesitamos nieve y temperaturas frías. Este año, a una semana del festival no hace bastante frío y no hay bastante nieve lo que da miedo a los Canadienses. Sin temperaturas adecuadas, no podremos hacer todas las actividades y eso seria realmente una lastima porque generalmente el festival Winterlude es un evento fantastico.

Texto codificado:

/ Ad1/ EICM2/ I Rp3 El festival (Td4 Winterlude) (CdL5 que tiene) lugar cada año en (AD6 (EICM7 ~~enero~~ febrero) aquí en Ottawa) es un (Td8 evento) muy importante para los canadienses./ II Rp9 El invierno en Cánada es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o eskiar / III Rp10 entonces el festival Winterlude (CdP11 I-II) permite a las personas de participar a actividades (CdP12 II) que toman todas lugar afuera ~~en~~ con la nieve.(CdP13 II)/ IV Rp14 Durante la semana del festival hay (Td15 concursos) como esculturas de hielo, juegos en el canal como hockey y (CdL16 a las personas a quien no le gustan) los deportes hay muchos concertos./ V Rp17 Cantadores y actores de diferentes partes de Cánada vienen para dar un concierto, entonces cada noche y cada día, hay actividades para todo el mundo./ CdP18 I-III/ Rp19 IV/ VI Rp20 Claramente, para que el festival sea un (Td21 éxito,) necesitamos nieve y temperaturas frías./ VII Rp22 Este año, a una semana del festival no hace bastante frío y no hay bastante nieve lo que da miedo a los Canadienses./ VIII Rp23 Sin temperaturas adecuadas, no podremos hacer (CdP24 VI-VII) todas las actividades y eso seria realmente una lastima porque generalmente el festival Winterlude es un evento fantastico./

Versión final

El festival Winterlude que tiene lugar cada año en febrero aquí en Ottawa, es un evento muy importante para los canadienses. El invierno en Cánada es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o eskiar. El festival Winterlude permite entonces a todas las personas de participar a actividades que toman lugar afuera con la nieve. Durante la semana del festival hay concursos como esculturas de hielo, juegos en el canal como hockey y a las personas a quien no le gustan los deportes hay muchos concertos. Cantadores y actores de diferentes partes de Canadá vienen para dar un concierto, entonces cada noche y cada día, hay actividades para todo el mundo.

Tema propuesto: "El festival de 'Winterlude'. ¿Qué significado tiene para los canadienses?"

Borrador 1

El festival Winterlude que tiene lugar cada año en ~~enero~~ febrero aquí en Ottawa es un evento muy importante para los canadienses. El invierno en Cánada es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o eskiar entonces el festival Winterlude permite a las personas de participar a actividades que toman todas lugar afuera ~~en~~ con la nieve. Durante la semana del festival hay concursos como esculturas de hielo, juegos en el canal como hockey y a las personas a quien no le gustan los deportes hay muchos conciertos. Cantadores y actores de diferentes partes de Cánada vienen para dar un concierto, entonces cada noche y cada día, hay actividades para todo el mundo. Claramente, para que el festival sea un éxito, necesitamos nieve y temperaturas frías. Este año, a una semana del festival no hace bastante frío y no hay bastante nieve lo que da miedo a los Canadienses. Sin temperaturas adecuadas, no podremos hacer todas las actividades y eso sería realmente una lastima porque generalmente el festival Winterlude es un evento fantastico.

Texto codificado:

/ Ad1/ EICM2/ I Rp3 El festival (Td4 Winterlude) (CdL5 que tiene) lugar cada año en (AD6 (EICM7 ~~enero~~ febrero) aquí en Ottawa) es un (Td8 evento) muy importante para los canadienses./ II Rp9 El invierno en Cánada es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o eskiar / III Rp10 entonces el festival Winterlude (CdP11 I-II) permite a las personas de participar a actividades (CdP12 II) que toman todas lugar afuera ~~en~~ con la nieve.(CdP13 II)/ IV Rp14 Durante la semana del festival hay (Td15 concursos) como esculturas de hielo, juegos en el canal como hockey y (CdL16 a las personas a quien no le gustan) los deportes hay muchos conciertos./ V Rp17 Cantadores y actores de diferentes partes de Cánada vienen para dar un concierto, entonces cada noche y cada día, hay actividades para todo el mundo./ CdP18 I-III/ Rp19 IV/ VI Rp20 Claramente, para que el festival sea un (Td21 éxito,) necesitamos nieve y temperaturas frías./ VII Rp22 Este año, a una semana del festival no hace bastante frío y no hay bastante nieve lo que da miedo a los Canadienses./ VIII Rp23 Sin temperaturas adecuadas, no podremos hacer (CdP24 VI-VII) todas las actividades y eso sería realmente una lastima porque generalmente el festival Winterlude es un evento fantastico./

Versión final

El festival Winterlude que tiene lugar cada año en febrero aquí en Ottawa, es un evento muy importante para los canadienses. El invierno en Cánada es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o eskiar. El festival Winterlude permite entonces a todas las personas de participar a actividades que toman lugar afuera con la nieve. Durante la semana del festival hay concursos como esculturas de hielo, juegos en el canal como hockey y a las personas a quien no le gustan los deportes hay muchos conciertos. Cantadores y actores de diferentes partes de Canadá vienen para dar un concierto, entonces cada noche y cada día, hay actividades para todo el mundo.

Claramente, para que el festival sea un éxito, necesitamos nieve y temperaturas bastante frías. Este año, a una semana del festival, no hace bastante frío y no hay bastante nieve lo que da miedo a los Canadienses. Sin temperaturas adecuadas, no podremos hacer todas las actividades y eso sería realmente una lastima porque generalmente el festival Winterlude es un evento fantástico, parte de nuestra cultura.

Texto codificado:

/ I El festival Winterlude que tiene lugar cada año en febrero aquí en Ottawa, es un evento muy importante para los canadienses./ II El invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar./ III El festival Winterlude permite entonces a todas las personas de participar a actividades que toman lugar afuera con la nieve./ IV Durante la semana del festival hay concursos como esculturas de hielo, juegos en el canal como hockey y a las personas a quien no le gustan los deportes hay muchos conciertos./ V Cantadores y actores de diferentes partes de Canadá vienen para dar un concierto, entonces cada noche y cada día, hay actividades para todo el mundo./ VI Claramente, para que el festival sea un éxito, necesitamos nieve y temperaturas bastante frías./ VII Este año, a una semana del festival, no hace bastante frío y no hay bastante nieve lo que da miedo a los Canadienses./ VIII Sin temperaturas adecuadas, no podremos hacer todas las actividades y eso sería realmente una lastima porque generalmente el festival Winterlude es un evento fantástico, parte de nuestra cultura./

En la sesión 2, cuya duración es de 1 hora y 20 minutos, Marie Claude redacta 1 borrador hasta llegar a lo que considera su versión final, con 178 palabras. Usa 3 estrategias cognitivas diferentes -Rp, Td, EICM- un total de 15 veces (ver distribución en tabla 15) y 3 metacognitivas -AD, CdP, CdL- en 9 ocasiones (tabla 16). En el recuento total de 24 estrategias, por lo tanto, el 62,5% corresponde a cognitivas y el 37,5% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	Td	EICM
Borrador 1:	9	4	2
Versión final:	-	-	-
Totales:	9	4	2

Tabla 15. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	AD	CdP	CdL
Borrador 1:	2	5	2
Versión final:	-	-	-
Totales:	2	5	2

Tabla 16. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Marie Claude empieza esta sesión, como la anterior, dirigiendo la atención a las instrucciones de la tarea, tras lo cual comienza a establecer relaciones entre las palabras del enunciado y su experiencia personal. Resultado de este proceso de elaboración de la información decide que el enfoque del texto serán los deportes que se practican durante el festival de *Winterlude*.

Una vez ha delimitado el contenido redacta la oración I y al llegar a la palabra *Winterlude* hace una pausa porque no sabe si tiene un equivalente español que pueda usar o si, por el contrario, debe incluirla como tal. Finalmente, opta por la segunda fórmula y continúa repitiendo las porciones de la oración que va generando.

El próximo problema que encuentra en esta oración es el verbo “tener”, que no sabe si es más correcto en indicativo o en subjuntivo, aunque resuelve usar el primer modo; la elección, sin embargo, no responde a un proceso de aplicación de reglas gramaticales u otras ideadas por ella misma sino que es producto del azar. En este punto es evidente que ya ha perdido el hilo del discurso, así que vuelve a dirigir la atención al enunciado para, a continuación, reconducir el desarrollo del texto sólo hacia las actividades que tienen lugar en Ottawa, en lugar de hablar de la celebración en todo el país.

La última estrategia que emplea en esta oración I es, nuevamente, la traducción que, además, resulta muy afortunada porque, aunque no está segura, traduce “event” “evento”, perfectamente válida en este contexto.

Empieza la oración II, que genera con un simple proceso de repetición, y cuando comienza la III ya ha vuelto a perder el hilo de las ideas, así que lee las dos anteriores y, con esta visión de conjunto, la finaliza. Continúa con la IV y, después de varias repeticiones, recurre a la traducción porque no conoce el equivalente español para “contests”. Aquí, sin embargo, la fórmula de añadirle el morfema masculino, como en “evento”, no resulta tan afortunada: “contestos”. Sigue generando contenido y, ahora, el problema se le plantea con la concordancia

entre el pronombre “le” y el verbo “gustar” porque no sabe si lo correcto es “a las personas a quien no le gustan” o “a las personas a quien no le gusta”. Finalmente, elige la primera, también resultado del azar.

De nuevo, y como cabría esperar, con este proceso de repeticiones y comprobaciones pierde el hilo del discurso, así que vuelve a leer todo lo que ha escrito y redacta la oración V. En la VI echa mano de la L1 y, después de repetir varias veces la palabra “success”, consigue recordar el término “éxito”, que incorpora a la oración.

La repetición y la comprobación de la planificación caracterizan, igualmente, las dos oraciones siguientes -VII y VIII-, tras las cuales concluye el texto y pasa lo escrito a limpio.

En la versión final no emplea estrategias ni hace cambios de ningún tipo; sólo copia las oraciones tal como aparecen en el borrador y, al terminar, pone punto final sin comentarios o evaluaciones del desarrollo de la tarea.

1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

El proceso de Marie Claude, en estas dos sesiones, se caracteriza por el escaso número de estrategias que utiliza. Así, emplea sólo 4 cognitivas diferentes -EICM, Rp, Rc, Td- un total de 25 veces (ver distribución en tabla 17) y 3 metacognitivas -AD, CdP, CdL- en 13 ocasiones (tabla 18). En el recuento total de 38 estrategias, por lo tanto, el 65,8% corresponde a cognitivas y el 34,2% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	Td	EICM	Rc	
Sesión 1:		8	-	1	1
Sesión 2:		9	4	2	-
Totales:		17	4	3	1

Tabla 17. Total de estrategias cognitivas a lo largo de las dos sesiones.

Metacognitivas:	AD	CdP	CdL
Sesión 1:	1	3	-
Sesión 2:	2	5	2
Totales:	3	8	2

Tabla 18. Total de estrategias metacognitivas a lo largo de las dos sesiones.

Marie Claude es constante en las dos sesiones. Comienza dirigiendo la atención al enunciado de la tarea y, a partir de ahí, redacta las oraciones mediante repeticiones que combina, también, con elaboraciones de la información y comprobaciones de la planificación.

La repetición, en primer lugar, es la que emplea en la redacción de cada nueva oración y su finalidad es generar contenido, comprobar que este se adecua al propósito comunicativo y como ensayar la lengua que mejor expresa el significado que quiere transmitir. La repetición se refiere siempre a la totalidad de los elementos y es previa a la redacción, de modo que cada vez que hace una pausa para repetir, vuelve al principio de la oración y, una vez está satisfecha del resultado, la registra por escrito.

La comprobación de la planificación, en segundo lugar, sucede cada dos o tres oraciones y, contrariamente a la repetición, no introduce cambio alguno ya que su objetivo es, únicamente, proporcionar una visión global del desarrollo del texto que le permita reconducir los argumentos hacia su objetivo.

En las dos sesiones, por otro lado, comienza estableciendo una relación entre los elementos del enunciado de la tarea y su conocimiento y experiencia del mundo y, con la información que va generando, a la vez que elabora el contenido, delimita el enfoque del texto. Así, en la sesión 1 decide centrar el tema sólo en las razones por las que eligió aprender lenguas extranjeras y en la 2 explica el tipo de deportes que se practican en el festival de *Winterlude* en Ottawa, en lugar de hablar de las actividades que se celebran en todo el país.

Otra estrategia fundamental es la traducción, que sólo emplea en el modo extensivo para facilitar el recuerdo de palabras en la L2. Así, en todos los ejemplos en que la utiliza, la lengua materna contribuye al desarrollo de la tarea, proporcionándole el léxico que necesita cuando sus recursos en la extranjera son insuficientes. La característica fundamental de las traducciones de Marie Claude, sin embargo, es que responden a la intuición, es decir, las palabras que introduce

son el resultado de un proceso de ensayo en que aplica las reglas morfosintácticas del español a las palabras inglesas, ensayo que unas veces resulta exitoso, como cuando traduce “events” “eventos”, y otras, en cambio, no lo es, caso de “contests” que traduce “contestos”.

En las dos sesiones, por último, llega al final de la tarea cuando, aparentemente, ha agotado las ideas y no tiene nada más que decir, sin leer o evaluar el texto resultante.

2. RESULTADOS GENERALES DEL GRUPO DE CONTROL.

El proceso de René, Denise y Marie Claude en estas 2 sesiones se caracteriza por el escaso número de estrategias que emplean. Así, utilizan 7 cognitivas diferentes -Rp, Rc, TdN, Td, S, EICM, EIP- un total de 126 veces (ver distribución en tabla 19) frente a 4 metacognitivas solamente -AD, CdL, CdP, CdC- en 59 ocasiones (tabla 20). En el recuento total de 185 estrategias, por consiguiente, el 68,1% corresponde a cognitivas y el 31,9% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	Td	EICM	Rc	EIP	TdN	S
Sesión 1:	46	-	2	15	8	1	1
Sesión 2:	29	15	2	7	-	-	-
Totales:	75	15	4	22	8	1	1

Tabla 19. Total de estrategias cognitivas del grupo de control.

Metacognitivas:	AD	CdP	CdL	CdC
Sesión 1:	7	26	8	1
Sesión 2:	4	9	4	-
Totales:	11	35	12	1

Tabla 20. Total de estrategias metacognitivas del grupo de control.

El uso de la repetición, estrategia más frecuente en las dos sesiones, tiene siempre como finalidad generar contenido, ensayar la lengua que mejor transmite ese contenido y, en tercer lugar, comprobar que lo que escriben se ajusta a las intenciones que quieren comunicar. Las repeticiones se refieren tanto a los elementos del principio de la oración como a los últimos que hayan escrito y suelen ser muy ágiles porque, aunque en ocasiones verbalizaciones y escritura son simultáneas, lo normal es que ocurran antes de su registro escrito, con lo que constituyen un verdadero ensayo de lengua y contenido.

Resulta evidente, entonces, que los elementos del propio texto que van generando - palabras, oraciones, ideas- ejercen la función de *sondas* a la que se refieren Scardamalia &

Bereiter, cuando hablan de las estrategias que emplean los sujetos para recuperar la información que necesitan de la memoria, de ahí que los repitan tanto en las dos sesiones.

Esta misma función de *sonda* es también característica de la comprobación de la planificación, segunda estrategia en frecuencia de uso, que emplean entre oraciones y al inicio de cada nuevo borrador. Las comprobaciones, además, no introducen cambio alguno en los elementos porque su única finalidad es proporcionar una visión global del texto, que oriente y organice el desarrollo de la tarea.

La atención dirigida, con la que inician la tarea en las dos sesiones, constituye otra *sonda* en este proceso de recuperación de información, de la misma manera que lo hacen la toma de notas de René o las dos formas de elaboración -personal y a partir del conocimiento del mundo- de Denise y Marie Clude, estas tres últimas en el modo reflexivo. Así, cuando leen el enunciado de la tarea están utilizando los descriptores léxicos de las palabras para establecer conexiones con otras que les resulten significativas; en esta tarea, además, se orientan también a partir del *esquema* de cada modo del discurso. Por eso, cuando leen en el reflexivo “‘Learning Modern Foreign Languages in Today’s World’. Relate it to your own experience.” o “‘El festival de *Winterlude*.’ ¿Qué significado tiene para los canadienses?”, en el extensivo, se forman, automáticamente, una idea del tratamiento del tema: más personal en el primero y dirigido a sí mismas, porque contiene sus experiencias personales, y algo más impersonal en el segundo, porque se supone más asertivo, y orientado a una audiencia que, aunque difusa, no son ellas mismas.

La toma de notas y las formas de elaboración -personal y a partir del conocimiento del mundo-, por otro lado, son tanto el resultado de la actividad de estas *sondas*, en tanto en cuanto están generadas a partir de la lectura del enunciado, como *sondas* en sí mismas, ya que las emplean para generar más contenido y para reconducir el discurso hacia las ideas que quieren comunicar y, en el caso de las elaboraciones personales, específicamente, también para acercar más el desarrollo del texto a la experiencia personal.

Si la toma de notas y las elaboraciones son características del modo reflexivo, la nota dominante en el extensivo la constituye la traducción que, junto a la recombinación en ambos, ocupan el cuarto y tercer lugar, respectivamente, en el índice de frecuencia de uso.

La traducción sirve diversos propósitos; así, unas veces contribuye a generar lengua cuando, tras varias repeticiones en la L1, consiguen establecer el recuerdo de la palabra que

necesitan en la L2. Otras veces, sin embargo, su finalidad es evitar interrupciones en el hilo del discurso, cuando el léxico que precisan no está disponible o cuando los recursos en la L2 no facilitan el desarrollo de los argumentos. En ambos casos, lógicamente, recurren a la L1 para dejar constancia de lo que quieren expresar y poder, así, volver a ello posteriormente y sustituirlo por las palabras adecuadas en la L2.

La recombinación, por su parte, siempre introduce cambios y se manifiesta de dos formas diferentes: unas veces se refiere a la reorganización de elementos de una misma oración y, otras, a los de oraciones distintas pero, en ambos casos, la finalidad es ajustar el contenido a las intenciones que desean comunicar y adecuar la lengua a ese contenido. Cabe destacar, sin embargo, que los cambios que realizan afectan, solamente, a la presentación del contenido, nunca al proceso que lo genera, es decir, tienen un efecto visible en la cantidad y calidad de la información -que aumentan respecto a los borradores- pero no afectan a la organización de las ideas del texto, lo cual implicaría, por ejemplo, una reestructuración del pensamiento.

El total de doce comprobaciones de lengua y una única sustitución, en las dos sesiones, se puede calificar de anecdótico, no sólo por lo escaso del uso de cada una de ellas, sino también, y más importante, porque solamente constituyen lo que Perl (1978) denomina “operaciones cosméticas”, es decir, contribuyen a mejorar o “embellecer” la expresión, pero no aportan significancia al contenido.

Algo similar sucede con la comprobación de la comprensión que, igual que la sustitución, sólo la emplea Denise una vez al servicio, justamente, de lo que indica su nombre: comprobar que entiende las exigencias de la tarea y que, por lo tanto, el desarrollo del texto se ajusta a las instrucciones del enunciado.

3. CONCLUSIONES GENERALES DEL GRUPO DE CONTROL.

El patrón de uso del lenguaje escrito de René, Denise y Marie Claude, como veremos a continuación, responde al modelo que Scardamalia y Bereiter (1987) denominan **transmisión de conocimientos**, no sólo en lo que respecta al planteamiento general de la tarea, sino también en cuanto al tratamiento de los modos del discurso reflexivo y extensivo -que no reflejan un proceso diferente- y a la manera en que emplean las estrategias en el desarrollo del texto.

En respuesta a la pregunta formulada sobre el planteamiento de la tarea: ¿existe un propósito general o un plan de composición global que guíe el desarrollo del texto?, respondemos negativamente. En las dos sesiones resulta evidente que no tienen un propósito retórico general o un plan de composición global sino que, por el contrario, emplean el lenguaje escrito como vehículo de transmisión y repetición de los pensamientos y conocimientos que poseen sobre cada tema concreto. Esto es fácilmente apreciable en los protocolos verbales, que constatan el hecho de que lo que está en sus mentes es lo que aparece en el texto, es decir, no hay indicios de que realicen algún otro tipo de actividad relacionada con la información, como comentarios de las ideas o aspectos que están tratando, resolución de problemas que van surgiendo, etcétera.

En respuesta a la pregunta formulada sobre los modos del discurso: ¿existe un tratamiento del tema diferente en cada modo del discurso?, respondemos también negativamente. En las dos sesiones la organización de los datos se ajusta al *esquema* (Kintsch & van Dijk, 1978) narrativo, que sustituye al pensamiento analítico, y que, como señala Flower (1979), caracteriza al texto cuya audiencia es el propio sujeto, o “writer-based prose”, donde la información está totalmente “personalizada” porque todo gira en torno a sus gustos y aficiones, actuaciones y decisiones, etcétera. Así, en el modo reflexivo narran, relatan, en primera persona, sus experiencias personales sin un propósito claro de dirigirse a una audiencia y, a pesar de que en el extensivo sí parecen tener una conciencia, aunque difusa, de la relación emisor-lector, la estructura de la información es, igualmente, la de la narración.

Por último, en respuesta a la pregunta formulada sobre las estrategias que emplean en el desarrollo del texto: ¿qué tipo y cantidad de estrategias emplean los sujetos en las tareas? y ¿cómo las utilizan?, respondemos que cuando los pensamientos y conocimientos se acaban, el texto se acaba también con lo que, obviamente, el resultado no refleja la culminación de un proceso cuya finalidad es construir significado al servicio de un propósito concreto y para una audiencia determinada sino, más bien, otro de vaciar contenido. Scardamalia & Bereiter, de

nuevo, explican este hecho como una ausencia de control estratégico de las partes del proceso a las que normalmente se atiende en la interacción social, a saber, la relación emisor-propósito-receptor. El control estratégico del que hablan estos autores es, ni más ni menos, el control metacognitivo al que también se refiere Wenden (1987), que es muy deficiente en el trabajo de este grupo, donde prevalece la categoría cognitiva sobre la metacognitiva. Todos estos datos son aplicables a los tres sujetos, en su L1 y en la L2.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA MUESTRA.

I

NATALIA AFONSO REPETTO

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.
- 1.2. Descripción del proceso.
 - 1.2.1. Análisis de la sesión 1.
 - 1.2.2. Análisis de la sesión 2.
- 1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

II

CONCEPCIÓN ROIGÉ GARCÍA

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.
- 1.2. Descripción del proceso.
 - 1.2.1. Análisis de la sesión 1.
 - 1.2.2. Análisis de la sesión 2.
- 1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

III

VANESSA DÍAZ DÍAZ

- 1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.
 - 1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.
 - 1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.
 - 1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.
- 1.2. Descripción del proceso.

1.2.1. Análisis de la sesión 1.

1.2.2. Análisis de la sesión 2.

1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

2. RESULTADOS GENERALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

3. CONCLUSIONES GENERALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

“When we describe writing and measure students’ growth in writing, what should we look at? Should we examine only the written product?” (Cooper& Odell, 1977:vii)

1. ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS DE LA MUESTRA.

Como en el capítulo anterior, para llevar a cabo el primer objetivo de esta investigación - analizar y definir el patrón de uso del lenguaje escrito en L1 y L2, atendiendo al planteamiento de la tarea, al tratamiento del tema en los dos modos del discurso propuestos , y al tipo y cantidad de estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean- presentamos, uno por uno, el análisis de las dos tareas realizadas por cada sujeto y los resultados de los datos obtenidos en la comparación de ambas. A continuación, daremos los resultados generales del grupo y, finalmente, las conclusiones que estos sugieren.

I

NATALIA AFONSO REPETTO

1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.

1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Natalia señala el español como su lengua materna y explica que estudiar una lengua extranjera, en su caso el inglés, requiere muchas horas de dedicación y esfuerzo. Actualmente, sin embargo, y como consecuencia de la cantidad de asignaturas, por cuatrimestre, que se han introducido con la implantación de los nuevos planes de estudio, resulta prácticamente imposible reservar un tiempo extra sólo para el inglés, lo cual no contribuye a mejorar, al menos de forma notable, su control de la lengua.

Lamenta, además, que en los años de enseñanza secundaria no se haga más hincapié en los aspectos oral y escrito de la lengua y, especialmente, que C.O.U. sea un curso orientado a entrenar a los alumnos para pasar un examen, en lugar de estar enfocado a consolidar sus conocimientos y a preparar el camino para una educación superior.

1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.

Natalia dice que si tuviese que hacer balance de su aprendizaje y uso del lenguaje escrito, no le llevaría demasiado tiempo porque ha sido, verdaderamente, escaso e incompleto. De los años del colegio recuerda haber estudiado, más que practicado, el modo descriptivo, a través de pautas que luego debía identificar en textos modelo.

Su experiencia en los años de instituto no fue mucho mejor ya que, según cuenta, los profesores daban por hecho “que sabías escribir”, con lo que no había clases específicamente dedicadas a la enseñanza y aprendizaje de esta forma del lenguaje. La única práctica escrita que le viene a la memoria en toda la enseñanza secundaria, consistió en descripciones para la clase de lengua española, que debía entregar todos los viernes, en C.O.U. De este curso, como ya hemos señalado, guarda mal recuerdo. De hecho, y en relación con el aprendizaje de la lengua inglesa en su forma escrita, concretamente, comenta haber trabajado sólo los exámenes empleados en las pruebas de Selectividad, en los que la parte escrita consistía en inventar un final para el texto utilizado en el ejercicio de lectura, en 15 ó 20 líneas.

Por último, considera que es aquí, en la universidad, donde realmente ha adquirido noción de lo que es el lenguaje escrito y, sobre todo, donde ha empezado a usarlo. Ahora bien, cuando habla de sus escritos, aclara que se refiere exclusivamente a los que realiza para la asignatura de lengua inglesa, ya que para las otras la situación es diferente. A este respecto, critica el planteamiento de las asignaturas, que sólo fomenta la reproducción de contenidos: “aquí te dan apuntes y te dicen estúdiatelos, para que los repitas, tal cual, en los exámenes. No te ponen, háblame de esto, relaciónamelo con lo otro, para que puedas poner ideas tuyas también; sólo quieren que repitas las cosas como te las han dicho. La enseñanza, al menos aquí, no está enfocada, para nada, al lenguaje escrito.”

1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.

El dato más significativo que aporta Natalia en relación a sus dificultades con el uso del lenguaje escrito es que se trata de una forma de expresión diferente a la oral. Así, explica que, si bien en el lenguaje oral cuentas con el apoyo y la intervención de un interlocutor o interlocutores que contribuyen a mantener la comunicación, en el escrito dependes enteramente de tu esfuerzo y tus posibilidades porque es un acto solitario.

Sin embargo, y a pesar de la exactitud de esta percepción, su principal problema con esta forma del lenguaje, tanto en L1 como en L2, es encontrar la manera apropiada de empezar; de hecho, hay ocasiones en que pasa dos o tres días decidiendo cómo comenzar el texto y cómo organizar y estructurar las ideas, aunque una vez tiene el inicio, le resulta más fácil continuar “porque las ideas ya te van viniendo a la cabeza.”

La importancia que otorga a la claridad y organización de ideas, tanto en L1 como en L2, no es accidental. Así, cuando define las características de un texto bien escrito, la fundamental es “no mezclar ideas sino separarlas bien, conectándolas apropiadamente entre sí.” Del mismo modo, utilizar las palabras precisas “para expresar lo que quieres, de la forma que quieres”, no siempre resulta sencillo, especialmente si tenemos en cuenta que lenguaje oral y lenguaje escrito no son una misma cosa.

Finalmente, a pesar de admitir que sus dificultades con esta forma del lenguaje son las mismas en L1 y L2, al menos en lo que respecta a vocabulario y estructuración de ideas, está convencida de que cada lengua organiza el discurso escrito de forma diferente lo cual, hasta cierto punto, condiciona su acercamiento a la tarea, si bien no sabe explicar en qué sentido lo hace o en qué aspectos lo aprecia.

1.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO.

1.2.1. Análisis de la sesión 1.

Tema propuesto: “Learning Modern Foreign Languages in Today's World.”

Borrador 1

Learning modern foreign languages in today's world is one of the most important thing for young people. It is very important because it gives to ~~you~~ students losts of opportunities ~~nowadays~~ to know other countries and to be able to find a proper job.

Many ~~works~~ jobs need people who ~~can talk~~ have at least a career and certain studies. One of the most important studies is to know a foreign language, especially, English. From our own experience when we are going to find a job the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job, etc... Also, the typic question that everybody asks you is ~~if~~ whether you can speak English or not. The company needs people who can write, read and talk in English at least properly. That is one of the problem for people

nowadays, because companies want you to know both your native language and a foreign one ~~as well~~ at the same time.

Texto codificado:

/ PO1/ I Rp2 Learning modern foreign languages in today's world is one of the most important thing for young people./ II Rp3 It is very important (CdL4) because it gives to (CdL6) (CdL7) ~~you~~ students losts of opportunities (CdP15) ~~nowadays~~ (CdL8) (Td9) to know other countries and to be able to find a proper job./
/ III Rp10 Many ~~works~~ jobs need people who ~~can talk~~ have at least a career and certain studies (Td11)./ IV One of the most important studies is to know a foreign language, especially, English./ CdP12 III(CdL13)-IV/ V Rp14 From our own experience when we are going to find a job the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum (EICM15), your experience in any other job, etc.../ VI Rp16 Also, the typic question that everybody asks you is ~~if~~ whether you can speak English or not./ VII The company needs people who can write, read and talk in English at least properly./ CdP17 III,IV,V(CdL18)VI,VII/ CdP19 V-VII/ EICM20/ VIII Rp21 That is one of the problem for people nowadays, because companies want you to know both your native language (CdL22) and a foreign one ~~as well~~ at the same time./ CdP23 III-VIII (CdE24)/

Borrador 2

Learning modern foreign languages in today's world is one of the most important thing for young people. It is very important because it gives to students losts of opportunities to know other countries and to be able to find a proper job.

Many jobs need people who have at least a career and certain studies. One of the most important studies is to know a foreign language, especially, English. From our own experience when we are going to find a job the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job, etc... Also, the typic question that everybody asks you is whether you can speak English or not. The company needs people who can write, read and talk in English properly. That is one of the problem for people nowadays, because companies want you to know both your native language and a foreign one at the same time.

We can also say that ~~to learn~~ learning a modern foreign language invite you to know that country, in ~~this~~ our case England. When you are studying English you feel that you need to go to any part of England to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, its costums, culture, festivities, traditions, etc... It is also good for you ~~and good~~ when you are going to find a job to say that you have been in England and you have experiences abroad. this means that you have lived like a native person. That is our today's world, the more you know the better you are. If you ~~don't~~ do not have any study, you ~~are~~ will not go to success in the future. You should build your goals from an early age and to know that learning a modern foreign language helps you to success in your life.

Texto codificado:

/ I Learning modern foreign languages in today's world is one of the most important thing for young people./ II It is very important because it gives to students losts of opportunities to know other countries and to be able to find a proper job./

/ III Many jobs need people who have at least a career and certain studies./ IV One of the most important studies is to know a foreign language, especially, English./ V From our own experience when we are going to find a job the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job, etc.../

VI Also, the typic question that everybody asks you is whether you can speak English or not./ VII The company needs people who can write, read and talk in English properly./ VIII That is one of the problem for people nowadays, because companies want you to know both your native language and a foreign one at the same time./

/ EICM25/ IX Rp26 We can also say that ~~to learn~~ learning a modern foreign language invite you to know that country, in ~~this~~ our case England./ X Rp27 When you are studying English you feel that you need to go to any part of England to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, its costums, (CdL28)

culture, festivities, traditions, etc... (CdP29 I)/ XI Rp30 It is also good for you ~~and good~~ when you are going to find a job to say that you have been in England and you have experiences abroad./ XII Rp31 Thus, this means that you have lived like a native person (CdP32 X-XII)/ XIII Rp33 That is our today's world, the more you know the better you are./ XIV Rp34 If you ~~don't~~ do not have any study, you ~~are~~ will not go to success in the future./ XV Rp35 You should build your goals (CdL36) from an early age and to know that learning a modern foreign language helps you to success in your life./

Versión final

Learning modern foreign languages in today's world is one of the most important thing for young people. It is very useful because it gives to students losts of opportunities to know other countries and to be able to find a proper job.

Many jobs need people who have, at least, a career and certain studies. One of the most important studies is to know a foreign language, especially, English. From our own experience when we are going to find a job the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job, etc... Also, the typic question that everybody asks you is whether you can speak English or not. The company needs people who can write, read and talk in English properly. That is one of the problem for people nowadays, because companies want you to know both your native language and a foreign one at the same time.

We can also say that learning a modern foreign language invite you to know that country, in our case England. When you are studying English you feel that you need to go to any part of England to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, its customs, culture, festivities, traditions, etc... It is also good for you when you are going to find a job to say that you have been in England and you have experiences abroad. Thus, this means that you have been lived like a native English person.

That is our today's world, the more you know the better you are. If you do not have any study, you will not go to success in the future. You should build your goals from an early age and to know that learning a modern foreign language helps you to success in your life.

Texto codificado:

/ I Learning modern foreign languages in today's world is one of the most important thing for young people./ II It is very useful because it gives to students losts of opportunities to know other countries and to be able to find a proper job./

/ III Many jobs need people who have, at least, a career and certain studies./ IV One of the most important studies is to know a foreign language, especially, English./ V From our own experience when we are going to find a job the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job, etc../ VI Also, the typic question that everybody asks you is whether you can speak English or not./ VII The company needs people who can write, read and talk in English properly./ VIII That is one of the problem for people nowadays, because companies want you to know both your native language and a foreign one at the same time./

/ IX We can also say that learning a modern foreign language invite you to know that country, in our case England./ X When you are studying English you feel that you need to go to any part of England to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, its customs, culture, festivities, traditions, etc../ XI It is also good for you when you are going to find a job to say that you have been in England and you have experiences abroad./ XII Thus, this means that you have been lived like a native English person./

/ XIII That is our today's world, the more you know the better you are./ XIV If you do not have any study, you will not go to success in the future./ XV You should build your goals from an early age and to know that learning a modern foreign language helps you to success in your life./

En la sesión 1, cuya duración es de 2 horas, Natalia redacta 2 borradores hasta llegar a lo que considera su versión final, con 309 palabras. Usa 3 estrategias cognitivas diferentes -Rp, EICM, Td- un total de 18 veces (ver distribución en tabla 21) y 4 metacognitivas -PO, CdL, CdP, CdE- en 18 ocasiones (ver tabla 22). En el recuento final de 36 estrategias, por lo tanto, el 50% corresponde a cognitivas y el 50% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	EICM	Td
Borrador 1:	6	2	2
Borrador2:	7	1	-
Versión final:	-	-	-
Totales:	13	3	2

Tabla 21. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	PO	CdL	CdP	CdE
Borrador 1:	1	6	6	1
Borrador 2:	-	2	2	-
Versión final:	-	-	-	-
Totales:	1	8	8	1

Tabla 22. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

La sesión comienza con una planificación organizativa de la tarea, es decir, empieza identificando los aspectos que va a tratar: ventajas y desventajas que supone el aprendizaje de lenguas extranjeras. A continuación, inicia la oración I generando contenido a base de repeticiones de todos los elementos que va incluyendo, es decir, leyendo y releendo la oración, desde el principio, cada vez que introduce algo nuevo; leer el principio, a su vez, la ayuda a generar más contenido y así sucesivamente.

Continúa con la oración II, donde sigue, exactamente, el mismo proceso y, además, realiza un cambio de adjetivos - “effective” por “important” - para no repetir el segundo. Entonces decide comprobar si la relación entre las oraciones I y II es correcta, para lo que hace una comprobación de la planificación de la primera. En esta comprobación hace dos correcciones de lengua; la primera es cambiar “it gives to you” por “it gives to students” y, la segunda, comprobar que “lots of opportunities” es gramaticalmente correcto. Seguidamente, traduce esta frase al español y, una vez la considera correcta, pasa a la siguiente.

El proceso en la oración III es muy similar: genera contenido mediante repeticiones y, cuando acaba la oración, traduce al español para comprobar si la idea tiene sentido en el desarrollo del texto.

Tras la oración IV, que escribe de corrido, efectúa una comprobación de la III y IV, combinando la III con una comprobación de las palabras “job” y “work”. En la V también emplea la repetición, aunque esta vez combinada con una elaboración del conocimiento del mundo, que le permite relacionar una situación real - importancia del currículo y de la experiencia para optar a cualquier trabajo- con los requisitos de la tarea.

Las oraciones VI y VII, generadas mediante repetición, van seguidas de una comprobación de la III a la VII, con una corrección de lengua en la V, de nuevo en las palabras “job” y “work”. A esta comprobación sigue otra de las oraciones V a la VII. Al llegar a este punto, comienza otra vez a revisar su experiencia de la necesidad y ventajas de hablar otras lenguas, en el mundo laboral, y utiliza la información generada para continuar el desarrollo del texto.

En la oración VIII, resultado de la elaboración realizada anteriormente, combina repetición y corrección de la lengua, pues cuestiona la conveniencia de usar “as well” o “at the same time”. No satisfecha con esta comprobación, decide releer las oraciones III a la VIII, que parecen darle una nueva visión de la opción más acertada, y elige “at the same time”, que cree más formal.

En el borrador 2 inicia una exposición de la importancia de conocer los aspectos culturales de la L2, que da lugar a las oraciones IX y X. En la X, además, hace varias comprobaciones de lengua, en las que se pregunta si la palabra “festivity” existe y si “costume” está bien escrita, dudas que decide resolver al final. Como es evidente que después de esto ha perdido el hilo del discurso relea la oración I y, seguidamente, termina lo que está escribiendo.

En las seis oraciones siguientes -XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI- emplea la repetición de contenido y en la XII también combina una comprobación de la X a la XII con una corrección de lengua en la XV, donde cambia “can” por “should”. Finalizada la oración XVI, decide que ya no necesita escribir más, así que comienza a pasarlo todo a limpio.

En el proceso de redacción de la versión final no utiliza ninguna estrategia; solamente pasa el texto y, al concluir, lo lee completo, de nuevo sin efectuar cambios.

1.2.2. Análisis de la sesión 2.

Tema propuesto: “El Carnaval’ ¿Qué significado tiene para los canarios?”

Borrador 1

El Carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife. ~~Toda la gente espera~~ los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción. Los Carnavales suelen empezar a mediados ~~del~~ ~~mes~~ de Febrero y terminan a finales de este mismo mes. Son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas, elección de la Reina del Carnaval y otros eventos. Es

especialmente la última semana cuando la gente comienza a vivir el Carnaval en las calles de la Isla, bailando, comiendo, riendo y disfrutando los siete últimos días de las fiestas.

Por un lado, los Carnavales no son nada significativos para algunas personas ya que los ven como una de las mayores locuras del año. Estos para olvidarse de todo ese barullo y masas de gente concentradas sobre todo en la capital de la Isla -Santa Cruz- viajan a otras partes del mundo o a ~~otras partes~~ de la isla donde no se están celebrando estas fiestas. Mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero en trajes, alcohol, etc... y de los cuales no sacas ningún provecho ya que todas las mañanas encuentras ~~gente~~ personas tiradas en las aceras, botellas, vasos, etc... ~~por~~ en todas las calles de la capital.

Por otro lado, los Carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para ~~nosotros~~ los jóvenes ya que son vistos con otros ojos. Los universitarios esperan ~~durante todo~~ cada año estas fiestas ya que en este mes de Febrero son los primeros exámenes y están deseando acabarlos para tomarse una semana de vacaciones y diversión. Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra cosa sino “¿de qué te vas a disfrazar?”, “¿con quién vas a salir?”, “¿dónde vas a estar?”, etc... Los preparativos comienzan con tiempo para poder compajinarlos con los estudios o el trabajo del día a día. Cuando llega ese día tan esperado los jóvenes salen a las calles para evadirse de todo y disfrutar de las fiestas.

Cuando los carnavales han finalizado es muy común pensar, tanto para los que les gustan las fiestas como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre. Calles sucias, los bolsillos de la población están completamente sin un duro y la gente cansada para volver a comenzar de nuevo la ~~vida~~ rutina laboral y corriente de todo el año. Es la gran cuesta de Febrero, la cual todos esperan con ansias el salario del mes de marzo para volver al ~~mismo~~ anterior ritmo de vida. Los jóvenes sin ganas de ~~continuar~~ reanudarse al curso otra vez, hacen un gran esfuerzo por volver de nuevo a las clases y ponerse al corriente día a día.

Texto codificado:

/EICM1/ I Rp2 El Carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife./ II Rp3 ~~Toda la gente~~ (CdL5) espera los tinerfeños esperan (CdP4 I) (AD6) esta época del año con júbilo y devoción./ III Rp7 Los Carnavales suelen empezar (EICM8) (CdE9) a mediados ~~del mes~~ de Febrero y terminan a finales de este mismo mes (CdP10 I-II) (CdL11 III)./ IV Rp12 Son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas (CdL13), elección de la Reina del Carnaval y otros eventos (EIP14)./ CdE15 I-II/ CdP16 III-IV/ V Rp17 Es especialmente la última semana cuando la gente comienza a vivir el Carnaval en las calles de la Isla, bailando, comiendo, riendo y disfrutando los siete últimos días de las fiestas./

/ VI Rp18 Por un lado, los Carnavales no son nada significativos para algunas personas ya que los ven como una de las mayores locuras del año (CdE19) (EICM20)./ VII Rp21 Estos para olvidarse (Rp22 VI) de todo ese barullo y masas de gente concentradas sobre todo en la capital de la Isla -Santa Cruz- (Rp23 VI) viajan a otras partes del mundo o a ~~otras partes~~ de la isla donde no se están celebrando (CdP24 VI) estas fiestas./ VIII Rp25 Mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero en trajes, alcohol, etc... (CdP26 VI) (CdE27 VII) y de los cuales no sacas ningún provecho ya que todas las mañanas encuentras ~~gente~~ personas tiradas en las aceras, botellas, vasos, etc... ~~por~~ en todas las calles (CdP28 VII) de la capital (CdE29)./

/ IX Rp30 Por otro lado, los Carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para ~~nosotros~~ los jóvenes (PF31), ya que son vistos con otros ojos./ X Rp32 Los universitarios esperan ~~durante todo~~ cada año estas fiestas ya que en este mes de Febrero son los primeros exámenes (CdP33 IX) y están deseando acabarlos para tomarse una semana de vacaciones y diversión./ XI Rp 34 Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra cosa sino “¿de qué te vas a disfrazar?”, “¿con quién vas a salir?”, “¿dónde vas a estar?”, etc.../ (CdP35 IX-X) (Rp36 XI)/ XII Rp37 Los preparativos comienzan con tiempo (CdP38 XI) para poder compajinarlos con los estudios o el trabajo del día a día./ XIII Rp39 Cuando llega ese día tan esperado los jóvenes salen a las calles para evadirse de todo y disfrutar de las fiestas./

/ XIV Rp40 Cuando los carnavales han finalizado es muy común pensar, tanto para los que les gustan las fiestas como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre./ XV Rp41 Calles sucias, los bolsillos de la población están completamente sin un duro y la gente cansada para volver a comenzar de nuevo la ~~vida~~ rutina laboral y corriente de todo el año./ XVI Rp42 Es la gran cuesta de Febrero (CdP43 XIV-XV) (CdP44 XIV), la cual todos esperan con ansias el salario del mes de marzo para volver al ~~mismo~~ anterior ritmo de vida./ XVII Rp45 Los jóvenes sin ganas de ~~continuar~~ reanudarse al curso otra vez, hacen un gran esfuerzo por volver de nuevo a las clases y ponerse al corriente día a día (CdL46)./

Versión final

El Carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife. Los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción. Los Carnavales suelen empezar a mediados de Febrero y terminan a finales de este mismo mes. Son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas, elección de la Reina del Carnaval y otros eventos. Es, especialmente, la última semana cuando la gente comienza a vivir el Carnaval en las calles de la Isla, bailando, comiendo, riendo y disfrutando los siete últimos días de las fiestas.

Por un lado, los Carnavales no son nada significativos para algunas personas ya que los ven como una de las mayores locuras del año. Estos para olvidarse de todo ese barullo y masas de gente concentradas sobre todo en la capital de la Isla -Santa Cruz- viajan a otras partes del mundo o de la isla donde no se estén celebrando estas fiestas. Mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero en trajes, alcohol, etc... y de los cuales no sacas ningún provecho ya que todas las mañanas encuentras personas tiradas en las aceras, botellas, vasos, etc... en todas las calles de la capital.

Por otro lado, los Carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para los jóvenes, ya que son vistos con otros ojos. Los universitarios esperan cada año estas fiestas ya que en este mes de Febrero son los primeros exámenes y están deseando acabarlos para tomarse una semana de vacaciones y diversión. Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra cosa sino “¿de qué te vas a disfrazar?”, “¿con quién vas a salir?”, “¿dónde vas a estar?”, etc... Los preparativos comienzan con tiempo para poder compajinarlos con los estudios o el trabajo del día a día. Cuando llega el día tan esperado para todos, los jóvenes salen a las calles para evadirse de todo y disfrutar de las fiestas.

Cuando los carnavales han finalizado es muy común pensar, tanto para los que viven para los Carnavales como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre. Calles sucias, los bolsillos de la población están completamente sin un duro y la gente cansada para volver a

comenzar de nuevo la rutina laboral y corriente de todo el año. Es la gran cuesta de Febrero, la cual todos esperan con ansias el salario del mes de Marzo para volver al anterior ritmo de vida. Los jóvenes sin ganas de reanudarse al curso otra vez, hacen un gran esfuerzo por volver de nuevo a las clases y ponerse al corriente día a día.

Texto codificado.

/ CdE47 I-II (I El Carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife.) (II Los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción.) / III Los Carnavales suelen empezar a mediados de Febrero y terminan a finales de este mismo mes./ IV Son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas, elección de la Reina del Carnaval y otros eventos./ V Es, especialmente (CdL48), la última semana cuando la gente comienza a vivir el Carnaval en las calles de la Isla, bailando, comiendo, riendo y disfrutando los siete últimos días de las fiestas./

/ VI Por un lado, los Carnavales no son nada significativos para algunas personas ya que los ven como una de las mayores locuras del año./ VII Estos para olvidarse de todo ese barullo y masas de gente concentradas sobre todo en la capital de la Isla -Santa Cruz- viajan a otras partes del mundo o de la isla donde no se estén celebrando estas fiestas./ VIII Mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero en trajes, alcohol, etc... y de los cuales no sacas ningún provecho ya que todas las mañanas encuentras personas tiradas en las aceras, botellas, vasos, etc... en todas las calles de la capital./

/ IX Por otro lado, los Carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para los jóvenes, ya que son vistos con otros ojos./ X Los universitarios esperan cada año estas fiestas ya que en este mes de Febrero son los primeros exámenes (CdL49) y están deseando acabarlos para tomarse una semana de vacaciones y diversión./ XI Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra cosa sino “¿de qué te vas a disfrazar?”, “¿con quién vas a salir?”, “¿dónde vas a estar?”, etc.../ XII Los preparativos comienzan con tiempo para poder compajinarlos con los estudios o el trabajo del día a día./ XIII Cuando llega el día (CdE50) tan esperado para todos, los jóvenes salen a las calles para evadirse de todo y disfrutar de las fiestas./

/ XIV Cuando los carnavales han finalizado es muy común pensar, tanto para los que viven para los Carnavales (CdE51) como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre./ XV Calles sucias, los bolsillos de la población están completamente sin un duro y la gente cansada para volver a comenzar de nuevo la rutina laboral y corriente de todo el año./ Rp52 XIV-XV/ XVI Es la gran cuesta de Febrero, la cual todos esperan con ansias el salario del mes de Marzo para volver al anterior ritmo de vida./ XVII Los jóvenes sin ganas de reanudarse al curso otra vez, hacen un gran esfuerzo por volver de nuevo a las clases y ponerse al corriente día a día./

En la sesión 2, cuya duración es de 2 horas y 15 minutos, Natalia redacta sólo 1 borrador y, a continuación, lo que considera su versión final, con 438 palabras. Usa 3 estrategias cognitivas diferentes -Rp, EICM, EIP- un total de 24 veces (ver distribución en tabla 23) y 5 metacognitivas -PF, CdL, CdP, CdE, AD- en 28 ocasiones (ver tabla 24). En el recuento final de 52 estrategias, por lo tanto, el 46,1% corresponde a cognitivas y el 53,8% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	EICM	Rp	EIP
-------------	------	----	-----

Borrador 1:	3	20	1
Versión final:	-	-	-
Totales:	3	20	1

Tabla 23. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	CdL	PF	CdP	CdE	AD
Borrador 1:	4	1	11	5	1
Versión final:	2	-	1	3	-
Totales:	6	1	12	8	1

Tabla 24. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Natalia comienza esta sesión haciendo un repaso del conocimiento que posee sobre el tema de la tarea porque no encuentra un forma adecuada de empezar a escribir. Así, lleva a cabo una revisión del mes en que se celebran los carnavales, el tiempo que duran, las actividades que se realizan... y, acto seguido, decide redactar la oración I, repitiendo las porciones de discurso que va generando.

En la II emplea la misma estrategia de repetición que combina, también, con una corrección de “la gente” por “los tinerfeños” y una comprobación de la I. Tras la lectura de esta última, sin embargo, considera que el principio del texto no es muy apropiado, así que alterna lecturas de la I con repeticiones de la II y, mientras ensaya la lengua, resuelve pasar a la siguiente porque no tiene claro cómo terminarla.

En la oración III inicia un proceso, igualmente tortuoso, generando contenido mediante repeticiones de las palabras; a mitad de la oración repasa su conocimiento de la fiesta para precisar el contenido y, entonces, corrige “a mediados del mes de febrero” porque le parece redundante. Como resulta evidente que después de todas estas operaciones ha perdido el hilo del argumento, lee las oraciones I y II y, por último, rectifica lo que ha escrito en la III.

La oración IV sigue el mismo patrón de las anteriores, con repeticiones continuas del contenido, durante las cuales va ensayando la lengua para darle forma a la idea. Entonces llega a la palabra “cabalgata” y, tras repetirla dos veces porque no sabe escribirla, la pone con be. En este

punto, vuelve a repasar su conocimiento de la fiesta y, como advierte no estar muy segura de algunos datos, opta por dejarlos para el final. A esto sigue una lectura de las oraciones I a la IV, para reconducir de nuevo el contenido, que la coloca en disposición de continuar, sin dificultad, con la V.

En las oraciones VI y VII, sin embargo, invierte más tiempo y esfuerzo porque combina varias estrategias a la vez. Así, en la VI realiza correcciones de estilo durante las repeticiones y, a medida que va generando contenido, intercala pausas con comentarios sobre la celebración de la fiesta en otras partes del mundo. En la VII, de igual modo, introduce diversas comprobaciones de la VI y, cuando ya está conforme con el resultado de la que tiene en proceso, pasa a la VIII.

En la oración VIII, no obstante, encuentra exactamente el mismo problema que en las anteriores: no le resulta satisfactoria la expresión de sus ideas, por más que ensaya la lengua y el contenido; entonces, relee las oraciones VII y VIII y en esta última, además, hace una corrección de estilo. Continúa el proceso de repeticiones de la VIII y, sin un motivo aparente, lee, de nuevo, la VII.

La oración IX también se caracteriza por una larguísima repetición de los elementos que, junto a una planificación funcional, preparan el camino a la siguiente, la número X. En esta oración, y en las dos siguientes -XI y XII-, el patrón es exactamente el mismo: comienza a generar contenido mediante repeticiones y, cuando no sabe seguir, lee la oración anterior. Una vez retoma el hilo, continúa ensayando el contenido de la que está elaborando hasta que, finalmente, la acaba.

En la XIII, XIV y XV emplea sólo repeticiones y, al llegar a la XVI, empieza otra vez el proceso engorroso de combinación de estrategias, especialmente lectura de las anteriores y repetición de la que está en marcha. En la última oración de este borrador, la XVII, al tiempo que ensaya el contenido, corrige la frase “volver de nuevo a las clases”, que cambia por “reanudarse al curso otra vez”. Una vez en este punto indica que ha concluido y pasa el borrador a limpio.

Las dos estrategias que caracterizan la versión final, como cabría esperar, son corrección de estilo y corrección de lengua. Así, mientras en las oraciones I y II comprueba si el vocabulario resulta repetitivo, en la V corrige los signos de puntuación, y en la X añade la tilde a la palabra “exámenes”. En las oraciones XIII y XIV hace sólo cambios de estilo, que redundan en una mejora de la expresión y, por último, después de escribir la XV, relee la anterior. Termina las

oraciones XVI y XVII y, sin comentarios u observaciones sobre el resultado, da por finalizada la tarea.

1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

El proceso de Natalia, en estas dos sesiones, se caracteriza por el equilibrio en el número y variedad de estrategias que utiliza. Así, emplea 4 cognitivas diferentes -Rp, EICM, Td, EIP- un total de 42 veces (ver distribución en tabla 25) y 6 metacognitivas -PO, CdL, CdP, CdE, PF, AD- en 46 ocasiones (ver tabla 26). En el recuento total de 88 estrategias, por lo tanto, el 47,8% corresponde a cognitivas y el 52,2% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	EICM	Td	EIP
Sesión 1:	13	3	2	-
Sesión 2:	20	3	-	1
Totales:	33	6	2	1

Tabla 25. Total de estrategias cognitivas a lo largo de las dos sesiones.

Metacognitivas:	PO	CdL	CdP	CdE	PF	AD
Sesión 1:	1	8	8	1	-	-
Sesión 2:	-	6	12	8	1	1
Totales:	1	14	20	9	11	

Tabla 26. Total de estrategias metacognitivas a lo largo de las dos sesiones.

El proceso de Natalia se puede calificar de tortuoso por el esfuerzo que le supone redactar cada oración. El patrón que sigue en las sesiones 1 y 2 es casi idéntico y está caracterizado por repeticiones largas y continuadas que alterna, mayormente, con la lectura de las oraciones anteriores.

En las dos sesiones comienza decidiendo cómo enfocar la tarea para resolver, en la primera, apuntar un único aspecto -ventajas y desventajas de estudiar una lengua extranjera- y, en

la segunda, usar su conocimiento de la fiesta para generar contenido. Estas operaciones sólo duran segundos e, inmediatamente, empieza a escribir la primera oración.

El patrón de estrategias en la primera oración es, prácticamente, el mismo que organiza el resto del texto, en las dos sesiones. Así, va generando todas las oraciones mediante larguísimas repeticiones en las que, a la vez que ensaya la lengua, comprueba la adecuación de lo que va resultando a las intenciones que quiere transmitir.

Las repeticiones incluyen, siempre, todos los elementos de la oración, de modo que, cada vez que se detiene y repite, vuelve al principio de la misma. Como es lógico pensar, mientras realiza este proceso pierde el hilo discursivo y no sabe cómo continuar, así que recurre a la comprobación de una o más oraciones anteriores como elemento reductor; de esta manera, además, está en disposición de comenzar la siguiente. Las comprobaciones de la planificación no incluyen cambios de elementos o significado sino que, por el contrario, consisten sólo en leer para reorientar o reconducir las ideas y el desarrollo del texto.

Característico, también, de este proceso son las correcciones de estilo o de lengua, que lleva a cabo mientras genera una oración, y que pueden referirse tanto a los elementos de esa oración como a otras anteriores que está comprobando en ese momento. Aquí resulta evidente, de nuevo, que pierde de vista el desarrollo del texto así que, una vez acabadas las correcciones, necesita reconducir el proceso.

Otra estrategia que utiliza para reconducir el desarrollo del texto es la elaboración a partir del conocimiento del mundo; de hecho, en las dos sesiones establece conexiones entre el tema y su conocimiento o experiencia de aspectos relacionados con él. Como resultado del empleo de esta estrategia, unas veces genera contenido dentro de una misma oración y, otras, prepara el camino a la siguiente.

La única estrategia, por otro lado, que sólo usa en la sesión 1 es la traducción, en dos ocasiones en las que no está segura de lo que dice en inglés. Por último, pone punto y final al texto, en las dos sesiones, cuando ya no tiene nada más que manifestar culminando, así, una sucesión de oraciones que responden, de manera clara, a un propósito concreto: comunicar un punto de vista personal sobre ambos temas.

La versión final, para concluir, refleja, fielmente, el contenido de los borradores escritos; de hecho, sólo efectúa dos comprobaciones de lengua y estilo, en la segunda sesión, y ninguna en

la primera. La tarea acaba sin una lectura final, en la sesión 2, cosa que sí hace en la 1, aunque sin introducir ya cambios.

II CONCEPCIÓN ROIGÉ GARCÍA

1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.

1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Conchita señala el español como su única lengua materna y, aunque confiesa no aspirar a una competencia nativa en el uso del inglés -su lengua extranjera-, sí manifiesta un gran interés en “conocerla lo mejor posible”, no sólo por las ventajas que ofrece como instrumento de comunicación, sino también por lo que supone para su futuro profesional.

Su progreso en el aprendizaje de esta lengua, sin embargo, se ha visto frenado, en ocasiones, por las dificultades que ha encontrado para adaptarse a los cambios de profesor, aunque reconoce que este problema sólo ocurrió, en realidad, en sus años de colegio e instituto. Su experiencia actual en la universidad, de hecho, es muy satisfactoria y refuerza su interés en la lengua día a día.

Por último, explica que es tan fundamental conocer una lengua en su contexto académico, como en el social y cultural, por lo que procura pasar todos los veranos en un país de habla inglesa, preferentemente Inglaterra, donde puede convivir con otras gentes y conocer otros modos de pensar.

1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.

Conchita explica que su afición, desde siempre, a escribir cartas y diarios en inglés ha supuesto un complemento perfecto a su formación académica, ya que la ha ayudado a mantener viva la lengua y, especialmente, a usar esta forma del lenguaje con un propósito de comunicación

real. Por ello podemos decir, sin caer en la exageración, que su aprendizaje del lenguaje escrito ha sido más producto de la intuición que de la instrucción.

De hecho, está segura de no haber recibido nociones o especificaciones de tipo alguno en el colegio y tampoco cree haber aprendido mucho más en los años de instituto. Sólo recuerda haber escrito “ensayos” en Filosofía, que consistían en repetir los puntos principales del pensamiento de cada autor, y también alguna redacción, a la vuelta de las vacaciones, sobre las actividades del verano.

Lo que sabe del lenguaje escrito, concluye, lo ha aprendido en la universidad, concretamente en la asignatura de lengua inglesa; por eso manifiesta: “de hecho, las pautas que me han enseñado en inglés son las que aplico para el español, porque en español no me enseñaron a escribir.”

1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.

Una de las características principales del lenguaje escrito, desde la perspectiva de la cognición, es su potencialidad como instrumento para ordenar el pensamiento. Conchita escribe porque “le gusta y porque tiene muchos motivos para hacerlo”, aunque la razón fundamental es, sin duda, que “escribir te ayuda a organizar lo que tienes en la mente porque, cuando escribes, lo ves todo más claro.”

Sin embargo, traducir el pensamiento en palabras es, precisamente, su principal dificultad con esta forma de lenguaje, independientemente de la lengua de que se trate, “porque tú tienes una cosa en la mente y, para pasarla a escrito, tienes siempre que darle la vuelta. Aunque también es una mezcla de cosas porque, muchas veces, no sabes ni lo que estás pensando; no tienes la idea muy clara en la mente.”

Esta necesidad de imponer orden y claridad en el pensamiento se traduce también en una preocupación por el lector. De hecho, un texto bien escrito, en su opinión, es aquel que causa buena impresión al lector porque es claro y preciso. Por eso, siempre que termina una tarea le pide a un compañero que la lea “para ver si entiende lo que he escrito. Necesito siempre la opinión de otra persona.”

Por último, y como cabría esperar, este problema de representación del significado es ajeno a la diferencia L1/L2 porque “es que estás escribiendo; sea en inglés o en español. Cuando

escribes en tu propia lengua tienes más posibilidades y puedes expresarte mejor; pero eso es todo.”

1.2. Descripción del proceso.

1.2.1. Análisis de la sesión 1.

Tema propuesto: “Learning Modern Foreign Languages in Today’s World.”

Borrador 1

Learning modern foreign languages in today’s world seems to me easier than in the past. From my own experience I can say that teachers today are better than in the past. ~~If you.~~ I am going to talk about learning English because this is the foreign language I am studying at the moment. Today’s English teachers know more and better about their subject ~~so they know how to make~~ they apply in the classroom the new methods for learning English. These new methods ~~were made~~ are ment to make the students ~~to~~ learn English easily.

Texto codificado:

/ AD1/ I Rp2 Learning modern foreign languages in today’s world (PO3) (EICM4) (CdL5) (EIP16) (CC7) (EIP18) (PO9) seems to me easier than in the past./ II EICM10 From my own experience I can say that teachers today are better than in the past (CdP11 I)/ ~~If you.~~/ III EICM12 I am going to talk about learning English because this is the foreign language I am studying at the moment./ CdP13 II/ CdP14 I-III/ Rp15 II(CdL16)/ IV Rp17 Today’s English teachers know more and better about their subject (CdL18) ~~so they know how to make~~ they apply in the classroom the new methods for learning English./ V Rp19 These new methods ~~were made~~ are ment to make the students ~~to~~ learn English easily./ CdP20 I-III/ Rp21 IV(CdL22)/ CdL23 V/

Borrador 2

Learning modern foreign languages in today’s world seems to me ~~easier and~~ more useful, ~~and~~ necessary indeed, than in the past. I also believe it is easier nowadays. ~~I am going to talk about learning English because this is the foreign language I am studying at the moment. Learning a foreign language as for example English,~~ taking English as an example of an useful foreign language, I can say from my own experience, because English is the language I am studying at the moment that it is easier to learn for two main reasons. The first one is that teachers are better than in the past. Today’s English teachers know more ~~and better~~ about their subject and the most important thing how to make English easier understood to their pupils. These teachers apply in the classroom the new methods for learning English. These methods are ment to make the students learn English easily.

There are more opportunities of traveling to other countries like U.S. or England where you can communicate in english, for being an international language, with many people.

English nowadays is almost necessary for getting a good job. This language is spoken all around the world. If for example, you want to enter in the bussines's world English is going to be very useful because ~~you probably have to speak with people from other countries~~ this is the language that bussines men use to communicate.

I am studying English Filology and I would like to be an English teacher in the future but it is very difficult at the moment to get a job in teaching so because of I can speak English I can do many other things like working in a turist area as a translator or working abroad. Your opportunities of getting a job abroad increase if you speak English.

In a nutshell, English is absolutely necessary in todays world this is the reason why so ~~many people~~ other many people try to look for ways to learn it.

Texto codificado:

/ CC24/ I EIP25 Learning modern foreign languages in today's world seems to me ~~easier and~~ more useful (CdL26), ~~and~~ necessary indeed, than in the past./ Rp27 I(CdL28) / II Rp29 I also believe it is easier nowadays./ III Rp30 ~~I am going to talk about learning English because this is the foreign language I am studying at the moment.~~ / CdP31 I-III/ IV Rc32 ~~Learning a foreign language as for example English~~, taking English as an example of an useful foreign language, I can say from my own experience (CdC33) (EIP34 I-III) (PO35) (IdP36) (CC37), because English is the language I am studying at the moment that it is easier to learn for two main reasons./ CdP38 I-III/ V Rp39 The first one is that teachers are better than in the past./ VI Rp40 Today's English teachers know more ~~and better~~ about their subject and the most important thing how to make English easier understood to their pupils./ VII Rp41 These teachers aply in the classroom the new methods for learning English./ VIII Rp42 These methods are ment to make the students learn English easily./ CdP43 I/ Rp44 II-VI/ Rc45 VII-VIII/ CdP46 IV-VIII/ / IX EICM47 There are more opportunities of traveling to other countries like U.S. or England where you can communicate in english, for being an international language, with many people./ / X Rp48 English nowadays is almost necessary for getting a good job./ XI This language is spoken all around the world./ XII Rp49 If for example, you want to enter in the bussines's world English is going to be very useful because ~~you probably have to speak with people from other countries~~ this is the language that bussines men use to communicate (CdP50 X-XI)/ / XIII EICM51 I am studying English Filology and I would like to be an English teacher in the future but it is very difficult at the moment to get a job in teaching so because of I can speak English I can do many other things like working in a turist area as a translator or working abroad./ XIV Rp52 Your opportunities of getting a job abroad increase if you speak English./ CdP53 X-XI/ CdO54 XII/ CdP55 XIII-XIV/ CdP56 X-XI/ Rp57 XII(CdL58)/ CdE59 XIII/ AD60/ EICM61/ / XV Rp62 In a nutshell, English is absolutely necessary in todays world this is the reason why so ~~many people~~ other many people try to look for ways to learn it.

Versión final

Learning modern foreign languages in today's world seems to me more useful, necessary indeed, than in the past. I also believe it is easier to learn nowadays.

Taking English as an example of an useful foreign language, I can say from my own experience, 'cos English is the language I am studying at the moment that it is easier to learn it for two main reasons. The first one is that teachers are better at teaching than in the past. Today's English teachers know more about their subject and, the most important thing, how to make English easier understood to their pupils. These teachers apply in their classroom the new methods which are meant to make the students learn English faster and easier. The second one is that there are more opportunities for traveling to other countries where you can communicate in English, for being an international language, with many people.

English nowadays is almost necessary for getting a good job. This language is spoken all around the world. If for example, you want to enter in the business men use to communicate. I am studying English Filology and I would like to be an English teacher in the future but it is very difficult at the moment to get a job at/in teaching so because of I can speak English I can do so many other things like working in a tourist area as a translator or even working abroad. Your opportunities of getting a job abroad increase if you speak English.

In a nutshell, English is absolutely necessary in today's world this is the reason why so many people study it and so other many people try to look for better and easier ways to learn it.

Texto codificado:

/ I Learning modern foreign languages in today's world seems to me more useful, necessary indeed, than in the past./ II I also believe it is easier to learn nowadays./
/ IV Rp63 Taking English as an example of an useful foreign language (CdL64), I can say from my own experience (EdL65) , 'cos English is the language I am studying at the moment (EdL66) that it is easier to learn it for two main reasons./ V The first one is that teachers are better at teaching than in the past./ VI Rp67 Today's English teachers know more about their subject and, the most important thing, how to make English easier understood to their pupils./ VII CdL68 These teachers apply in their classroom the new methods which are meant to make the students learn English faster and easier./ IX The second one is that there are more opportunities (CdL69) for traveling to other countries where you can communicate in English, for being an international language, with many people (CdE70)./
/ X English nowadays is almost necessary for getting a good job./ XI This language is spoken all around the world./ XII If for example, you want to enter in the business men (CdL71) use to communicate./
/ XIII Rp72 I am studying English Filology and I would like to be an English teacher in the future but it is very difficult at the moment to get a job at/in teaching (CdL73) so because of I can speak English I can do so many other things like working in a tourist area as a translator or even working abroad (CdE74)./ XIV Your opportunities of getting a job abroad increase if you speak English (CdE75)./
/ XV In a nutshell, English is absolutely necessary in today's world this is the reason why so many people study it and so other many people try to look for better and easier ways to learn it./ EdR76/

En la sesión 1, cuya duración es de 2 horas, Conchita redacta 2 borradores antes de llegar a lo que considera su versión final, con 290 palabras. Usa 5 estrategias cognitivas diferentes -Rp,

EICM, EIPI, EIP, Rc- un total de 32 veces (ver distribución en tabla 27) y 11 metacognitivas -AD, CdL, CC, PO, CdP, CdC, IdP, CdO, CdE, EdL, EdR- en 44 ocasiones (ver tabla 28). En el recuento final de 76 estrategias, por lo tanto, el 42,2% corresponde a cognitivas y el 57,8% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	EICM	EIPI	EIP	Rc
Borrador1:	5	3	2	-	-
Borrador 2:	15	2	-	1	1
Versión final:	3	-	-	-	-
Totales:	23	5	2	1	1

Tabla 27. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	AD	CdL	CC	PO	CdP	CdC	IdP	CdO	CdE	EdL	EdR
Borrador1:	1	5	1	2	4	-	-	-	-	-	-
Borrador 2:	1	3	2	1	9	1	1	1	1	-	-
Versión final:	-	5	-	-	-	-	-	-	3	2	1
Totales:	2	13	3	3	13	1	1	1	4	2	1

Tabla 28. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Conchita comienza la sesión dirigiendo la atención a las instrucciones de la tarea para delimitar el tema sobre el que tiene que escribir. Cuando está segura de lo que se le pide empieza a redactar la oración I, repitiendo las porciones de discurso que va generando y, tras una pausa para ver qué otros aspectos puede conectar con el que está desarrollando -ventajas de hablar lenguas extranjeras-, retoma la oración. El nuevo enfoque, a partir de ahora, será: ventajas que reporta conocer otras lenguas en el mundo laboral, especialmente para los jóvenes. Sigue, entonces, repitiendo porciones de discurso y decide que, en lugar de hablar de lenguas extranjeras en general, se centrará en el inglés, que es la que está estudiando, y termina la oración con la misma estrategia con la que comenzó: repetición de los elementos.

En la oración II sigue elaborando la relación lenguas extranjeras-ventajas en el mundo laboral y, tras comprobar que es coherente con el contenido de la I, empieza la III, a base de repeticiones. Aquí, de nuevo, recuerda que va a relacionarlo todo con su experiencia personal, así que lee las dos oraciones anteriores y les cambia el orden porque, de este modo, puede continuar desarrollando el mismo aspecto en la IV.

La oración IV, de hecho, es una repetición del contenido de la II, que finalmente elimina; además, hace dos comprobaciones de lengua: la primera, “to be prepared”, que le recuerda demasiado a la estructura española, y la segunda, la ortografía de “subjects”, que no tiene muy clara. Como consecuencia de estos cambios, al llegar a la oración V ya ha perdido el hilo del argumento, así que comienza a leer las anteriores, resultado de lo cual decide quitar una parte de la IV. Este nuevo impulso da lugar a la oración VI, donde pone “easier” en vez de “easily”, cuando la ha terminado.

A partir de aquí inicia el borrador 2 y, no satisfecha con lo que ha hecho hasta el momento, opta por pasar lo escrito a otra hoja para verlo de forma ordenada. En la oración I comienza con una elaboración de la información; ahora considera que el aprendizaje de lenguas extranjeras es más fácil, y más útil también, que en el pasado, así que cambia “easier” por “more useful and necessary”, creando una oración más larga y más compleja. Cuando termina vuelve a leer para comprobar el tiempo verbal que está empleando y, de aquí, pasa a la oración II, que reconstruye con el adjetivo “easier”, anteriormente descartado.

En la oración III ensaya diversas formas de expresar la idea y, para tener una visión global del texto, relee la I y la II. Al llegar a la oración IV comienza un tortuoso proceso de repeticiones porque el contenido, en relación con las anteriores, resulta reiterativo y, además, no ve una forma clara de conectarlo con el de la oración siguiente. Entonces vuelve a leer la I, II, y III y, tras reafirmarse en la idea de plantear el tema desde su propia experiencia, reorganiza toda la oración prescindiendo de la III.

Este proceso surte efecto porque, con las ideas ahora más claras, elabora las oraciones V, VI, VII y VIII, todas a partir de repeticiones. Entonces, mientras lee todo el texto, reorganiza las oraciones I, III, IV, V y VI y recombina la VII y VIII, en una sola, con el pronombre relativo “which”. Vuelve a leer el texto a partir de la oración IV y, tras esto, pasa directamente a redactar la IX, X, XI y XII, ensayando el contenido con repeticiones. A esto sigue otra comprobación de lo que ha escrito y la oración XIII, que elabora con las dificultades de entrar en el mercado laboral en la actualidad.

La redacción del borrador 2 finaliza con la oración XIV que genera, como las anteriores, mediante repeticiones y, antes de pasar lo escrito a limpio, lee las últimas oraciones para tener una visión de conjunto. Comienza con la X y XI, en las que no introduce cambios, y, tras examinar las operaciones realizadas en la XII, decide suprimir una parte. Al llegar a la XIII y XIV no hace modificaciones pero, entonces, vuelve a las oraciones X, XI y XII y comprueba, en esta última, la palabra “business” porque no está segura de la ortografía. Esta vuelta atrás la sitúa, nuevamente, en la oración XIII, incluida en un párrafo que estima quizás demasiado extenso en relación con los anteriores.

Una vez concluidos todos estos cambios vuelve a leer las instrucciones de la tarea y, satisfecha con el resultado, prosigue con la conclusión, que elabora repasando las razones por las que es necesario aprender lenguas extranjeras.

Comienza ahora la versión final, donde también efectúa cambios significativos en algunas oraciones. Así, la IV pasa por un proceso de repeticiones, durante el cual corrige la palabra “language”, que había escrito “languge”, y evalúa la formalidad de la lengua en “I can say from my own experience” y “at the moment”, en su opinión más características del lenguaje oral.

Las operaciones en la IX, XII, XIII y XIV son similares, con comprobaciones de lengua y estilo en todas ellas, distribuidas del modo siguiente: en la IX y XII, respectivamente, corrige la ortografía de las palabras “opportunity” y “business”; al llegar a la XIV verifica la extensión de los dos últimos párrafos y, finalmente, en la XIII vuelve a plantear la conveniencia de “at the moment”, de la cual no está muy segura.

El resto de las oraciones (I, II, V, X, XI y XV) no sufre modificaciones. Por último, y a la vista de las dificultades que ha encontrado durante la realización de la tarea, concluye que este es uno de sus peores escritos en mucho tiempo.

1.2.2. Análisis de la sesión 2.

Tema propuesto: “El Carnaval’ ¿Qué significado tiene para los canarios?”

Borrador 1

Carnaval es una palabra que tiene un gran significado para los canarios. El carnaval de Tenerife, concretamente, es del que os voy a hablar. El carnaval es una (festividad), celebración, fiesta que

se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, alrededor de unos cuantos cientos de años. Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Tenerife Santa Cruz de Tenerife, lugar ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla de Tenerife, otras islas canarias o incluso del extranjero. Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfras. La gente se disfrasa de todo, de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran pantalla, e incluso de político. Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad. Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo que consiste en pasarselo bien.

Texto codificado:

/CC1/ AD2 (TdN3)/ PO4/ I Rp5 Carnaval es una palabra que tiene un gran significado para los canarios./ II Rp6 El carnaval de Tenerife, concretamente, es del que os voy a hablar (CC7) (CdE8)./ CdP9 I/ CdE10 II/ AS11/ TdN12/ CdP13 I-II/ PO14/ III Rp15 El carnaval es (CdL16 II) una (festividad) (TdN17), celebración, fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, alrededor de unos cuantos cientos de años (TdN18)./ IV Rp19 Esta celebración (CdL20) es multitudinaria, miles de personas vienen a Tenerife Santa Cruz de Tenerife, lugar ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla de Tenerife, otras islas canarias o incluso del extranjero./ V Rp21 Un requisito (PO22) indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfras./ VI Rp23 La gente se disfrasa de todo, de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran pantalla, e incluso de político./ VII Rp24 Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad./ VIII Rp25 Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo que consiste en pasarselo bien./

Borrador 2

Carnaval es una palabra que tiene un gran significado para los canarios. El carnaval de Tenerife, concretamente, es del que os voy a hablar.

El carnaval es una festividad, fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, alrededor de unos cuantos cientos de años. Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla de Tenerife, otras islas canarias o incluso del extranjero. Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfras. La gente se disfrasa de todo, de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran pantalla, e incluso de político. Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad. Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo que consiste en pasarselo bien.

El carnavalero es alguien que vive intensamente y con gran fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final.

El carnaval de Tenerife es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo. Todos se dan cita en Santa Cruz, es por eso ~~que esta fiesta~~ y por muchísimas cosas más que iré explicando, por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda, con el paso del tiempo, en la fiesta más importante de Tenerife.

Son muchos los eventos ~~a los~~ de los que podemos disfrutar, estos van desde enormes cavalcatas en las que todos los componentes del carnaval se dan cita, hasta grandiosos espectáculos y conciertos, todo ello adornado por magestuosos fuegos artificiales.

La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina.

Texto codificado:

/ CdP26 I-VIII (I Carnaval es una palabra que tiene un gran significado para los canarios.) (II El carnaval de Tenerife, concretamente, es del que os voy a hablar.)

(III El carnaval es una festividad, fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, alrededor de unos cuantos cientos de años.) (IV Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla de Tenerife, otras islas canarias o incluso del extranjero.)

(V Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfras.) (VI La gente se disfrasa de todo, de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran pantalla, e incluso de político.) (VII Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad.) (VIII Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo que consiste en pasarselo bien.)/

/ IX Rp27 El carnavalero es alguien (PO28) (ElCu29) que vive intensamente y con gran fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final./ AD30/

/ X Rp31 El carnaval de Tenerife es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo./ XI Rp32 Todos se dan cita en Santa Cruz, es por eso ~~que esta fiesta~~ y por muchísimas cosas más que iré explicando, por lo que el carnaval se ha convertido (CdE33), sin duda, con el paso del tiempo, en la fiesta más importante de Tenerife (AD34)./

/ XII Rp35 Son muchos los eventos ~~a los~~ de los que podemos disfrutar, estos van desde enormes cavalcatas en las que todos los componentes del carnaval se dan cita, hasta grandiosos espectáculos y conciertos, (ElCu36) (IdP37) todo ello adornado por magestuosos fuegos artificiales./ CdPI38 I-IX/

/ XIII Rp39 La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina./ PO40 X-XII/

Borrador 3

La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los canarios los habitantes de esta isla. Con el carnaval de Tenerife, que es una fiesta que se celebra en

Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura.

Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero. El carnaval es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo. Todos se dan cita en Santa Cruz, es por eso y por muchísimas cosas más que iré explicando por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda alguna, con el paso del tiempo en la fiesta más importante de Tenerife.

Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo que es el de pasárselo bien. El carnavalero es alguien que vive intensamente con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final. La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina. Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar, estos van desde enormes cavalgatas, en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos, grotescos, originales e incluso colosales disfrases, hasta grandiosos y espectaculares conciertos en la plaza mayor. Todos estos eventos están adornados por una gran variedad de fuegos artificiales que iluminan el cielo de Santa Cruz. Bajo este bonito y especial cielo de Santa Cruz todos bailan y se divierten como nunca.

La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales, de diversión y de unión entre todos. Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfras. La gente se disfrasa de todo, de Romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político. Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad.

Texto codificado:

/ Rc41 I-II La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los canarios los habitantes de esta isla (TdN42)./ III EICM43 Con el carnaval de Tenerife, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo (TdN44) (CdP45), viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura./

/ IV Rp46 Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero./ PO47 V-XI (X El carnaval es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo.) (XI Rp48 Todos se dan cita en Santa Cruz, es por eso y por muchísimas cosas más que iré explicando por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda alguna, con el paso del tiempo en la fiesta más importante de Tenerife.)/

/ CdP49 VIII-IX (VIII Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo que es el de pasárselo bien.) (IX El carnavalero es alguien que vive intensamente con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final.)/ XIII PO50 La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina (Rp51 IV) (TdN52 X) (Rp53 XI)./ IdP54 VII(TdN55)/ Rp56 IX/ Rp57 XIII/ XII Rc58 Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar, estos van desde enormes cavalgatas, en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos, grotescos, originales e incluso colosales disfrases, hasta grandiosos y espectaculares conciertos en la plaza mayor. Todos estos

eventos están adornados por una gran variedad de fuegos artificiales que iluminan el cielo de Santa Cruz./ XIV Rp59 Bajo este bonito (CdL60) y especial cielo de Santa Cruz todos bailan y se divierten como nunca./ /XV Rp61 La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales, de diversión y de unión entre todos./ PO62 V-VII (V Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfras.) (VI La gente se disfrasa de todo, de Romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político.) (VII Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad.)/

Borrador 4

La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los canarios los habitantes de esta isla. Con el carnaval de Tenerife, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura.

Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero. El carnaval es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo. Todos se dan cita en Santa Cruz, es por eso y por muchísimas cosas más que iré explicando por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda alguna, con el paso del tiempo en la fiesta más importante de Tenerife.

Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo que es el de pasárselo bien. El carnavalero es alguien que vive intensamente con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final. La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina. Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar, estos van desde enormes cavalgatas, en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos, grotescos, originales e incluso colosales disfrases, hasta grandiosos y espectaculares conciertos en la plaza mayor. Todos estos eventos están adornados por una gran variedad de fuegos artificiales que iluminan el cielo de Santa Cruz. Bajo este bonito y especial cielo de Santa Cruz todos bailan y se divierten como nunca.

La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales, de diversión y de unión entre todos. Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfras. La gente se disfrasa de todo, de Romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político. Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad.

En Carnavales todos se ríen de todos, se dice y se critica a todos desde el papa hasta el presidente de la nación. Todo es en clave de humor es por esto por lo que Santa Cruz en carnaval es como un gran chiste del que no se escapa nadie.

Texto codificado:

/ CdP63 I-XV (I La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los canarios los habitantes de esta isla.) (III Con el carnaval de Tenerife, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura.)

(IV Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero.) (X El carnaval es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo.) (XI Todos se dan cita en Santa Cruz, es por eso y por muchísimas cosas más que iré explicando por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda alguna, con el paso del tiempo en la fiesta más importante de Tenerife.)

(VIII Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo que es el de pasárselo bien.) (IX El carnavalero es alguien que vive intensamente con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final.) (XIII La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina.) (XII Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar, estos van desde enormes cavalgatas, en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos, grotescos, originales e incluso colosales disfrases, hasta grandiosos y espectaculares conciertos en la plaza mayor. Todos estos eventos están adornados por una gran variedad de fuegos artificiales que iluminan el cielo de Santa Cruz.) (XIV Bajo este bonito y especial cielo de Santa Cruz todos bailan y se divierten como nunca.)

(XV La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales, de diversión y de unión entre todos.) (V Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfras.) (VII La gente se disfrasa de todo, de Romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político.) (VII Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad.)/

/ XVI Rp64 En Carnavales todos se ríen de todos, se dice y se critica a todos desde el papa hasta el presidente de la nación./ XVII Rp65 Todo es en clave de humor es por esto por lo que Santa Cruz en carnaval es como un gran chiste del que no se escapa nadie./ CdP66 XVI-XVII/

Versión final

La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes de esta isla. Con el Carnaval, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura.

Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero. El carnaval es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo. Todos se dan cita en Santa Cruz, es por eso y por muchísimas cosas más que iré explicando por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda alguna, con el paso del tiempo, en la fiesta más importante de Tenerife.

Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un sólo objetivo que es el de pasárselo bien. El carnavalero es alguien que vive con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final. La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina. Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar, estos van desde enormes cavalgatas, en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos, grotescos, y originales e incluso colosales disfrases; hasta grandiosos y espectaculares conciertos en la plaza mayor.

Todos los eventos están adornados por una gran variedad de fuegos artificiales que iluminan el cielo de Santa Cruz. Bajo este bonito y especial cielo todos bailan y se divierten como nunca. La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales, de diversión y de unión entre todos. Un requisito indispensable para toda la gente que acude a Santa Cruz es llevar puesto un disfras. Las personas se disfrasan de todo, de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político. Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad.

En Carnavales todos se ríen de todos y todo, se dice y se critica todo y a todos desde el papa hasta el presidente de la nación, pasando por la situación monetaria. Todo es en clave de humor, es por esto por lo que Santa Cruz en Carnaval es como un gran chiste del que no se escapa nada ni nadie.

Texto codificado:

/I La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes de esta isla./ III Con el Carnaval, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura./

/IV Esta celebración es multitudinaria, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero./ X El carnaval es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo./ XI Todos se dan cita en Santa Cruz, es por eso y por muchísimas cosas más que iré explicando por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda alguna, con el paso del tiempo, en la fiesta más importante de Tenerife./

/ VIII Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un sólo objetivo que es el de pasárselo bien./ IX El carnavalero es alguien que vive con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final./ XIII La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina./ XII Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar, estos van desde enormes cavalcadas, en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos, grotescos, y originales e incluso colosales disfrases; hasta grandiosos y espectaculares conciertos en la plaza mayor.

(PO67 Todos los eventos están adornados por una gran variedad de fuegos artificiales que iluminan el cielo de Santa Cruz.)/ XIV Bajo este bonito y especial cielo todos bailan y se divierten como nunca./ XV La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales, de diversión y de unión entre todos./ V Un requisito indispensable para toda la gente que acude a Santa Cruz es llevar puesto un disfras./ VI Las personas se disfrasan de todo, de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político./ VII Esta variedad de disfrases da un gran colorido a esta festividad./ EdL68/

/ XVI En Carnavales todos se ríen de todos y todo, se dice y se critica todo y a todos desde el papa hasta el presidente de la nación, pasando por la situación monetaria./ XVII Todo es en clave de humor, es por esto por lo que Santa Cruz en Carnaval es como un gran chiste del que no se escapa nada ni nadie./

En la sesión 2, cuya duración es de 2 horas y 30 minutos, Conchita redacta 4 borradores antes de llegar a lo que considera su versión final, con 290 palabras. Usa 5 estrategias cognitivas diferentes -Rp, ElCM, ElCu, TdN, Rc- un total de 36 veces (ver distribución en tabla 29) y 9 metacognitivas -AD, CdL, CC, PO, CdP, AS, IdP, CdE, EdL- en 32 ocasiones (ver tabla 30). En

el recuento final de 68 estrategias, por lo tanto, el 52,9% corresponde a cognitivas y el 47,1% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	TdN	ElCu	Rc	ElCM
Borrador 1:	8	5	-	-	-
Borrador 2:	5	-	2	-	-
Borrador 3:	8	4	-	2	1
Borrador 4:	2	-	-	-	-
Versión final:	-	-	-	-	-
Totales:	23	9	2	2	1

Tabla 29. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	CC	CdE	CdP	AS	PO	AD	CdL	IdP	EdL
Borrador 1:	1	2	2	1	3	1	2	-	-
Borrador 2:	-	1	2	-	2	2	-	1	-
Borrador 3:	-	-	2	-	3	-	1	1	-
Borrador 4:	-	-	2	-	-	-	-	-	-
Versión final:	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Totales:	1	3	8	1	9	3	3	2	1

Tabla 30. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Conchita comienza la sesión 2 dirigiendo la atención a las instrucciones de la tarea y, mientras las repite, anota tres posibles puntos a desarrollar: “explicar qué es el carnaval, en qué consiste y cuál es su esencia”. Con esta información planifica las diferentes partes del texto y opta por empezar la oración I hablando del significado de la palabra “carnaval”. La estrategia que utiliza para generar contenido es, como en la sesión anterior, la repetición de las porciones de discurso que va articulando en la oración, tal como hace en la II, donde también concreta que sólo hablará del carnaval de Tenerife. Cuando finaliza esta oración advierte que el tono es un tanto informal, así que relee la I, pero no satisfecha con los cambios que puede introducir, decide

posponer la revisión hasta el final. Centra, de nuevo, la atención en los puntos que ha identificado al comienzo y resuelve que el paso siguiente es definir qué es el carnaval, aunque sin tener una idea clara del lugar que ocupará en el texto.

Empieza así la oración III, donde combina la repetición con una indicación, en forma de paréntesis, en la palabra “festividad” y, de asterisco, en el dato “unos cuantos cientos de años” para, posteriormente, volver a ellos. Pasa, entonces, a la oración IV, en la que centra las repeticiones en ensayar la lengua más apropiada al contenido, y determina, a continuación, corregir la anterior cambiando “festividad” por “celebración”. En este punto, decide que el primer aspecto, de los tres identificados al principio de la sesión, está suficientemente desarrollado, así que pasa al segundo, “en qué consiste el carnaval”, y redacta, casi de forma automática, las oraciones V, VI, VII y VIII, últimas de este borrador.

La primera estrategia que pone en marcha al comienzo del borrador 2 es la comprobación del texto, resultado de lo cual replantea, una vez más, el desarrollo del argumento - “vamos a entrar ahora en lo que es la fiesta”- y elabora la oración IX, combinando la repetición de contenido con datos que aporta de su experiencia. Vuelve, entonces, a delimitar el desarrollo y, a continuación, escribe la oración X, repitiendo contenido, y la XI, con atención especial al estilo.

En la oración XII combina la repetición con preguntas que se va formulando sobre la fiesta y, a medida que las va respondiendo, va generando contenido. Sin embargo, comprueba que ha dicho “son muchos los eventos de los que podemos disfrutar” y sólo ha mencionado dos pero, finalmente, considera que no es necesario aportar más información y comienza a leer todo el texto desde el principio.

Con esta nueva visión del conjunto escribe la oración XIII, repitiendo contenido, y tras una lectura de la X y XII reorganiza las partes del texto antes de iniciar el borrador 3. La reorganización que realiza es la siguiente: deja las oraciones I, II, III y IV en este mismo orden; cambia la V, VI y VII al último párrafo y, en su lugar, introduce la X y XI; mantiene en su sitio la VIII y IX y, a continuación, añade la XIII, XII y XIV, estructurando el párrafo final con la XV, V, VI y VII.

La primera operación del borrador 3 es una recombinación de las oraciones I y II, en otra más compleja, seguida de una anotación de las palabras “diversión” y “alegría” que utiliza, posteriormente, para ampliar la III. Entonces repite los elementos de la IV para comprobar su adecuación al texto e, inmediatamente, copia la X, XI, VIII y IX, sin efectuar cambios. Después,

ensaya los elementos de la XIII mediante repeticiones y recombina, en dos oraciones de mayor complejidad, el contenido de la XII. Para terminar, usa “bonito cielo” en lugar de “inusual cielo”, en la oración XIV, y reorganiza el párrafo último repitiendo el contenido de la XV e incorporando, tal cual, la V, VI y VII.

El borrador 4, último que redacta antes de pasarlo todo a limpio, comienza con una lectura de lo que ha escrito hasta ese momento y, con una visión ahora más completa del desarrollo del texto, escribe las oraciones XVI y XVII, repitiendo los elementos que va generando en cada una de ellas. Concluido este proceso, empieza a redactar la versión final, donde sólo efectúa dos operaciones: una reorganización de la oración XII, cuya última parte pasa al párrafo siguiente, y una evaluación del vocabulario, que califica de repetitivo especialmente en la VII. Tras esto, pone punto final a la tarea sin observaciones o comentarios de ningún tipo.

1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

El proceso de Conchita, en estas dos sesiones, se caracteriza por el número y variedad de estrategias que utiliza. Así, emplea 7 cognitivas diferentes -Rp, EICM, EIPI, EIP, Rc, TdN, EICu- un total de 69 veces (ver distribución en tabla 31) y 12 metacognitivas -CC, CdE, CdP, AS, PO, AD, CdL, IdP, EdL, CdC, CdO, EdR- en 75 ocasiones (ver tabla 32). En el recuento total de 144 estrategias, por lo tanto, el 48% corresponde a cognitivas y el 52% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	EICM	EIPI	EIP	Rc	TdN	EICu
Sesión 1:	23	5	2	1	1	-	-
Sesión 2:	23	1	-	-	2	9	2
Totales:	46	6	2	1	3	9	2

Tabla 31. Total de estrategias cognitivas a lo largo de las dos sesiones.

Metacognitivas:	CC	CdE	CdP	AS	PO	AD	CdL	IdP	EdL	CdC	CdO	EdR
Sesión 1:	3	4	13	-	3	2	13	1	2	1	1	1
Sesión 2:	1	3	8	1	9	3	3	2	1	-	-	-
Totales:	4	7	21	1	12	5	16	3	3	1	1	1

Tabla 32. Total de estrategias metacognitivas a lo largo de las dos sesiones.

La característica principal del proceso de Conchita, tanto en la sesión 1 como en la 2, es la utilización de su conocimiento del mundo, así como de su experiencia personal, para elaborar la información de la tarea, es decir, en todos los casos la información que genera responde a un proceso de relación conocimiento personal-exigencias de la tarea. Así, en la sesión 1 desarrolla el argumento explicando las ventajas de hablar lenguas extranjeras en el mundo laboral y, en la 2, enfoca el tema hacia el significado de la fiesta del carnaval y los actos que tienen lugar mientras dura.

Esta estrategia de elaboración, además, aparece siempre combinada con repeticiones y su función fundamental, aparte de la citada anteriormente de generar información, es reconducir el desarrollo de los argumentos de acuerdo con las intenciones que desea comunicar. Esto ocurre en la sesión 1, cuando decide no hablar de lenguas extranjeras en general, sino de la lengua inglesa, que es la que está estudiando y, en la sesión 2, cuando resuelve centrarse en el carnaval de Tenerife, que es el que conoce, en lugar de nombrar otros.

La repetición, por otro lado, es la estrategia que emplea siempre en la redacción de las oraciones. Unas veces repite sólo las últimas palabras y, otras, la oración completa pero, en todos los casos, la característica más destacada de las repeticiones es que son larguísimas y están combinadas con comprobaciones de lengua y estilo, elaboración personal o a partir del conocimiento del mundo, toma de notas o comprobación de la planificación, todas ellas aplicadas al contenido de la oración que está redactando en ese momento o al de otras oraciones.

Así, por ejemplo, en la oración I corrige la lengua de la II; en la V comprueba los elementos de esa misma oración, además de los de la VI, y en la XIV hace una comprobación del estilo de los elementos de la XIII. Esto mismo ocurre en la sesión 2 donde, mientras está en proceso la oración XIII, repite la IV y XI, o toma notas de la X.

Como es lógico suponer, mientras está en marcha todo este proceso pierde el hilo del discurso, con lo que tiene que recurrir a la lectura de las oraciones anteriores para reconducir el desarrollo del texto o para generar contenido nuevo. Esta posibilidad de generar más contenido es, igualmente, característica de las repeticiones que realiza, como lo son, también, ensayar la lengua hasta llegar a la forma que mejor transmita el significado, o comprobar la adecuación del texto a sus intenciones comunicativas.

Típicamente, antes de iniciar la redacción de cada borrador, comprueba la planificación de todas las oraciones para tener una visión global del desarrollo del texto, y realiza correcciones de lengua y estilo. Además, emplea la recombinación y las formas de elaboración para aumentar la complejidad y extensión de las oraciones, hecho fácilmente observable en la sesión 1, donde elabora el contenido de la I y recombina el de la VII y VIII.

Por último, mientras redacta la versión final, especialmente en la sesión 1, repite el contenido de algunas oraciones y evalúa o comprueba la expresión de otras, operaciones que redundan, casi siempre, en correcciones de la lengua utilizada.

III

VANESSA DÍAZ DÍAZ

1.1. Perfil de uso del lenguaje escrito.

1.1.1. Lenguas maternas y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Vanessa señala el español como su lengua materna y recalca que lo más importante del aprendizaje de una lengua extranjera, bien se trate del inglés o de cualquier otra, es el conjunto de posibilidades de comunicación que ofrece. De hecho, cuando habla del inglés no plantea su aprendizaje desde una perspectiva de futuro profesional sino, más bien, personal.

Hace algún tiempo decidió tomar también clases de alemán y, aunque le resulta difícil combinar el estudio de las dos lenguas por lo ocupada que está, cree que el esfuerzo vale la pena; de hecho, ya empieza a ver sus frutos cuando resuelve situaciones en la vida cotidiana a través de alguna de ellas.

1.1.2. Aprendizaje del lenguaje escrito.

Vanessa, al igual que el resto de los sujetos de esta muestra, no recuerda haber recibido ningún tipo de instrucción de uso del lenguaje escrito en sus años de colegio, aunque menciona haber redactado resúmenes, sin poder precisar más sobre esto.

Su experiencia en el instituto, en cambio, en asignaturas como lengua española, historia o literatura, sí incluyó comentarios de texto, para los cuales el profesor correspondiente dictaba unas pautas a seguir, si bien, puntualiza, no se trataba de normas generales de uso del lenguaje escrito, sino de criterios de organización y presentación de la información. También se acuerda de alguna ocasión, en la asignatura de lengua inglesa, en la que escribió diálogos y párrafos de opinión sobre personajes o aspectos concretos de una unidad del libro de clase.

Por ello reconoce que ha sido en la universidad, y concretamente en la asignatura de lengua inglesa, donde, realmente, ha empezado su aprendizaje de esta forma del lenguaje. Además, aclara que el hecho de no escribir en español prácticamente nunca, como resultado de la organización de las asignaturas en los nuevos planes de estudio, ha contribuido, en gran medida, a esta situación.

1.1.3. Habilidades y dificultades en el uso del lenguaje escrito.

Vanessa explica que su principal dificultad con esta forma del lenguaje es la organización y la expresión de las ideas, independientemente de que esté utilizando la L1 o la L2 porque, en general, “las ideas las tengo; el problema viene luego, cuando voy a escribir que, a lo mejor, pongo una cosa y quiero decir otra, o estructurarlo; que si la introducción... y luego ponerlo todo y conectarlo.” Cuando describe las características de un texto bien escrito, de hecho, señala que lo fundamental es la coherencia de las ideas y la percepción del texto en su conjunto, un todo “que tiene un buen principio, desarrollo y final... que no se quede nada colgado.”

Finalmente, aunque en ocasiones pide a algún compañero que lea sus trabajos antes de entregarlos al profesor, confiesa que no es una práctica muy habitual porque, muchas veces, no está de acuerdo con las observaciones o las opiniones de este, así que prefiere seguir su propio criterio.

1.2. Descripción del proceso.

1.2.1. Análisis de la sesión 1.

Tema propuesto: “Learning Modern Foreign Languages in Today's World.”

Borrador 1

Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people's future, it gives you and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others. ~~If we know how to~~ If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest. It's also important not only for communication but also for future ~~because in our days everybody speaks another languages~~ because languages become very essential in our days. Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages maybe because their parents imposed it or maybe because they like it. The real problem with this, is that when you have to learn something because it's imposed by others you feel uncomfortable and you prefer not to learn it. Something different happens when it is your ellection. In this case it's easier because you ~~like~~ love it and you put all your senses on it. And it's very important to know that you have to learn languages or whatever by heart.

Texto codificado:

/ AD1/ I Rp2 Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young (EiCu3) (CdL4) ~~people's future, it gives you~~ and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others./ II Rp5 (CC6) ~~If we know how to~~ (CdPI7) If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest. (Rp8 I) / III Rp9 It's also important not only for communication but also for future (Td10) (EiCu11) (EIP12) (CdP13 I-II) (CdL14) ~~because in our days everybody speaks another languages~~ because languages (Td15) become very essential (CdE16) (CdP17 I-II) in our days./ CdP18 I-II/ IV Rp19 Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages (CdC20) (CdP21 I-II) (CdE22 III(EiCu23(Td24))IdP25) (CdP26 I-III) maybe because their parents imposed it or maybe because they like it./ V Rp27 The real problem with this, is that when you have to learn something because it's imposed by others (EiCu28) you feel uncomfortable and you prefer not to learn it./ VI Rp29 Something different happens when it is your ellection./ VII Rp30 In this case it's easier because (CdP31 V-VI) (Td32) (CdP33 IV) (Rp34 V) (CdP35 VI) you ~~like~~ love it and you put all your senses on it./ VIII Rp36 And it's very important to know that you have to learn languages or whatever by heart./

Borrador 2

Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others. If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest. It's also important not only for communication but also for future.

Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages maybe because their parents imposed it or maybe because they like it. The real problem with this, is that when you have to learn something because it's imposed by others you feel uncomfortable and you prefer not to learn it. Something different happens when it is your ellection. In this case it's easier because you love it and you put all your senses on it. ~~And it's very important to know that you have to learn~~

~~languages or whatever by heart.~~ Then you like to put it into practise, i.e., to speak with foreigners. In this moment in which you see that people understand you and you understand them, you feel successful and you can realize that you have achieved this success.

Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication the use of it in your immediate future. Some people learn it only to know languages and to speak with others but many other people learn it not only with this purpose but also because it is essential to find a job. Now, when you look for a job you can realize that everybody demands the knowing of languages, in shops, to sale cars, in enterprises... So in a way we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish..., and the most strange the language is, the better is the job that you can find. Therefore we see that it is society who impose you certain rules and if to know foreign languages is basic, you have to learn them.

Texto codificado:

/ CdP37 I-VII (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.) (III It's also important not only for communication but also for future.) (IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages maybe because their parents imposed it or maybe because they like it.) (V The real problem with this, is that when you have to learn something because it's imposed by others you feel uncomfortable and you prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is your ellection.) (VII In this case it's easier because you love it and you put all your senses on it.) (VIII EICM38 (CdP39 IV-VII) (PO40) ~~And it's very important to know that you have to learn languages or whatever by heart.~~) / IX Rp41 Then you like to put it into practise, i.e., to speak with foreigners. / X Rp42 In this moment in which you see that people understand you and you understand them, you feel successful and you can realize that you have achieved this success. / CdP43 I-X (Td44(TdN45)) / EIPI46 /
/ XI Rp47 Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication the use of it in your immediate future. (CdL48) / XII Rp49 Some people learn it only to know languages and to speak with others but many other people learn it not only with this purpose but also because it is essential to find a job. / XIII Rp50 Now, when you look for a job you can realize that everybody demands the knowing of languages, in shops, (ElCu51) to sale cars, in enterprises...(CdP52 IV-XIII) / XIV Rp53 So in a way we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish..., (CdP54 XIII) (CA55) and the most strange the language is, the better is the job that you can find. (CdP56 XIII) / CdP57 I-XIV / XV Rp58 Therefore we see that it is society who impose you certain rules and if to know foreign languages is basic, (Td59) you have to learn them. /

Borrador 3

Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others. If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest. It's also important not only for communication but also for future.

Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages maybe because their parents imposed it or maybe because they like it. The real problem with this, is that when we have to learn something because it's imposed by others we feel uncomfortable and we prefer not to learn it. Something different happens when it is our ellection. In this case it's easier because we like love it and we put all our senses on it. Then we like to put it into practise, i.e., to speak with foreigners. In this moment in which we see that people understand us and we understand them, we feel successful and we can realize that we have achieved this success.

Then comes the real purpose of this learning, that is, for apart from communication, the use of it in our inmediate future. Some people learn ~~it only to know~~ languages only to know them and to speak with others but many other people learn ~~it~~ them not only with this purpose but also because it is essential to find a job. Now, when we look for a job we can realize that everybody demands us the knowing of languages, in shops, to sale cars, in enterprises... So in a way we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish..., and the most strange the language is, the better job we can find. Therefore we see that it is society who impose us certain rules and if to know foreign languages is basic, we have to learn them.

In a nutshell to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or simply when they want to get into touch with others ~~because if you know languages when you have to travel you haven't got any problem with communication or with.~~ And also Also you we want to add that to learn languages is a very beautiful task, because you we realize that you we are doing something for ~~yourself ourself~~ ourselves and by ~~yourself ourself~~ ourselves and because it is horrible to communicate with others by a translator, because ~~the essential meaning~~ sometimes the conversation lost its essential meaning, that without this translation could be wonderful and very interesting gratificant.

Texto codificado:

/ AD60/ CdP61 I-II (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.)/ III It's also important not only for (CdL62) communication but also for future./

CdP63 IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages maybe because their parents imposed it or maybe because they like it./ CdE64 V-XIII (V The real problem with this, is that when we have to learn something because it's imposed by others we feel uncomfortable and we prefer not to learn it.) (CdP65 IV) (VI Something different happens when it is our ellection.) (VII In this case it's easier because we like love it and we put all our senses on it.) (IX Then we like to put it into practise, i.e., to speak with foreigners.) (X In this moment in which we see that people understand us and we understand them, we feel successful and we can realize that we have achieved this success.)

(Rp66 XI Then comes the real purpose of this learning, that is, for apart from communication, the use of it in our inmediate future.) (CdL67 XII Some people learn ~~it only to know~~ languages only to know them and to speak with others but many other people learn ~~it~~ them not only with this purpose but also because it is essential to find a job.)

(XIII Now, when we look for a job we can realize that everybody demands us the knowing of languages, in shops, to sale cars, in enterprises...)/ XIV So in a way we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish..., and the most strange the language is, the better job we can find./ CdE68 XV Therefore we see that it is society who impose us certain rules and if to know foreign languages is basic, we have to learn them./ EICu69/ XVI Rp70 In a nutshell (EICM71) to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or simply when they want to get into touch with others (CdL72) ~~because if you know languages when you have to travel you haven't got any problem with communication or with.~~ XVII Rp73 ~~And also~~ Also ~~you~~ we want to add that to learn languages is a very beautiful task, (CdP74 XVI) (CdL75) because ~~you~~ we realize that ~~you~~ we are doing something for ~~yourself~~ ~~ourselves~~ ourselves and by ~~yourself~~ ~~ourselves~~ ourselves and because it is horrible to communicate with others by a translator, because ~~the essential meaning~~ sometimes the conversation lost its essential meaning, that without this translation could be wonderful (CdP76 XVI) and very (Td77) interesting gratificant./ CdP78 I-XVII/

Versión final

Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general, because it gives them the opportunity to get into touch with others. If they want to travel abroad, they can communicate themselves with the rest. It is also important not only for communication but also for future.

Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it or maybe because they like it. The real problem with this, is that when we have to learn something because it is imposed by others, we feel uncomfortable and we prefer not to learn it. Something different happens when it is our ellection. In this case, it is easier because we love it and we put all our senses on it. Then, we like to put it into practise, i.e., to speak with foreigners. In this moment in which we see that people understand us and we understand them, we feel successful and we can realize that we have achieved this success.

Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication, the use of it in our inmediate future. Some people learn languages only to know them and to speak with others, but many other people learn them not only with this purpose but also because it is essential to find a job. Now, when we look for a job we can realize that everybody demands us the knowing of languages, in shops, to sale cars, in enterprises... So, in a way, we see that to learn a language is very important. But not only to learn the English language but also to learn many others, such as German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish..., and the strangest the language is, the better is the job that we can find. Therefore, we see that it is society who impose us certain rules and if to know foreign languages is basic, we have to learn them.

In a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important, because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job, or simply when they want to get into touch with others. Also we want to add, that to learn languages is a very beautiful task, because we realize that we are doing something for ourselves and by ourselves and because it is horrible to communicate with others by a translator, because

sometimes the conversation loses its essential meaning that without this translation could be wonderful and very gratifying for ourselves.

Texto codificado:

/CdL79 I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general, because it gives them the opportunity to get into touch with others./ II If they want to (CA80) travel abroad, (CdP81 I) they can communicate themselves with the rest./ III It is also important not only for communication but also for future. (CdP82 I-II)/

IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, (CdL83) maybe because their parents imposed it or maybe because they like it./ V The real problem with this, is that when we have to learn something because it is imposed by others, we feel uncomfortable and we prefer not to learn it./ VI Something different happens when it is our ellection. (CdP84 IV-V)/ VII In this case, it is easier because we love it and we put all our senses on it./ IX Then, we like to put it into practise, i.e., to speak with foreigners./ X In this moment in which we see that people understand us and we understand them, we feel successful and we can realize that we have achieved this success./ CdP85 IV-X/

XI Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication, the use of it in our immediate future./ XII Some people learn languages only to know them and to speak with others, but many other people learn them not only with this purpose but also because it is essential to find a job./ XIII Now, when we look for a job we can realize that everybody demands us the knowing of languages, in shops, to sale cars, in enterprises.../ XIV So, in a way, we see that to learn a language is very important.(CdL86 XI-XIV) But not only to learn the English language but also to learn many others, such as German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish..., (CA87) and the strangest the language is, the better is the job that we can find./ XV Therefore, we see that it is society who impose us certain rules and if to know foreign languages is basic, we have to learn them. (CdP88 XIV)/

XVI In a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important, because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job, or simply when they want to get into touch with others./ XVII Also we want to add, that to learn languages is a very beautiful task, because we realize that we are doing something for ourselves and by ourselves and because it is horrible to communicate with others by a translator, because sometimes the conversation loses (CdP89 XVI) its essential meaning that without this translation could be wonderful and very gratifying for ourselves./

En la sesión 1, cuya duración es de 2 horas y 15 minutos, Vanessa redacta 3 borradores hasta llegar a lo que considera su versión final, con 430 palabras. Usa 7 estrategias cognitivas diferentes -Rp, ElCu, Td, ElP, TdN, ElPI, ElCM- un total de 37 veces (ver distribución en tabla 33) y 9 metacognitivas -AD, CdL, CC, CdP, CdE, CdC, IdP, CA, PO- en 52 ocasiones (tabla 34). En el recuento final de 89 estrategias, por lo tanto, el 41,6% corresponde a cognitivas y el 58,4% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	ElCu	Td	EIP	TdN	EIPI	EICM
Borrador 1	10	4	3	1	-	-	-
Borrador 2	7	1	2	-	1	1	1
Borrador 3	3	1	1	-	-	-	1
Versión final	-	-	-	-	-	-	-
Totales:	20	6	6	1	1	1	2

Tabla 33. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	AD	CdL	CC	CdP	CdE	CdC	IdP	CA	PO
Borrador 1	1	2	2	9	2	1	1	-	-
Borrador 2	-	1	-	7	-	-	-	1	1
Borrador 3	1	4	-	6	2	-	-	-	-
Versión final	-	3	-	6	-	-	-	2	-
Totales:	2	10	2	28	4	1	1	3	1

Tabla 34. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Vanessa comienza la sesión dirigiendo la atención a las instrucciones de la tarea para, inmediatamente, redactar la oración I, que va generando mediante repeticiones de todos los elementos de la misma. Mientras repite comprueba la adecuación de la lengua al significado que quiere transmitir ayudándose, además, con preguntas que se va formulando sobre el contenido.

Al inicio de la II decide leer la I para reconducir el pensamiento hacia el propósito de la tarea, hecho que completa con repeticiones de la oración. En la III encuentra más dificultades porque no refleja, con exactitud, lo que quiere decir; por eso, aparte de emplear, como en las anteriores, la estrategia de la elaboración de la información mediante el cuestionamiento, repite las oraciones I y II, 3 veces, y traduce al español la que está en proceso para asegurarse de que, efectivamente, transmite lo que tiene en mente.

El procedimiento, en la IV, es muy similar al precedente, con dos comprobaciones de las oraciones I, II y III, esta última con una corrección de estilo porque “very essential” le resulta malsonante, otra traducción al español y más ejemplos de cuestionamiento del contenido para

encauzar el desarrollo. Aquí, además, advierte que la oración III resulta incompleta, pero resuelve dejarla para el final.

En las oraciones V y VI utiliza, también, las repeticiones, que combina con cuestionamiento sobre el contenido en la primera. La elaboración de la VII es algo más compleja; empieza con repeticiones que van generando contenido y, después, decide leer las oraciones V y VI. Seguidamente, pasa al español, en medio de la oración, para enumerar las causas que pueden justificar el argumento de que cualquier aprendizaje es más fácil cuando lo has elegido tú. Entonces vuelve a leer las oraciones IV, V, VI y VII y, con una visión más global del texto, se ocupa de la VIII, en la que sólo se vale de la repetición.

En el borrador 2, que inicia con una lectura de las oraciones I a la VII, retoma la VIII y, viendo que no le facilita una conexión con la siguiente, opta por excluirla. El resultado de esta decisión son las oraciones IX y X, sólo con repeticiones, a las que sigue una comprobación de todo el texto, que culmina con una traducción en esta última.

Mientras verbaliza en español las ventajas de aprender lenguas extranjeras, anota la frase “to find a job”, que elabora en la oración XI, donde también valora la corrección de la palabra “immediate”. Prosigue con una repetición muy simple en la oración XII y un proceso de comprobación del texto en la XIII donde, además, combina repetición y cuestionamiento para generar contenido.

En la oración XIV, que va ensayando con repeticiones, vuelve a la XIII para verificar si se ajusta al propósito del discurso y, no segura de la estructura “the most strange the language is, the better the job you can find”, insiste en repetirla hasta que le resulta familiar y la deja. Entonces relee todo el texto, de la oración I a la XIV, y, con este nuevo impulso, hace la XV a base de repetición y traducción.

Vanessa inicia el borrador 3 dirigiendo, de nuevo, la atención a las instrucciones de la tarea para ver qué más puede decir. Así, mientras lee el texto, va realizando correcciones de lengua y estilo, que distribuye del modo siguiente: en las oraciones V, VI, VII, IX, X, XI, XIII y XV sustituye todas las formas del pronombre “you” por “we”; en la III comprueba la categoría gramatical de “future” y “communication”; por último, cambia “to learn it”, donde “it” se refiere a “language”, por “to learn languages”, en la XII. El resto de las oraciones -I, II, IV y XIV- queda igual, sin modificación alguna.

Una vez termina este proceso de comprobaciones, prepara la conclusión tratando de reconducir el pensamiento hacia una síntesis final, para lo que cuestiona, de nuevo, las ventajas de aprender lenguas extranjeras. Esta elaboración de la información da lugar a la oración XVI, en que combina ensayo y corrección de la lengua; así, cambia “get in touch” por “get into touch” y quita “because if you know languages when you travel abroad you haven’t got any problem with communication.”

La última oración del texto, la número XVII, es el resultado de un angustioso proceso de larguísimas repeticiones, en que ensaya la lengua y comprueba el sentido de la oración, así como de comprobaciones continuas de la planificación. A esta operación sigue una lectura de la totalidad del texto, cuyo propósito es obtener una visión global del desarrollo.

Las estrategias que aplica en la versión final son, por supuesto, comprobación de la lengua, 6 veces y referida a oraciones completas, y comprobación de la planificación, en un total de 16 ocasiones. El primer tipo de comprobación lo realiza en las oraciones I, IV, XI, XII, XIII y XIV y el segundo lo distribuye del modo siguiente: CdP de la oración I, en la II; CdP de la I y II, en la III; CdP de la IV y V, en la VI; CdP de la IV a la X, después de la X; CdP de la XIV, en la XVI y, por último, CdP de la XVI, en la XVII.

Aparte de comprobaciones de lengua y de planificación, usa el criterio auditivo en los dos mismos ejemplos en que ya lo había hecho -”to go abroad” y “to travel abroad”, para optar por la segunda, y “the most strange the language is, the better the job we can find”, que modifica “the strangest the language is, the better the job we can find” -. Cuando acaba de pasar todo el borrador a limpio pone punto y final a la tarea, sin entrar en valoraciones o evaluaciones de ningún tipo.

1.2.2. Análisis de la sesión 2.

Tema propuesto: “El Carnaval’ ¿Qué significado tiene para los canarios?”

Borrador 1

Los carnavales desde siempre han estado ligados a la sociedad canaria. En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.

Desde siempre el carnaval ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas. Antiguamente existían lo que se denominaba las “mascaritas”. Esto eran una forma

de desinhibirse. Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces. En esta época, los temas fundamentales de crítica no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba. Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Las Palmas de Gran Canaria, con la cual existió y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se está dejando de lado.

Texto codificado:

/ PO1/ I Rp2 Los carnavales desde siempre han estado ligados a la sociedad canaria./ II Rp3 En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días./
/ III Rp4 Desde siempre el carnaval ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas (CdP5 I-II)./ IV Rp6 Antiguamente existían lo que se denominaba las “mascaritas” (CdL7)./ V Esto eran una forma de desinhibirse./ VI Rp8 Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces./ VII Rp9 En esta época, los temas fundamentales de crítica no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba./ VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Las Palmas de Gran Canaria (EICM10), con la cual existió y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se está dejando de lado. (CdP11 I-III(EICM12)-VIII)/

Borrador 2

Los carnavales desde siempre han estado ligados a la sociedad canaria. En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.

Desde siempre el carnaval ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional. Antiguamente existían lo que se denominaba las “mascaritas”. Esto eran una forma de desinhibirse. Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces. En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba. Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se está dejando de lado.

Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años en nuestras islas tomaron un tono diferente. Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ~~son los terceros~~ ocupan el tercer lugar de mejores del mundo. Pero como ya he dicho antes nunca fue así. En los años 70, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora y no había tanta delincuencia. Pero a partir de los 80 todo cambió. Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera.

Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario. Siempre existió la broma la parodia pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente. Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato.

Texto codificado:

/EICM13/ CdP14 I-VIII (I Los carnavales desde siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre el carnaval ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional.) (IV Antiguamente existían lo que se denominaba las “mascaritas”.) (V Esto eran una forma de desinhibirse.) (VI Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se está dejando de lado.)/ / IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años en nuestras islas tomaron un tono diferente./ X Rp15 Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ~~son los terceros~~ ocupan el tercer lugar (CdL16) de mejores del mundo./ XI Pero como ya he dicho antes nunca fue así./ / XII Rp17 En los años 70, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora y no había tanta delincuencia./ XIII Pero a partir de los 80 todo cambió./ XIV Rp18 Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera./ / XV Rp19 Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario (EICM20)./ XVI Siempre existió la broma la parodia (ElCu21) pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente./EdR22/ CdP23 I-XVI/ PO24/ CdP25 I-II/ XVII Rp26 Ahora todos critican a todos (CdE27) y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas (CdP28 I-II) (CdL29) y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato./ (CdP30 I-III(TdN31)/ EICM32/

Borrador 3

Los carnavales desde siempre han estado ligados a la sociedad canaria. En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.

Desde siempre el carnaval ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional. Antiguamente existían lo que se denominaba las “mascaritas”. Esto eran una forma de desinhibirse. Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces. En esta época, los temas fundamentales a

criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba. Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se está dejando de lado.

Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años en nuestras islas tomaron un tono diferente. Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de mejores del mundo. Pero como ya he dicho antes nunca fue así.

En los años 70, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora y no había tanta delincuencia. Pero a partir de los 80 todo cambió. Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera.

Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario. Siempre existió la broma la parodia pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente. Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato.

De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval, son ellas las que le dan el sentido. Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a estas fiestas. Aunque ~~no sólo son ellas~~ verdaderamente la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.

Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval. Normalmente casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta al resto. Se prepara un gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de Toros, con un escenario que representaba el tema de ese año (Egipto, Hollywood, el Circo, el mundo Disney). Hay una gran gala donde se elige a la reina que nos va a representar durante un año nuestro carnaval.

Texto codificado:

/ I Los carnavales desde siempre han estado ligados a la sociedad canaria. / II En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días. / III

Desde siempre el carnaval ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional. / IV Antiguamente existían lo que se denominaba las "mascaritas". / V Esto eran una forma de desinhibirse. / VI Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces. / VII En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba. / VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se está dejando de lado. /

/ IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años en nuestras islas tomaron un tono diferente./ X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de mejores del mundo./ XI Pero como ya he dicho antes nunca fue así./

/ XII En los años 70, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora y no había tanta delincuencia./ XIII Pero a partir de los 80 todo cambió./ XIV Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera./

/ XV Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario./ XVI Siempre existió la broma la parodia pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente./ XVII Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato./

/ XVIII De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval, son ellas las que le dan el sentido./ XIX Rp33 Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a estas fiestas (ElCu34)./ XX Aunque ~~no sólo son ellas~~ (CdL35) verdaderamente la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana./ CdP36 XVIII-XX/

/ XXI Rp37 Cada año hay un tema principal (ElCu38) del que trata el carnaval./ XXII Rp39 Normalmente casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta al resto (CdP40 XXI)./ XXIII Rp41 Se prepara un gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de Toros, con un escenario que representaba el tema de ese año (Egipto, Hollywood, el Circo, el mundo Disney)./ XXIV Rp42 Hay una gran gala donde se elige a la reina que nos va a representar durante un año nuestro carnaval./

Borrador 4

Los carnavales desde siempre han estado ligados a la sociedad canaria. En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.

Desde siempre el carnaval ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional.

Antiguamente existían lo que se denominaba las “mascaritas”, que eran una forma de desinhibirse. Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces. En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba. Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se está dejando de lado.

Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años en nuestras islas tomaron un tono diferente. Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de mejores del mundo. Pero como ya he dicho antes nunca fue así. En los años 70, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora y no había tanta delincuencia. Pero a partir de los 80 todo cambió. Empezaron a hacerse unas fiestas

más comerciales y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera.

Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario. Siempre existió la broma la parodia pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente. Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato. De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval, son ellas las que le dan el sentido. Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a estas fiestas. Aunque verdaderamente la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.

Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval. Casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta al resto. Se prepara un gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de Toros, con un escenario que representaba el tema de ese año (Egipto, Hollywood, el Circo, el mundo Disney). ~~Hay una gran gala donde se elige a la reina que nos va a representar durante un año nuestro carnaval.~~ También hay otras zonas de la capital donde se colocan quioscos y orquestas con diferentes tipos de música.

Normalmente, y este es el verdadero significado del carnaval, la gente sale a divertirse aunque siempre hay algún indeseable que lo impide. Pero en general, es en estas fiestas, donde el pueblo está unido por una causa muy noble que es pasarlo bien a toda costa.

Texto codificado:

/ AD43/ CdP44 I-XXIV (I Los carnavales desde siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.)

(III Desde siempre el carnaval ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional.)

(Rc45 IV-V Antiguamente existían lo que se denominaba las “mascaritas”, que eran una forma de desinhibirse.) (VI Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se está dejando de lado.)

(IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años en nuestras islas tomaron un tono diferente.) (X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de mejores del mundo.) (XI Pero como ya he dicho antes nunca fue así.) (XII En los años 70, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora y no había tanta delincuencia.) (XIII Pero a partir de los 80 todo cambió.) (XIV Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera.)

(XV Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario.) (XVI Siempre existió la broma la parodia pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente.) (XVII Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato.) (XVIII De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval, son ellas las que le dan el sentido.) (XIX Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a estas fiestas.) (XX Aunque verdaderamente la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.)

(XXI Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.) (XXII Casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta al resto.) (XXIII Se prepara un gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de Toros, con un escenario que representaba el tema de ese año (Egipto, Hollywood, el Circo, el mundo Disney).) (XXIV EdR46 ~~Hay una gran gala donde se elige a la reina que nos va a representar durante un año nuestro carnaval.~~) / XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan quioscos y orquestas (ElCu47) con diferentes tipos de música. / XXVI Rp48 Normalmente, y este es el verdadero significado del carnaval, la gente sale a divertirse aunque siempre hay algún indeseable que lo impide. / (CdL49 XXV) / (CdP50 XXI-XXVI) / XXVII Rp51 Pero en general, es en estas fiestas, donde el pueblo está unido por una causa muy noble que es pasarlo bien a toda costa. / (CdP52 I-XXVII) / EdR53 / (CdP54 XXI-XXVII) / EdL55 / EdH56 /

Borrador 5

Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria. En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días. Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional.

Antiguamente, existían lo que se denominaba “las mascaritas”, que eran una forma de desinhibirse. Todos los miedos y los complejos que nos asediaban desaparecían al cubrirse con los disfraces. En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba. Éstas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, y sobre sus habitantes, con los cuales existió y aún existe un pique, aunque últimamente se ha dejado de lado.

Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años, en nuestras islas, tomaron un tono diferente. Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales se han situado en el tercer puesto de mejor carnaval del mundo, después del de Río y el de Venecia. Pero como ya hemos dicho antes, no fue nunca así. En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora, y no había tanta delincuencia. Pero a partir de los ochenta, todo cambió. El carnaval empezó a hacerse una fiesta más comercial y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera.

Con ésto, queremos decir que los carnavales perdieron su significado originario. Siempre existió la broma la parodia y la ironía pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente. Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda

tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, los gobernadores, el turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato. De esta tarea se encargan las murgas, son ellas las que le dan el sentido. A parte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas. Aunque verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval, somos el pueblo que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.

Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval. Casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta al resto. Se prepara un gran verbena alrededor de la Plaza de España con un escenario que representa el tema de ese año (Egipto, Hollywood, el Circo, el mundo Disney). También hay otras zonas de la capital donde se colocan quioscos y orquestas con diferentes tipos de música. Normalmente, y este es el verdadero significado del carnaval, la gente sale a divertirse aunque siempre hay algún indeseable que lo impide. Pero en general, es en estas fiestas, donde el pueblo está unido por una causa muy noble, que es pasarlo bien a toda costa.

Texto codificado:

/ POI57 I-XXVII (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional.) (IV-V Antiguamente, existían lo que se denominaba “las mascaritas”, que eran una forma de desinhibirse.) (VI Todos los miedos y los complejos que nos asediaban desaparecían al cubrirse con los disfraces.) (VII En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII Éstas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, y sobre sus habitantes, con los cuales existió y aún existe un pique, aunque últimamente se ha dejado de lado (EIP58).) (IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años, en nuestras islas, tomaron un tono diferente.) (X Rp59 Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales se han situado en el tercer puesto de mejor carnaval del mundo, después del de Río y el de Venecia.) (XI Pero como ya hemos dicho antes, no fue nunca así.) (XII En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora, y no había tanta delincuencia.) (XIII Pero a partir de los ochenta, todo cambió.) (XIV El carnaval empezó a hacerse una fiesta más comercial y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera.) (XV Con ésto, queremos decir que los carnavales perdieron su significado originario.) (XVI Siempre existió la broma la parodia y la ironía pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente.) (XVII Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, los gobernadores, el turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato.) (XVIII De esta tarea se encargan las murgas, son ellas las que le dan el sentido.) (XIX A parte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas.) (XX Aunque verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval, somos el pueblo que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.) (XXI Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.) (XXII Casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta al resto.) (XXIII Se prepara un

gran verbena alrededor de la Plaza de España con un escenario que representa el tema de ese año (Egipto, Hollywood, el Circo, el mundo Disney.) (XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan quioscos y orquestas con diferentes tipos de música.)

(XXVI Normalmente, y este es el verdadero significado del carnaval, la gente sale a divertirse aunque siempre hay algún indeseable que lo impide.) (XXVII Pero en general, es en estas fiestas, donde el pueblo está unido por una causa muy noble, que es pasarlo bien a toda costa.)/

Versión final

Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria. En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días. Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional.

Antiguamente, existían lo que se denominaba “las mascaritas”, que eran una forma de desinhibirse. Todos los miedos y los complejos que nos asediaban desaparecían al cubrirse con los disfraces. En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba. Éstas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, y sobre sus habitantes, con los cuales existió y aún existe un pique, aunque últimamente se ha dejado de lado.

Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años, en nuestras islas, tomaron un tono diferente. Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales se han situado en el tercer puesto de mejor carnaval del mundo, después del de Río y el de Venecia. Pero como ya hemos dicho antes, no fue nunca así. En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora, y no había tanta delincuencia. Pero a partir de los ochenta, todo cambió. El carnaval empezó a hacerse una fiesta más comercial y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera.

Con ésto, queremos decir que los carnavales perdieron su significado originario. Siempre existió la broma la parodia y la ironía pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente. Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, los gobernadores, el turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato. De esta tarea se encargan las murgas. Son ellas las que le dan el sentido. A parte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas. Aunque verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval, somos el pueblo que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.

Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval. Casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta al resto. Se prepara un gran verbena alrededor de la Plaza de España con un escenario que

representa el tema de ese año (Egipto, Hollywood, el Circo, el mundo Disney). También hay otras zonas de la capital donde se colocan quioscos y orquestas con diferentes tipos de música.

Normalmente, y este es el verdadero significado del carnaval, la gente sale a divertirse aunque siempre hay algún indeseable que lo impide. Pero en general, es en estas fiestas, donde el pueblo está unido por una causa muy noble, que es pasarlo bien a toda costa.

Texto codificado:

/ CdE60 I-VII (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años, el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional.)

(IV-V Antiguamente, existían lo que se denominaba “las mascaritas”, que eran una forma de desinhibirse.) (VI Todos los miedos y los complejos que nos asediaban desaparecían al cubrirse con los disfraces.) (VII En esta época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.)/ (VIII CdL61 Éstas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, y sobre sus habitantes, con los cuales existió y aún existe un pique, aunque últimamente se ha dejado de lado.) (CdP62 III-VII)/

/ IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años, en nuestras islas, tomaron un tono diferente./ X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales se han situado en el tercer puesto de mejor carnaval del mundo, después del de Río y el de Venecia./ XI Pero como ya hemos dicho antes, no fue nunca así./ XII En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o por lo menos más temprano que ahora, y no había tanta delincuencia./ XIII Pero a partir de los ochenta, todo cambió./ XIV El carnaval empezó a hacerse una fiesta más comercial y ya, no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera./

/ XV Con ésto, queremos decir que los carnavales perdieron su significado originario./ XVI Siempre existió la broma la parodia y la ironía pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente./ XVII Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto pueda tener, ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, los gobernadores, el turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato./ XVIII De esta tarea se encargan las murgas. Son ellas las que le dan el sentido (CdL63)./ XIX A parte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas./ XX Aunque verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval, somos el pueblo que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana./

/ XXI Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval./ XXII Casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta al resto./ XXIII Se prepara un gran verbena alrededor de la Plaza de España con un escenario que representa el tema de ese año (Egipto, Hollywood, el Circo, el mundo Disney)./ XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan quioscos y orquestas con diferentes tipos de música./

/ XXVI Normalmente, y este es el verdadero significado del carnaval, la gente sale a divertirse aunque siempre hay algún indeseable que lo impide./ XXVII Pero en general, es en estas fiestas, donde el pueblo está unido por una causa muy noble, que es pasarlo bien a toda costa./ EdR64/

En la sesión 2, cuya duración es de 2 horas y 25 minutos, Vanessa redacta 5 borradores hasta llegar a lo que considera su versión final, con 558 palabras. Usa 6 estrategias cognitivas diferentes -Rp, ElCu, EIP, TdN, EICM, Rc - un total de 31 veces (ver distribución en tabla 35) y 8 metacognitivas -AD, CdL, EdR, CdP, CdE, EdL, EdH, PO- en 33 ocasiones (tabla 36). En el recuento final de 64 estrategias, por lo tanto, el 48,5% corresponde a cognitivas y el 51,5% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	EICM	ElCu	TdN	Rc	EIP
Borrador 1:	6	2	-	-	-	-
Borrador 2:	5	3	1	1	-	-
Borrador 3:	5	2	-	-	-	-
Borrador 4:	2	-	1	-	1	-
Borrador 5:	1	-	-	-	-	1
Versión Final:	-	-	-	-	-	-
Totales:	19	7	2	1	1	1

Tabla 35. Distribución de estrategias cognitivas a lo largo de la sesión.

Metacognitivas:	PO	CdL	CdP	CdE	EdR	AD	EdL	EdH
Borrador 1:	1	1	2	-	-	-	-	-
Borrador 2:	1	2	5	1	1	-	-	-
Borrador 3:	-	1	2	-	-	-	-	-
Borrador 4:	-	-	5	-	2	1	1	1
Borrador 5:	1	-	-	-	-	-	-	-
Versión Final:	-	2	1	1	1	-	-	-
Totales:	3	6	15	2	4	1	1	1

Tabla 36. Distribución de estrategias metacognitivas a lo largo de la sesión.

Vanessa emprende la sesión con una planificación de las partes de la tarea y, seguidamente, inicia las oraciones I y II, repitiendo el contenido. Cuando se centra en la oración III advierte que está repitiendo las mismas ideas, así que relee las oraciones I y II. Esta lectura le da una visión más clara de la dirección del argumento, resultado de lo cual son las oraciones IV, V, VI y VII, todas generadas mediante ensayo del contenido. Después viene la oración VIII, que elabora utilizando su conocimiento de esta fiesta, y, acto seguido, abre una serie de comprobaciones de la planificación de todas las oraciones anteriores.

El borrador 2 sigue el mismo proceso de comprobaciones porque reconoce que necesita establecer una relación lógica entre lo que ha escrito hasta ese momento y lo que vendrá a continuación. El producto de estas comprobaciones son las oraciones IX, X, XI, XII, XIII, XIV y XV, que genera, sin dificultad alguna, a base de repeticiones muy simples, con sólo una corrección de lengua en la X, donde cambia “nuestros carnavales son los terceros” por “nuestros carnavales ocupan el tercer lugar”.

Después de la oración XVI, que prepara con preguntas sobre el contenido, hace una evaluación de lo que ha sido el desarrollo de la tarea hasta aquí, para concluir que está diciendo demasiadas cosas que pueden no ajustarse a sus intenciones.

El paso siguiente a esta valoración es una comprobación de todo el texto, que culmina en una nueva planificación del resto de la tarea. Para retomar el hilo del discurso, lee otra vez las

oraciones XV y XVI y, seguidamente, la XVII, donde cambia “en el resto del año” por “durante el año” y relee las oraciones XV y XVI.

La primera oración del borrador 3, la XVIII, no presenta ningún problema, contrariamente a lo que sucede con las siguientes, XIX y XX, que elabora con preguntas sobre el contenido y comprobaciones de la lengua utilizada, respectivamente. Tras la XX repite una lectura de las tres últimas oraciones y redacta la XXI, con la misma estrategia de cuestionamiento ya empleada antes.

En la oración XXII combina repetición del contenido con la comprobación de la XXI y, en las dos siguientes, XXIII y XXIV, ensaya el contenido usando la repetición. Cocluido así el borrador 3 decide, nuevamente, leer todo el texto para reconducir el desarrollo porque, como ya había observado con anterioridad, está dando demasiada información y puede, fácilmente, desviarse del tema.

De este modo, comienza el borrador 4, cuyos dos únicos cambios en las veinticuatro oraciones que tiene hasta el momento son, en primer lugar, una recombinación de la IV y V, que deriva en otra oración más compleja, y, en segundo lugar, la eliminación de la XXIV porque no tiene relación con el resto. Las dos siguientes, XXV y XXVI, que genera repitiendo contenido, dan paso a una comprobación de la XXI a la XXVI, tras la cual redacta la XXVII, también mediante ensayo del contenido. No contenta, sin embargo, con el efecto que producen las siete últimas oraciones, resuelve releerlas y llega a la conclusión de que el vocabulario es un poco repetitivo, así que cambia “normalmente todo el mundo basa su disfraz” por “casi todo el mundo basa su disfraz”, en la oración XXII.

Al finalizar este borrador comprueba si el contenido requiere reorganización, aunque lo sabe bien organizado, para, posteriormente, pasarlo todo a limpio. Esta nueva comprobación de la planificación de todo el texto da lugar al borrador 5, donde los cambios son sólo una elaboración personal de la oración VIII, resultado de la cual quita una parte, y una repetición de la X, que conduce a añadir contenido nuevo al anterior.

La fase última de este proceso, la redacción de la versión final, empieza con una revisión de las oraciones I a la VII, donde comprueba que “nosotros” es la persona que ha estado utilizando en todas. Mientras escribe la VIII, en la cual verifica que “estas” se refiere a “las críticas”, relee las cinco últimas oraciones para, seguidamente, pasar a limpio el borrador, con una única operación más: separar el contenido de la XVIII en dos oraciones diferentes.

Y así, decide concluir la sesión 2 con una lectura del texto resultante, aunque no aporta comentarios ni valoraciones finales.

1.3. Resultados del análisis de las sesiones 1 y 2.

El proceso de Vanessa, en estas dos sesiones, se caracteriza por el número y variedad de estrategias que utiliza. Así, emplea 8 cognitivas diferentes -Rp, EICM, EICu, TdN, Rc, EIP, Td, EIPI- un total de 68 veces (ver distribución en tabla 37) y 12 metacognitivas -AD, CdL, CC, CdP, CdE, CdC, IdP, CA, PO, EdR, EdL, EdH- en 85 ocasiones (ver tabla 38). En el recuento total de 153 estrategias, por lo tanto, el 44,5% corresponde a cognitivas y el 55,5% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	EICM	EICu	TdN	Rc	EIP	Td	EIPI
Sesión 1:	20	2	6	1	-	1	6	1
Sesión 2:	19	7	2	1	1	1	-	-
Totales:	39	9	8	2	1	2	6	1

Tabla 37. Total de estrategias cognitivas a lo largo de las dos sesiones.

Metacognitivas:	AD	CdL	CC	CdP	CdE	CdC	IdP	CA	PO	EdR	EdL	EdH
Sesión 1:	2	10	2	28	4	1	1	3	1	-	-	-
Sesión 2:	1	6	-	15	2	-	-	-	3	4	1	1
Totales:	3	16	2	43	6	1	1	3	4	4	1	1

Tabla 38. Total de estrategias metacognitivas a lo largo de las dos sesiones.

La característica más destacada del proceso de Vanessa, en las sesiones 1 y 2, es la utilización de las distintas formas de elaboración de la información para generar contenido y reconducir el desarrollo del texto. Todas las elaboraciones, además, aparecen siempre

combinadas con repeticiones del contenido y comprobaciones de la planificación, y tienen un efecto visible en el progreso del texto.

Así, en la sesión 1 comienza diciendo que aprender lenguas extranjeras es fundamental para todas las personas y, tras una pausa en la que se pregunta por qué y cuáles son las ventajas que reporta, decide responder relacionando el tema de la tarea con su propia experiencia y conocimiento del mundo. Las opiniones que va expresando en respuesta a sus preguntas son el contenido que elabora en las oraciones que, además, pasa por un proceso de repeticiones, durante las cuales ensaya la lengua y comprueba su adecuación al significado que tiene en mente. Esto mismo vuelve a ocurrir cuando, una vez ha expuesto las ventajas en relación con la comunicación, explica igualmente las posibilidades que abre en el mercado laboral.

En la sesión 2, de igual modo, desarrolla la tarea hablando del sentido originario del carnaval y del que tiene ahora. Para ello repasa los datos que conoce de cómo era la fiesta hace diez o doce años y, mientras lo hace, va elaborando el contenido de esta parte del texto. Esto también sucede cuando examina las actividades y el sentido de la celebración en la actualidad y, con una perspectiva clara de contraste con la información anterior, hace la segunda parte.

En las dos sesiones las estrategias básicas de generación de contenido son las repeticiones y las comprobaciones de la planificación. Las repeticiones pueden incluir la totalidad de los elementos escritos hasta ese momento o sólo las últimas palabras y, salvo ocasiones aisladas en que han resultado larguísimas y angustiosas -como es el caso de las oraciones XVI y XVII de la sesión 1-, suelen ser simples y no más de tres por oración.

Las comprobaciones de la planificación, por otro lado, tienen una finalidad evidente de reconducir el desarrollo del contenido -cuando las emplea entre oraciones- y proporcionar una visión global del texto -cuando las usa entre borradores-.

Otra estrategia fundamental es la traducción, que sólo utiliza en la sesión 1, para comprobar si la oración en proceso se ajusta al significado que quiere transmitir y para continuar el hilo del discurso. Así, empieza a ensayar el contenido de la oración III -ventajas del aprendizaje de lenguas extranjeras en relación con la comunicación- y, tras una pausa breve, continúa en español señalando las posibilidades que también se presentan en el mundo laboral.

Esto es, justamente, lo que hace en la oración IV, que completa aduciendo, en español, que todo el mundo habla lenguas extranjeras hoy, y también en la XV, donde justifica la necesidad de aprender otras lenguas como una imposición de la sociedad moderna.

Característica, asimismo, de la sesión 1 es la comprobación auditiva, que vemos en las oraciones II y XIV. En la primera de ellas duda entre “to go abroad” y “to travel abroad” y, después de repetir las varias veces, se decanta por “to travel abroad”. En la segunda, la inseguridad se le plantea con la estructura “the most strange the language is, the better the job that we can find” que, igualmente, repite hasta llegar a “the strangest the language is, the better the job that we can find.”

Las comprobaciones de lengua y estilo, repartidas a lo largo de los borradores y en la versión final, en las dos sesiones, ocurren siempre durante la redacción de las oraciones y, como redundan en una pérdida de la visión del conjunto, van seguidas de comprobaciones de la planificación, de una o varias oraciones anteriores, y de repeticiones del contenido que se está elaborando.

Por último, aunque no hace comentarios u observaciones acerca de la realización de la tarea, lee lo que escribe al concluir el texto, en la sesión 2, y, en la 1, mientras va pasándolo a limpio.

2. RESULTADOS GENERALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

El proceso de Natalia, Conchita y Vanessa en las sesiones 1 y 2 se caracteriza por la cantidad y tipo de estrategias que emplean. Así, utilizan 8 cognitivas diferentes -Rp, Rc, TdN, Td, EICM, EIP, EIPI, EICu- un total de 179 veces (ver distribución en tabla 39) y 15 metacognitivas -AD, CdL, CdP, CdC, CC, CdE, IdP, CA, PO, EdR, EdL, EdH, AS, CdO, PF- en 206 ocasiones (ver tabla 40). En el recuento total de 385 estrategias, por consiguiente, el 46,5% corresponde a cognitivas y el 53,5% restante a metacognitivas.

Cognitivas:	Rp	Td	EICM	Rc	EIP	TdN	EICu	EIPI
Sesión 1:	56	8	10	1	2	1	6	3
Sesión 2:	62	-	11	3	2	10	4	-
Totales:	118	8	21	4	4	11	10	3

Tabla 39. Total de estrategias cognitivas del grupo experimental.

Metacognitivas:	AD	CdL	CC	CdP	CdE	CdC	IdP	CA	PO	EdR	EdL	EdH	AS	CdO	PF
Sesión 1:	4	31	5	49	9	2	2	3	5	1	2	-	-	1	-
Sesión 2:	5	15	1	35	13	-	2	-	12	4	2	1	1	-	1
Totales:	9	46	6	84	22	2	4	3	17	5	4	1	1	1	1

Tabla 40. Total de estrategias metacognitivas del grupo experimental.

El uso de la repetición, estrategia más frecuente en las dos sesiones, tiene siempre como finalidad generar contenido, ensayar la lengua que mejor transmite ese contenido y comprobar que lo que escriben se ajusta a las intenciones que quieren comunicar. Las repeticiones se refieren tanto a los elementos del principio de la oración como a los últimos y, en todas las ocasiones, son simultáneas a su registro escrito, es decir, las verbalizan y escriben a la vez. Aquí, de nuevo, se constata el hecho de que los elementos del texto que van generando -palabras, oraciones, ideas- ejercen la función de *sondas*, de la que ya hemos hablado, para recuperar la información de la memoria y por eso los repiten tanto.

Sin embargo, cabe destacar que el patrón de repeticiones de Vanessa resulta mucho más ágil y fluido que el de Conchita y Natalia, porque estas dos últimas siempre interrumpen las operaciones de la oración en proceso para realizar cambios y comprobaciones en otras, con lo que, obviamente, pierden el hilo del discurso y tienen que releer para reconducir el desarrollo de los argumentos.

Parece Resulta lógico, entonces que la segunda estrategia en frecuencia de uso, también en ambas sesiones, sea la comprobación de la planificación que, al igual que la repetición, es una *sonda* de contenido. El empleo de esta estrategia se aprecia tanto entre oraciones como al inicio de cada nuevo borrador, y no introduce cambio alguno en los elementos porque su finalidad es dar una visión global del texto, que reorienta el desarrollo de la tarea.

La atención dirigida, estrategia con la que inician el trabajo en los dos modos, constituye otra *sonda* en este proceso de recuperación de información, de la misma manera que lo hacen la toma de notas de Vanessa y Conchita o las formas de elaboración -personal, a partir del conocimiento del mundo, del cuestionamiento y de la relación entre las partes de la información- de las tres candidatas.

Así, cuando leen el enunciado de la tarea están utilizando los descriptores léxicos de las palabras para establecer conexiones con otras y facilitar, de esta manera, la producción de contenido; pero, además, en esta labor recurren al *esquema* del modo del discurso, del que extraen información acerca del tono que deben adoptar. Por ello, "Relate it to your own experience", en las instrucciones del modo reflexivo, y "¿Qué significado tiene para los canarios?", en el extensivo, indican la cercanía o lejanía de los argumentos, en relación al propio sujeto, así como el tono más o menos afectivo, personal, asertivo o impersonal de cada uno. De hecho, en el reflexivo son más afectivas -o emotivas, si se quiere- que en el extensivo, donde se muestran más informativas aunque, como ya señalamos, el tratamiento del tema es impersonal en ambos porque van dirigidos a una audiencia que no son ellas mismas, como marca el *esquema* discursivo.

La toma de notas y las formas de elaboración de la información, por otro lado, son también resultado de la actividad de estas *sondas*, porque las generan a partir de la lectura del enunciado, a la vez que *sondas* en sí mismas, porque las emplean para producir contenido y para reconducir el discurso hacia las ideas que quieren comunicar. Además, las elaboraciones, específicamente, contribuyen a acercar el desarrollo del texto a la experiencia personal, a

delimitar el enfoque de la tarea y, por último, a comprobar que el contenido se ajusta a sus intereses de comunicación.

La traducción y la recombinación son las dos últimas estrategias que caracterizan la categoría cognitiva de la cual exceptuamos, obviamente, las metacognitivas atención dirigida y comprobación de la planificación, que ya mencionamos.

La traducción sirve para diversos propósitos. Así, unas veces contribuye a generar lengua cuando, tras varias repeticiones en la L1, consiguen establecer el recuerdo de la palabra que precisan en la L2. Otras, sin embargo, evita interrupciones en el hilo del discurso, cuando el léxico que necesitan no está disponible, o cuando los recursos en la L2 no facilitan el desarrollo de los argumentos. En ambos casos, lógicamente, recurren a la L1 para dejar constancia de lo que quieren expresar y poder, de esta forma, retomarlo posteriormente para aportar el término adecuado en la L2.

Un tercer uso de la traducción, en este grupo experimental, es comprobar que el contenido de la oración responde al significado que quieren transmitir y, en este caso, emplean una forma de razonamiento que conduce siempre a distintos tipos de elaboración. Esta misma función es la que caracteriza a la estrategia metacognitiva comprobación de la comprensión que, aunque sólo la emplean Vanessa y Conchita una vez, sirve para asegurar que lo que hacen se ajusta a lo que se espera de ellas en cada tarea.

La recombinación, por su parte, siempre introduce cambios y, a pesar de que no es significativa en este grupo porque sólo la utilizan un total de cuatro veces, sí cabe señalar que su aplicación responde a patrones diferentes. Así, unas veces la usan para recombinar los elementos de oraciones distintas y, otras, para reorganizar los de una misma pero, en ambos casos, el propósito es ajustar el contenido a sus intereses de comunicación y adecuar la lengua a ese contenido.

Más significativas, en este sentido, son las comprobaciones de lengua y estilo, ambas muy numerosas. Su utilización conlleva un propósito similar al de la comprobación auditiva, la planificación funcional y la comprobación de las operaciones anteriores, aunque estas sólo ocurren tres veces la primera y una la segunda y tercera.

Las comprobaciones de lengua y estilo se llevan a cabo durante la redacción de las oraciones -igual que la comprobación de las operaciones anteriores de Conchita- y también al

inicio de los borradores -oportunidad en que se da la única planificación funcional de Natalia- y su aplicación tiene una repercusión mayor que la de simple "operación cosmética". De hecho, si tenemos en cuenta el tono que caracteriza los textos en las dos sesiones, no resultará difícil entender la dirección de estas comprobaciones.

Así, prácticamente todas tienen que ver con el tratamiento impersonal del tema, la cohesión de los argumentos, la continuidad del desarrollo de las ideas, la lógica del discurso o, simplemente, el uso racional del lenguaje, en el que tienden a evitar repeticiones de las mismas palabras o a eliminar ambigüedades y vaguedades. Otra cosa bien distinta, por supuesto, es que el resultado de todas estas consideraciones, en el texto, sea el adecuado; a este respecto, debemos recordar que en este trabajo no estamos juzgando la calidad de los escritos, sino caracterizando el proceso que conduce a ellos.

Asimismo, la comprobación auditiva, que sólo emplea Vanessa tres veces, tiene como objetivo facilitar las decisiones sobre qué palabras o estructuras resultan más correctas o apropiadas, cuando no está segura de ellas, si bien podemos señalar que el criterio de corrección o propiedad, en este caso, es estrictamente lingüístico y no retórico.

El penúltimo grupo de estrategias -control de las condiciones, identificación de un problema, planificación organizativa y atención selectiva- tiene como característica común a todas ellas que su uso está encaminado a identificar los aspectos y condiciones que favorecen la realización de la tarea, así como a resolver o ignorar los elementos conflictivos que puedan entorpecer su desarrollo.

El grupo de estrategias de evaluación de la lengua, de las habilidades y de la realización de la tarea -cuyo potencial es valiosísimo cuando se utilizan convenientemente, porque ponen de manifiesto las carencias o áreas problemáticas que necesitan solución- es, prácticamente, "anecdótico" con un índice de frecuencia de cuatro, una y cinco, respectivamente. Además, no tienen más trascendencia que la de ser simples apreciaciones o valoraciones de la lengua empleada y de la dificultad de la tarea, que no llevan a una actuación concreta ni a un cambio de planteamiento, cuando este se precisa.

3. CONCLUSIONES GENERALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL.

El patrón de uso del lenguaje escrito de Natalia, Conchita y Vanessa responde al modelo que Scardamalia & Bereiter (1987) denominan **transformación del conocimiento**, no sólo en lo que respecta al planteamiento general de la tarea, sino también al tratamiento de los modos del discurso reflexivo y extensivo -que no evidencian un proceso diferente-, y a la manera en que emplean las estrategias en el desarrollo del texto.

En respuesta a la pregunta formulada sobre el planteamiento de la tarea: ¿existe un propósito general o un plan de composición global que guíe el desarrollo del texto?, respondemos afirmativamente. En las dos sesiones resulta evidente que todos los sujetos tienen un propósito retórico general -que organiza los argumentos en la estructura introducción, desarrollo, conclusión- y un plan de composición global que guía el desarrollo del texto, de manera que van articulando el pensamiento durante el propio proceso de composición. Esto es fácilmente apreciable en los protocolos verbales, que constatan el hecho de que la actividad de sus mentes está encaminada no sólo a la generación de contenido, sino también a la consecución de unas metas, cuyos objetivos más significativos implican resolver los problemas que se van creando a partir del texto, mediante operaciones tales como comentarios de las ideas o aspectos que están tratando, cuestionamiento de la conveniencia de incluir o eliminar partes de la información, etcétera.

En respuesta a la pregunta formulada sobre los modos del discurso: ¿existe un tratamiento del tema diferente en cada modo del discurso?, respondemos negativamente. En las dos sesiones la organización de la información se ajusta al *esquema* (Kintsch & van Dijk, 1978) discursivo, que refleja el pensamiento analítico, y es resultado de haber representado la tarea como “un problema de construcción e integración del significado” al servicio de un lector o grupo de lectores, y con un propósito de comunicación concreto. Así, tanto en el modo reflexivo como en el extensivo argumentan a partir de su conocimiento del mundo y del tema y, si bien es cierto que el primero se supone más afectivo porque se acerca a la experiencia personal, mientras que el segundo es asertivo porque se aleja de esta, en ambos existe una conciencia clara de la relación emisor-lector, con lo que el tratamiento, en los dos modos, es “impersonal” o, más correctamente, “no personalizado”.

Por último, en respuesta a la pregunta formulada sobre las estrategias que emplean en el desarrollo del texto: ¿qué tipo y cantidad de estrategias emplean los sujetos en las tareas? y

¿cómo las utilizan?, respondemos que cuando dan por finalizado el texto culminan un proceso de construcción del significado que, además, cobra relevancia porque se realiza en solitario, lo cual obliga a los sujetos a reprocesar continuamente el conocimiento para adaptarlo a esta forma del lenguaje. Según explican Scardamalia & Bereiter, de nuevo, este hecho indica un control estratégico evidente de las partes del proceso a las que se atiende en la interacción social: emisor, propósito y receptor. El control estratégico, como ya señalamos anteriormente, es el control metacognitivo, que en el grupo experimental se manifiesta de modo claro, ya que la categoría de estrategias metacognitivas prevalece siempre sobre la de cognitivas. Todos estos datos son aplicables a los tres sujetos, en su L1 y en la L2.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

ÍNDICE DEL CAPÍTULO

1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.
 - 1.1. Planteamiento de la tarea.
 - 1.2. Modos del discurso.
 - 1.3. Estrategias en el desarrollo del texto.

2. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.
 - 2.1. Planteamiento de la tarea.
 - 2.2. Modos del discurso.
 - 2.3. Estrategias en el desarrollo del texto.

3. ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS: UNA PROPUESTA DE AMPLIACIÓN DE LAS DEFINICIONES.

4. ASPECTOS RELEVANTES PARA OTROS ESTUDIOS.

“Assimilation involves making inferences and integrating information for understanding rather than simply remembering.” (Jones, Palincsar, Ogle & Carr, 1987:40)

1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

El propósito fundamental de esta investigación ha sido caracterizar el proceso de elaboración de un texto que siguen los sujetos, en lengua materna y en lengua extranjera, atendiendo al planteamiento de la tarea, al tratamiento del tema en los modos del discurso propuestos, y al tipo y cantidad de estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean. Como señalamos en su momento, este último es el aspecto principal de nuestro trabajo, aunque ocupa el tercer lugar en la formulación de objetivos, solamente para hacerlo coincidir con el orden natural que suponíamos seguirían en dicho proceso.

Para llevar a cabo este estudio pedimos a dos grupos de sujetos, uno canadiense y otro español, que realizaran dos tareas diferentes -una en el modo reflexivo, en su L1, y otra en el extensivo, en la L2- y, mientras las hacían, que verbalizaran la actividad de sus mentes, o sea, que repitieran, en voz alta, todos los pensamientos que surgieran en esos momentos. A continuación, presentamos los datos obtenidos.

1.1. Planteamiento de la tarea.

El planteamiento de la tarea en el grupo de control y en el experimental obedece a pautas diferentes. Así, resulta evidente que los tres sujetos del primero carecen de un plan de composición global que guíe el desarrollo del texto -tanto en la sesión 1, dedicada al modo reflexivo, como en la 2, donde contemplan el extensivo-. Para René, Denise y Marie Claude, por lo tanto, el lenguaje escrito constituye sólo un vehículo de transmisión de conocimientos sobre el tema concreto. Una vez agotan el repertorio ponen punto final al texto, con lo que el resultado no refleja un proceso de construcción de significado, sino de recuperación de contenidos.

En el segundo grupo, sin embargo, los sujetos atienden a un propósito retórico general -ya que ordenan los argumentos en una introducción, desarrollo y conclusión- y, además, siguen un

plan de composición global, hecho claramente observable en el replanteamiento y reformulación de las distintas partes de la información que van generando y organizando en la tarea; esto ocurre tanto en el modo reflexivo como en el extensivo. El texto resultante, en este caso, refleja un proceso de construcción del significado, en el que los sujetos reprocesan continuamente el conocimiento para adaptarlo a las características del lenguaje escrito.

Todos estos datos de los grupos de control y experimental son fácilmente observables en los protocolos verbales, que constatan el hecho de que en el primero la actividad de sus mentes está orientada a la generación de contenido, de manera que lo que aparece en el texto es el reflejo fiel de lo que está en sus mentes. En el experimental, por el contrario, esta actividad está encaminada no sólo al contenido sino también al establecimiento y consecución de unas metas cuyos objetivos ponen en marcha distintos procesos de resolución de problemas, toma de decisiones o, simplemente, comentarios de aspectos relacionados con la información que están elaborando.

1.2. Modos del discurso.

El tratamiento de los modos del discurso reflexivo y extensivo, igual que el planteamiento de la tarea, es diferente en el grupo de control y en el experimental. Así, los primeros organizan la información siguiendo el *esquema* narrativo, mientras que los segundos la ajustan al discursivo.

En el primero de los grupos, los tres sujetos *narran, relatan* sus experiencias personales, sin un propósito retórico claro y, aunque en el modo extensivo parecen tener una conciencia de que el mensaje va dirigido a un lector, cosa que no ocurre en el reflexivo, esta conciencia resulta muy difusa. De hecho, el *esquema* narrativo que aplican todos los de este grupo, en los dos modos, muestra claramente las características del texto cuya audiencia es el propio sujeto - "writer-based prose"-, o sea, la estructura de la información refleja sólo el proceso de recuperación de unos conocimientos, que no son posteriormente reprocesados para el lenguaje escrito. Además, y como consecuencia de este hecho, si bien es cierto que en el modo reflexivo acercan más el tratamiento del tema a su experiencia, mientras que en el extensivo manifiestan un "ligero" alejamiento de esta, en ambos está totalmente "personalizado", es decir, carente de los elementos retóricos de propósito y audiencia.

En el grupo experimental, por otro lado, las candidatas *argumentan* a partir de su conocimiento del tema y de su experiencia personal y, si bien es cierto que en el reflexivo se

muestran, de alguna manera, “afectivas” porque acercan más el tema a su experiencia, mientras que en el extensivo lo alejan más de esta, el tratamiento no está “personalizado” en ninguno de ellos. De hecho, la estructura de la información en el *esquema* discursivo refleja un proceso de integración de los datos en las reglas que rigen la relación emisor-propósito-lector, con lo que resulta evidente que las tres, en las dos sesiones, están construyendo el significado que quieren transmitir, atendiendo a la relación información-mente-texto.

1.3. Estrategias en el desarrollo del texto.

El uso de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte de los sujetos de los grupos de control y experimental, en estas dos sesiones, evidencia un proceso de elaboración diferente, con un carácter marcadamente cognitivo en el primero y metacognitivo en el segundo.

Así, Reneé, Denise y Marie Claude emplean 7 estrategias cognitivas -Rp, Rc, TdN, Td, S, EICM, EIP- 126 veces y tan sólo 4 metacognitivas -AD, CdL, CdP, CdC- en 59 ocasiones, frente a Natalia, Conchita y Vanessa que utilizan 8 en la primera categoría -Rp, Rc, TdN, Td, EICM, EIP, EIPI, EICu- y 15 en la segunda -AD, CdL, CdP, CdC, CC, CdE, IdP, CA, PO, EdR, EdH, EdL, AS, CdO, PF- un total de 179 y 206 veces, respectivamente. En el recuento final de 185 estrategias del grupo de control, por lo tanto, el 68,1% corresponde a cognitivas y el 31,9% restante a metacognitivas, mientras que las 385 del experimental se distribuyen en un 46,5% las primeras y un 53,5% las segundas (ver tablas 41 y 42 para totales de ambos grupos).

Cognitivas:	Rp	Rc	TdN	Td	S	EICM	EIP	EICu	EIPI
Grupo de control	75	22	1	15	1	4	8	-	-
Grupo experimental:	118	4	11	8	-	21	4	10	3

Tabla 41. Total de estrategias cognitivas de los grupos de control y experimental.

Metacognitivas:	AD	CdP	CdL	CdC	CC	CdE	IdP	CA	PO	EdR	EdL	EdH	AS	CdO	PF
Grupo de control:	11	35	12	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grupo experimental:	9	84	46	2	6	22	4	3	17	5	4	1	1	1	1

Tabla 42. Total de estrategias metacognitivas de los grupos de control y experimental.

Si bien es cierto que el proceso, en las dos muestras, es distinto en cuanto a la cantidad y tipo de estrategias que emplean los sujetos, no lo es menos el hecho de que las comunes las utilizan de la misma forma todos, en L1 y en L2.

El uso de la repetición, estrategia más frecuente en los dos grupos, tiene siempre la finalidad de generar contenido, ensayar la lengua que mejor transmite ese contenido y comprobar que lo que escriben se ajusta a las intenciones que quieren comunicar. Las repeticiones pueden referirse tanto a los elementos del principio de la oración como a los últimos y, aunque su registro escrito es simultáneo a la verbalización en la muestra experimental y posterior en la de control, resulta obvio que la función que ejercen, en ambos casos, es la de *sondas* para recuperar información de la memoria, como señalan Scardamalia & Bereiter (1987).

La segunda estrategia más usual, también en los dos grupos, es la comprobación de la planificación, que nunca introduce cambios en los elementos porque su única finalidad es proporcionar una visión global del texto que organice y oriente el desarrollo de la tarea. El empleo de esta estrategia es característico entre oraciones y al inicio de cada nuevo borrador y, como la anterior, constituye una *sonda* de contenido.

El uso de la atención dirigida, con la que todos inician la tarea, tiene por objeto facilitar contenido estableciendo conexiones entre los descriptores léxicos de las palabras del enunciado y otras que puedan resultar significativas en la mente de los sujetos. Además, para esto se orientan con el *esquema* del modo del discurso, que indica el tono más conveniente a adoptar, en relación con la cercanía o lejanía de los argumentos respecto a sí mismos y, por consiguiente, al carácter más o menos personal o impersonal, afectivo o asertivo de la información.

Cabe señalar, como ya indicamos en los modos del discurso, que las características apuntadas para cada uno no se aprecian, tal cual, en las muestras de control y experimental hecho

que, por otro lado, no resta pertinencia ni relevancia a la afirmación acerca del uso de los *esquemas*.

La toma de notas y las formas de elaboración -personal, a partir del conocimiento del mundo, del cuestionamiento y de la relación entre las partes de la información- son, por un lado, el resultado de la acción de estas *sondas*, porque son puestas en práctica a partir de la lectura del enunciado, a la vez que *sondas* en sí mismas ya que sirven para generar contenido y para reconducir el discurso hacia las ideas que quieren comunicar. Además, en el caso de las elaboraciones, específicamente, el objetivo es acercar el desarrollo del texto a la experiencia personal, delimitar el enfoque de la tarea y comprobar que el contenido se ajusta a los intereses de comunicación, estas dos últimas funciones sólo detectadas en el grupo experimental.

La traducción, que como cabría esperar sólo sucede en el modo extensivo, sirve para diversos propósitos. Así, unas veces contribuye a generar lengua cuando, tras varias repeticiones en la L1, consiguen establecer el recuerdo de la palabra que necesitan en la L2. Otras, sin embargo, evita interrupciones en el hilo del discurso, si el léxico que precisan no está disponible, o si los recursos en la L2 no contribuyen al desarrollo de los argumentos. En ambos casos, obviamente, el uso de la lengua materna tiene por finalidad dejar constancia escrita de lo que quieren expresar para, posteriormente, retomarlo y aportar el término más adecuado en la lengua extranjera. La traducción, además, tiene un tercer propósito, tal como muestran los sujetos del grupo experimental, que consiste en comprobar que el contenido de la oración responde al significado que quieren transmitir.

La recombinación, por su parte, siempre introduce cambios y, aunque no es significativa en la muestra experimental porque sólo la usan 4 veces, tiene siempre dos aplicaciones. Así, la primera es reorganizar los elementos de una misma oración y, la segunda, los de oraciones diferentes, pero en ambos casos el propósito de los sujetos es ajustar el contenido a las intenciones que desean comunicar y adecuar la lengua a ese contenido. Cabe destacar, sin embargo, que los cambios que realizan los del grupo de control, si bien más numerosos, son sólo relevantes con respecto a la presentación del contenido -cuya calidad y cantidad aumentan en relación a los borradores-, pero no al proceso que genera dicho contenido ya que no conducen, por ejemplo, a reorganizaciones o reformulaciones de las ideas.

Algo similar sucede con el empleo de la comprobación de la lengua y la sustitución, sólo por parte de este último grupo, que contribuyen a “embellecer” la expresión (Perl, 1978), pero no aportan nada nuevo. Sin embargo, el uso de la comprobación de la lengua sí es significativo en el

experimental porque, tal como sucede con la de estilo, supone importantes repercusiones en el texto, resultado de un proceso de generación de contenido más rico y más variado. Esto es fácilmente observable en los protocolos verbales y en el número de veces que emplean cada una, como indicamos en la tabla 42.

En cuanto a su uso, las comprobaciones de lengua y estilo suceden al inicio de los borradores y durante la redacción de oraciones, aunque no necesariamente en la que está en proceso ya que, con mucha frecuencia, los elementos que corrigen pertenecen a oraciones ya terminadas. Las dos, por otra parte, son fundamentales en el tratamiento impersonal del tema, la cohesión de los argumentos, la continuidad del desarrollo de las ideas, la lógica del discurso y el uso apropiado del lenguaje, en términos lingüísticos y retóricos.

Cabe señalar, también, que la comprobación de las operaciones anteriores y la planificación funcional, aunque sólo son aplicadas una vez por el grupo experimental, tienen la misma finalidad que las anteriores. Además, la primera se emplea antes de iniciar la versión final, en el modo reflexivo, y la segunda durante la redacción de una oración, en el extensivo.

La última estrategia común a los dos grupos es la comprobación de la comprensión, que sirven para asegurarse de que entienden las exigencias de la tarea y que, por lo tanto, el desarrollo del texto se ajusta a las instrucciones del enunciado. Las restantes que mencionamos a continuación son utilizadas únicamente por el grupo experimental y, como veremos, pertenecen a la categoría metacognitiva.

Las estrategias identificación de un problema, control de las condiciones, planificación organizativa, atención selectiva y comprobación auditiva, que aunamos en un mismo grupo, tienen la característica común de que su uso está encaminado a identificar los aspectos y condiciones que favorecen la realización de la tarea, así como a resolver o ignorar los elementos conflictivos que puedan entorpecer su desarrollo.

Por último, todas las del grupo de evaluación de la lengua, de las habilidades personales y de la realización de la tarea tienen una frecuencia de empleo muy baja y constituyen solamente valoraciones o apreciaciones de la lengua utilizada y de la dificultad de la tarea, porque no conducen a una actuación concreta o a un cambio de planteamiento, cuando el texto lo precisa.

2. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

En esta investigación hemos partido de dos hipótesis de trabajo fundamentales:

- a. Lo que guía y define el desarrollo de la habilidad escritora de los sujetos no es tanto su competencia lingüística, o el conocimiento que posean sobre cada tema concreto - que evidentemente son importantes- como el control metacognitivo que ejerzan de estos, así como de las partes del proceso de elaboración de un texto. Escribir, por consiguiente, no es, únicamente, una cuestión de recursos lingüísticos o de cantidad de información, sino de cómo utilizan los sujetos estos conocimientos y el de la relación emisor-propósito-lector, característica de esta forma del lenguaje.
- b. Si escribir, entonces, es principalmente un ejercicio de control metacognitivo, el patrón de uso del lenguaje escrito de los sujetos será el mismo en L1 y en L2, con las dificultades obvias que añade el hecho de escribir en una lengua que no es la materna.

Con el fin de probar la validez de estas hipótesis formulamos tres objetivos, relativos al proceso de elaboración de un texto en lengua materna y en lengua extranjera, atendiendo al planteamiento de la tarea, por parte de los sujetos, así como al tratamiento de los modos del discurso reflexivo y extensivo, y al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la elaboración del texto; asimismo, propusimos estos aspectos con el segundo objetivo de comparar los resultados de la muestra de control y los de la experimental y, por último, un tercero consistente en completar las definiciones de las estrategias, cuando esto fuera posible, para acercar su uso, más específicamente, al lenguaje escrito. A los dos primeros objetivos respondimos en el análisis de las muestras, consideradas individualmente y entre sí, y al tercero lo haremos en el apartado destinado a tal fin, más adelante. A continuación, presentamos las conclusiones de esta investigación.

Debemos recordar, sin embargo, la necesidad de interpretar los resultados con precaución y en su justo contexto, como debería suceder en toda investigación, en lo que se refiere al diseño de las tareas, al modo de recogida de datos, al instrumento de análisis, etcétera. Por ello, queremos hacer hincapié en el hecho de que todos los datos que aportamos a continuación están referidos, lógicamente, a las tareas y modos del discurso seleccionados, así como a la muestra de la cual los obtuvimos; no constituyen nunca generalizaciones.

2.1. Planteamiento de la tarea.

En respuesta a la pregunta formulada sobre el planteamiento de la tarea: ¿existe un propósito retórico general o un plan de composición global que guíe el desarrollo del texto, por parte de los sujetos nativos y no nativos, en su L1 y en la L2?, concluimos negativamente en el caso de los sujetos nativos y afirmativamente en el de los no nativos, en las dos lenguas.

Los datos confirman, por consiguiente, la primera hipótesis en relación con la manera en que emplean el conocimiento que, queda claro, obedece al modelo de transmisión, en el grupo de control, y al de transformación, en el experimental, ya que así lo indican los protocolos verbales y el resultado de la actividad de estos en el texto.

Asimismo, constatan también la segunda relativa a la existencia de un patrón de uso del lenguaje escrito común a la L1 y a la L2 porque el planteamiento es exactamente igual en las dos tareas, independientemente del hecho de estar formuladas como modos del discurso diferentes.

2.2. Modos del discurso.

En respuesta a la pregunta formulada sobre los modos reflexivo y extensivo: ¿existe un tratamiento del tema diferente en cada modo del discurso, por parte de los sujetos nativos y no nativos, en su L1 y en la L2?, concluimos negativamente, resaltando que lo que difiere es el tratamiento de los modos del discurso en los dos grupos, pero el del tema es igual en ambos, en todos los sujetos de la muestra en las dos lenguas.

Este dato, de nuevo, confirma nuestra primera hipótesis acerca del modelo de conocimiento que emplean los sujetos que, en el primer grupo sigue correspondiendo al de transmisión y, en el segundo, al de transformación, como indica la organización de la información en los *esquemas* narrativo y discursivo, respectivamente.

Asimismo, constata la segunda acerca de la existencia de un patrón de uso del lenguaje escrito en L1 y L2 que, como hemos visto, se cumple en todos los sujetos de esta muestra.

2.3. Estrategias en el desarrollo del texto.

En respuesta a las preguntas formuladas sobre las estrategias de desarrollo del texto: ¿qué tipo y cantidad emplean los sujetos nativos y no nativos en las tareas en L1 y en L2? y ¿cómo las utilizan?, podemos afirmar que el grupo de control tiene una orientación marcadamente cognitiva, con un número de estrategias escaso y poco variado, y el experimental otra

definitivamente metacognitiva, con un total más amplio y notablemente elevado en lo que respecta al control de la metacognición. Estos datos son también aplicables a los sujetos, considerados individualmente, ya que el patrón de uso de las estrategias es el mismo en las dos lenguas que usan. Aquí, además, es fácilmente observable la relación que establecen Scardamalia & Bereiter (1987), que ya hemos explicado, entre modelo de transmisión de conocimientos-*esquema* narrativo-ausencia del control metacognitivo característico de la interacción social y transformación del conocimiento-*esquema* discursivo-control metacognitivo del proceso de interacción social.

Por ello, estamos nuevamente en posición de afirmar que la primera hipótesis sobre el modelo de conocimiento que emplean los sujetos, como factor indicativo de la competencia escrita, se cumple tal como sugiere el número y tipo de estrategias de cada uno, que caracterizan el proceso del grupo de control como cognitivo y el del experimental como metacognitivo.

Igualmente, se constata la segunda ya que, como hemos visto, todos usan las estrategias comunes a las dos muestras, tanto en la categoría cognitiva como en la metacognitiva, del mismo modo y con la misma finalidad. Por otro lado, que utilicen la traducción sólo en las tareas en la L2 corrobora nuestro supuesto acerca de las dificultades que se añaden por el hecho de escribir en una lengua que no es la materna.

Podemos concluir, por consiguiente, que nuestro estudio confirma las hipótesis planteadas, al menos en estos dos modos del discurso, y estamos seguros que en otros modos y tipos de escritura porque, tal como indican los datos, escribir no es sólo una cuestión de conocer mejor o peor una lengua, o de poseer más o menos información y conocimientos sobre un tema sino, más importante, de saber ejercer el control metacognitivo necesario sobre estos conocimientos y sobre las partes del proceso de elaboración de un texto, a las que normalmente se atiende en la interacción social, es decir, a la relación emisor-propósito-lector, en esta forma del lenguaje.

Cuando este control de la metacognición es mayor, el proceso de elaboración del texto es más complejo y sofisticado y el resultado es también más satisfactorio. A este respecto, queremos recordar, nuevamente, que el propósito de este estudio no ha sido, en ningún momento, evaluar o juzgar la calidad de los textos, o comparar el quehacer de las alumnas de la muestra canadiense y las de la española, en relación a la riqueza o pobreza de sus escritos sino, simplemente, caracterizar el proceso de elaboración del texto en L1 y L2, atendiendo a los aspectos ya

mencionados de planteamiento de la tarea, tratamiento de los modos del discurso y uso de estrategias en el desarrollo del texto.

Los datos de este estudio han confirmado las dos hipótesis del modo de empleo del conocimiento, sobre la competencia lingüística, como factor determinante de la habilidad escritora de los sujetos y la de un patrón de uso del lenguaje en su forma escrita, común a la L1 y a la L2. Dicho esto, y ante la importancia evidente del papel de la cognición y, especialmente, el de la metacognición pasamos, seguidamente, al último objetivo de este estudio.

3. ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS: UNA PROPUESTA DE AMPLIACIÓN DE LAS DEFINICIONES.

La característica principal de la clasificación propuesta por O'Malley & Chamot (1988b), recordemos, es que se puede aplicar a cualquier tipo de aprendizaje porque las estrategias cognitivas y metacognitivas que contiene representan procesos mentales. En nuestro trabajo hemos empleado un modelo que, si ciertamente es original de estos autores, no es exactamente igual, ya que hemos introducido cambios, que justificamos y explicamos en su momento.

Ahora bien, una vez concluido este estudio, y a la vista de los datos obtenidos, queremos proponer una serie de ampliaciones a las definiciones de las estrategias, cuando esto sea posible, para acercar su uso más específicamente a esta forma del lenguaje. El propósito de esta decisión es, por un lado, proporcionar tanta información como podamos a otros investigadores que quisieran utilizarla en futuros trabajos y, por otro, facilitar la labor de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito a los profesores y alumnos que optaran por usarla, en cualquiera de las dos lenguas. A continuación, presentamos la clasificación con las ampliaciones realizadas.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	FUNCIÓN
PLANIFICACIÓN 1. Principio de organización de la información: a. Planificación organizativa b. Planificación funcional	Establecer el principio/concepto que organiza la información de un texto. Seleccionar las estrategias necesarias para realizar una tarea; identificar las ideas principales, secuencia de ideas y distintas partes de una tarea. Identificar las funciones y componentes lingüísticos y retóricos necesarios para realizar una tarea.
2. Atención dirigida	Centrar la atención, de forma consciente, en los objetivos y desarrollo de una tarea, ignorando posibles elementos que la distraigan hacia otros aspectos; centrar la atención en los descriptores léxicos de las palabras (especialmente las del enunciado) para establecer conexiones con otras que resulten significativas; atender al esquema del discurso que se especifica en las instrucciones de la tarea.
3. Atención selectiva	Centrar la atención, de forma consciente, en aspectos específicos de la lengua -palabras clave, conceptos, marcadores lingüísticos...- u otros -relaciones entre

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	FUNCIÓN
	palabras del texto y otras en la mente de los sujetos, recuerdos... - que favorezcan la realización de una tarea.
4. Control de las condiciones	Identificar las condiciones que favorecen la realización de una tarea y propiciar la presencia de dichas condiciones en cada situación concreta; controlar el uso de la lengua para hacer un mejor aprovechamiento de los conocimientos que se poseen.
<p>COMPROBACIÓN</p> <p>5. Comprobación:</p> <p>a. Comprobación de la comprensión</p> <p>b. Comprobación de la lengua</p> <p>c. Comprobación auditiva</p> <p>ch. Comprobación visual</p> <p>d. Comprobación del estilo</p> <p>e. Comprobación estratégica</p> <p>f. Comprobación de la planificación</p> <p>g. Comprobación de las operaciones anteriores</p>	<p>Comprobar, verificar o corregir la comprensión o realización de una tarea.</p> <p>Comprobar, verificar la comprensión de las instrucciones de una tarea para asegurarse de que el desarrollo del texto se ajusta a las exigencias del enunciado.</p> <p>Verificar o corregir la lengua utilizada en una tarea para comprobar su adecuación al texto, en términos lingüísticos y retóricos: tratamiento personal o impersonal del tema, cohesión de los argumentos, continuidad en el desarrollo de las ideas, lógica del discurso, uso apropiado del lenguaje...</p> <p>Utilizar la información auditiva (criterio de “cómo suena”) para determinar si una decisión resulta o no factible.</p> <p>Utilizar la información visual (“criterio estético”) para determinar si una decisión resulta o no factible.</p> <p>Utilizar criterios de estilo propios para determinar si una decisión resulta o no factible, en términos lingüísticos y retóricos.</p> <p>Comprobar el funcionamiento/los resultados de la estrategia que se está empleando en cada momento.</p> <p>Comprobar el funcionamiento/los resultados de la planificación de la parte de la tarea que se está realizando en ese momento, u otras partes ya terminadas, para obtener una visión global del texto que organice su desarrollo.</p> <p>Comprobar las operaciones, decisiones, conductas llevadas a cabo, o consideradas, durante la realización de la tarea.</p>

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS	FUNCIÓN
6. Identificación de un problema	Identificar los aspectos conflictivos o problemáticos que entorpecen/frenan la realización de una tarea
EVALUACIÓN 7. Evaluación a. Evaluación de la lengua b. Evaluación de la realización de la tarea c. Evaluación de las habilidades o capacidad ch. Evaluación de las estrategias d. Evaluación del conocimiento de la lengua	Valorar, de forma crítica, el uso de la lengua a través de parámetros internos de corrección lingüística y de criterios de lo que constituye las distintas partes de una tarea; evaluar el uso de estrategias o habilidad para realizar una tarea. Evaluar, valorar la lengua utilizada una vez finalizada la tarea. Evaluar la realización/desarrollo global de la tarea. Evaluar, decidir si la capacidad/habilidades personales son las adecuadas para la realización de una tarea. Evaluar el uso de las estrategias empleadas una vez finalizada la tarea. Evaluar, decidir si el conocimiento que se posee de la lengua, tanto a nivel conceptual como de palabra, frase u oración, es adecuado.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	FUNCIÓN
8. Repetición	Repetir, en voz alta, palabras o porciones de discurso mientras se realiza una tarea para generar contenido, para ensayar la lengua que mejor transmite ese contenido y para comprobar su adecuación al texto y a las intenciones que se quiere transmitir.
9. Consulta	Utilizar material de consulta y referencia para facilitar una tarea.
10. Agrupamiento	Ordenar, clasificar información, palabras o conceptos nuevos, siguiendo características o atributos comunes para facilitar su aprendizaje y posterior recuperación.
11. Toma de notas	Anotar palabras o conceptos clave; utilizar números, signos o códigos para indicar aspectos importantes a considerar en la realización de una tarea, para generar contenido o para reconducir el discurso hacia las ideas que se quiere comunicar.
12. Deducción/inducción	Aplicar las reglas gramaticales aprendidas, u otras ideadas por el sujeto, para facilitar la comprensión o

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	FUNCIÓN
	realización de una tarea.
<p>13. Sustitución</p>	<p>Facilitar la realización de una tarea empleando palabras, frases o giros que expresen lo que se quiere decir cuando las palabras adecuadas no están disponibles; utilizar métodos alternativos cuando los que están en uso no surten efecto.</p>
<p>14. Elaboración:</p> <p>a. Elaboración personal</p> <p>b. Elaboración a partir del conocimiento del mundo</p> <p>c. Elaboración a partir del conocimiento académico</p> <p>ch. Elaboración a partir de la relación entre las partes de la información</p> <p>d. Elaboración a partir del cuestionamiento</p> <p>e. Elaboración a partir de la autoevaluación</p> <p>f. Elaboración a partir de la creatividad</p> <p>g. Elaboración a partir del uso de imágenes</p>	<p>Relacionar la información nueva con el conocimiento ya existente en la mente del sujeto, estableciendo asociaciones o conexiones que resulten significativas; relacionar distintas partes de la información entre sí para generar contenido y para reconducir el discurso hacia las ideas que se quiere comunicar.</p> <p>Responder a la información/tarea a partir de reacciones o juicios de carácter personal.</p> <p>Responder a la información/tarea a partir de la experiencia personal o conocimiento del mundo.</p> <p>Responder a la información/tarea a partir del conocimiento académico.</p> <p>Responder a la información/tarea relacionando sus distintas partes.</p> <p>Responder a la información/tarea combinando el conocimiento del mundo y la experiencia personal con preguntas sobre distintos aspectos de la información/tarea.</p> <p>Responder a la información/tarea evaluando la relación tarea-habilidad personal.</p> <p>Responder a la información o tarea adoptando una perspectiva creativa u original.</p> <p>Utilizar imágenes mentales, o dibujos, para dar significado o contenido a la información.</p>
<p>15. Resumen</p>	<p>Realizar un resumen oral, escrito o mental de la información presentada en la tarea.</p>
<p>16. Traducción</p>	<p>Utilizar la L1 para facilitar la comprensión de la L2, o como punto de partida para realizar una tarea en L2; traducir, literalmente, de una lengua a otra; utilizar la L1 para generar lengua, evitar interrupciones en el hilo del discurso, o comprobar que el contenido responde al significado que se quiere transmitir.</p>
<p>17. Transferencia</p>	<p>Aplicar el conocimiento lingüístico o habilidades y destrezas, que ya forman parte del repertorio del sujeto, para facilitar la comprensión o la realización de una tarea.</p>

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	FUNCIÓN
18. Inferencia	Utilizar la información de que se dispone para realizar predicciones sobre el resultado de una tarea, o sobre el significado y uso de las palabras desconocidas.
19. Contextualización	Establecer contextos significativos de uso de lengua para facilitar la comprensión o recuperación de la información.
20. Recombinación	Construir oraciones, o porciones de discurso más complejas, combinando los elementos de una misma oración o de oraciones diferentes, para ajustar el contenido a las intenciones que se quiere transmitir y para adecuar la lengua a ese contenido.
21. Evocación de palabras	Recordar palabras de la L2 usando palabras de la L1 que tengan un sonido similar, o generando imágenes entre ambas que faciliten su recuperación.

Las estrategias metacognitivas comprobación visual, comprobación estratégica, evaluación de las estrategias y evaluación del conocimiento de la lengua, no se han detectado en ninguna de las tareas propuestas para este trabajo, por lo que no contienen modificaciones. Esto mismo sucede con las cognitivas consulta, agrupamiento, deducción/inducción, las formas de elaboración a partir del conocimiento académico, de la autoevaluación, de la creatividad y del uso de imágenes, resumen, transferencia, inferencia, contextualización y evocación de palabras que, por lo tanto, permanecen igual.

La planificación organizativa, control de las condiciones, comprobación auditiva, comprobación de las operaciones anteriores, identificación de un problema, evaluación de la lengua, evaluación de la realización de la tarea y evaluación de las habilidades, en la categoría metacognitiva, así como la sustitución, en la cognitiva, sí se han identificado en las respuestas de los sujetos, pero no contienen cambios porque los datos recabados no aportan nada nuevo a las definiciones.

En cuanto a los cambios realizados, en la categoría metacognitiva, el primero está en la definición de planificación funcional, donde sólo hemos especificado que las funciones y componentes necesarios para realizar una tarea son lingüísticos y *retóricos*.

En atención dirigida hemos mantenido la definición inicial y, además, hemos añadido: *centrar la atención en los descriptores léxicos de las palabras, especialmente las del enunciado de la tarea, para establecer conexiones con otras que resulten significativas y atender al esquema del discurso que se especifica en las instrucciones de la tarea, como revelan los protocolos.*

En atención selectiva hemos indicado que, además de centrar la atención en aspectos específicos de la lengua, hay que dirigirla también *a otros, como las relaciones que se establecen entre los elementos presentes en el texto y en la mente de los sujetos, recuerdos, etcétera*, para favorecer la realización de la tarea.

La comprobación de la comprensión la hemos reformulado, en su totalidad, del modo siguiente: *comprobar, verificar la comprensión de las instrucciones de una tarea para asegurarse de que el desarrollo del texto se ajusta a las exigencias del enunciado.*

La definición de comprobación de la lengua la hemos ampliado, explicando que se corrige o verifica la lengua de las tareas *para comprobar su adecuación al texto, en términos lingüísticos y retóricos: tratamiento personal e impersonal del tema, cohesión de los argumentos, continuidad en el desarrollo de las ideas, lógica del discurso, uso apropiado del lenguaje, etcétera.*

En comprobación de estilo sólo hemos añadido que se utilizan los criterios para determinar si una decisión resulta o no factible, *en términos lingüísticos y retóricos* y en comprobación de la planificación que se verifican los resultados de la parte de la tarea que se está realizando en ese momento, *u otras partes ya terminadas, para proporcionar una visión global del texto que organice y oriente su desarrollo.*

Los cambios realizados en la categoría cognitiva, por otro lado, están, en primer lugar, en la repetición, donde hemos señalado que las palabras se repiten en voz alta *para generar contenido y para ensayar la lengua que mejor transmite ese contenido*, además de para comprobar su adecuación al texto y a las intenciones que se quiere transmitir.

En toma de notas hemos aclarado que se utilizan números, signos o códigos *para indicar aspectos importantes a considerar; en la realización de una tarea, para generar contenido o para reconducir el discurso a las ideas que se quiere comunicar* y, en el conjunto de estrategias de elaboración, hemos conservado las definiciones de cada una tal cual matizando, en la definición

general de “elaboración”, que en este grupo se relacionan distintas partes de la información entre sí *para generar contenido y para reconducir el discurso hacia las ideas que se quiere comunicar.*

En traducción hemos sumado, a las dos funciones ya identificadas, *utilizar la L1 en una tarea en L2 para generar lengua, evitar interrupciones en el hilo del discurso o comprobar que el contenido responde al significado que se quiere transmitir* y, por último, en recombinación hemos reorganizado la definición aclarando que se construyen oraciones o porciones de discurso más complejas, combinando los elementos *de una misma oración o de oraciones diferentes, para ajustar el contenido a las intenciones que se quiere comunicar y para adecuar la lengua a ese contenido.*

Con estas aclaraciones sobre las ampliaciones de las definiciones damos por cumplido el último objetivo propuesto para el presente trabajo. Sólo nos resta sugerir algunos aspectos que consideramos de interés para otros estudios sobre el lenguaje escrito, fruto de los resultados obtenidos en este, así como de las observaciones realizadas durante el mismo.

4. ASPECTOS RELEVANTES PARA OTROS ESTUDIOS.

A la luz de los datos obtenidos en este estudio, resulta evidente la necesidad de seguir analizando y caracterizando el proceso de elaboración de un texto, tanto en L1 como en L2. Las razones que nos llevan a tal afirmación están, a nuestro juicio, suficientemente justificadas con la información aportada por las muestras, que ponen de manifiesto la importancia del control metacognitivo, especialmente, en esta forma del lenguaje. Así, lo que para algunos resulta obvio o ha sido aprendido de un modo espontáneo o por intuición, para otros no lo es tanto; estamos hablando, lógicamente, del uso de estrategias que faciliten las tareas en cualquier tipo de aprendizaje y, más concretamente, en el del lenguaje escrito, interés central de nuestra investigación.

En este sentido proponemos, a continuación, una serie de aspectos que consideramos de interés para futuros trabajos:

1. Algunas estrategias de las identificadas en las categorías cognitiva y metacognitiva no son utilizadas por los sujetos; otras sí aparecen en los protocolos, aunque no aportan nada nuevo a los datos ya existentes. Nuestra propuesta, al respecto, sería repetir este estudio, en las mismas condiciones u otras similares, para seguir ampliando las definiciones y aumentar, así, nuestro conocimiento de su funcionamiento y aplicación.
2. Del mismo modo, serían convenientes más estudios de este tipo porque cabe la posibilidad de descubrir otras, tanto de interés general como específicas de esta forma del lenguaje, lo cual contribuiría a ampliar el repertorio del que disponemos, con las consiguientes ventajas para la enseñanza y el aprendizaje.
3. En cuanto a los modos del discurso, propondríamos considerar si la “personalización” de la información de que hemos hablado, para el reflexivo, responde a las características propias de este modo o si, por el contrario, se confirma que es resultado de no reprocesar el contenido recuperado de la memoria, para adaptarlo a esta forma del lenguaje. Si los datos apuntaran a lo segundo, cabría plantear una reformulación de la definición del modo reflexivo, ya que no se podría identificar “tratamiento personal del tema” con información “personalizada”.
4. De manera similar, sería conveniente repetir este trabajo incluyendo, en el diseño, una tarea en el modo reflexivo y otra en el extensivo, en español, y lo mismo en inglés, con lo que tendríamos oportunidad de ver qué ocurre con la L1 y la L2 en cada modo.
5. Igualmente, sugeriríamos un análisis de los textos, ya que en este trabajo no tiene fundamento, desde el punto de vista de los errores interlingüísticos de los sujetos en esta fase de aprendizaje porque, como señala Selinker (1972), esto ayudaría a formular

hipótesis sobre la gramática que construyen cuando intentan producir la norma de la lengua meta.

6. Finalmente, no habría que excluir la posibilidad de aumentar el número de sujetos de la muestra y darle carácter longitudinal, recogiendo los mismos datos a lo largo de un curso académico y empleando las tareas escritas habituales de una clase cualquiera de inglés o de español.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, John R. (1990). Cognitive psychology and its implications, (3ª ed.), New York: W.H. Freedman and Company.

Anderson, John R. (1982). "Acquisition of cognitive skill", Psychological Review 89/4:369-406.

Anderson, John R. (1983). The architecture of cognition, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Baddeley, Alan (1982). Your memory. A user's guide, U.K.: Multimedia Publications Limited.

Beach, Richard y L. Bridwell (eds.) (1984). New directions in composition research, New York: The Guilford Press.

Bereiter, Carl (1980). "Development in writing", págs.73-93, en Lee Gregg E.R. Steinberg Cognitive processes in writing, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bereiter, Carl y M. Scardamalia (1983). "Levels of inquiry in writing research", págs. 3-25, en Peter Mosenthal, L. Tabor y S. Walmsley (eds.) (1983) Research on writing. Principles and methods, New York: Longman Incorporation.

Bereiter, Carl y M. Scardamalia (1987). The psychology of written composition, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bereiter, Carl y M. Scardamalia (1989). "Intentional learning as a goal of instruction", págs. 361-392, en L. Resnick (ed.) Knowing, learning and instruction, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bereiter, Carl y M. Scardamalia (1985). "Cognitive coping strategies and the problem of 'inert knowledge'", págs. 65-80, en S. Chipman, J. Segal y R. Glaser (eds.) Thinking and learning skills, vol.2, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Berkenkotter, Carol (1983). "Decisions and revisions: the planning strategies of a publishing writer", College Composition and Communication 34/2: 42-56.

Bialystok, Ellen (1978). "A theoretical model of second language learning", Language Learning 28/1:69-83.

Braddock, R., R. Lloyd-Jones y L. Shoer (1963). Research in written composition, Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Britton, J. (1978). "The composing processes and the functions of writing", págs. 13-28, en C. Cooper y L. Odell Research on composing. Points of departure, Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Britton, James, T. Burgess, N. Martin, A. McLeod y H. Rosen (1975). The development of writing abilities (11-18), Schools Council Research Studies, London: Macmillan Education Limited.

Brooks, Elaine (1985). Case studies of the composing processes of five "unskilled" English-as-a-second language college writers, PhD., New York University, UMI Dissertation Information Service, Michigan.

Brown, Ann y J. Day (1983). "Macrorules for summarising texts: the development of expertise", Journal of Verbal Language and Verbal Behaviour 22:1-14.

Brown, Ann y A.S. Palincsar (1982). "Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training", Topics in Learning and Learning Disabilities 21/1:1-17.

Canale, Michael y M. Swain (1980). "Theoretical bases of communicative language teaching and testing", Applied Linguistics 1/1:1-47.

Carson, J.E. y P.A. Kuehn (1992). "Evidence of transfer and loss in developing second language writers", Language Learning 42/2:157-182.

Carver, David (1984). "Plans, learner strategies and self direction in language learning", System, 12/2:123-131.

Chamot, Anna y M. O'Malley (1987). "The Cognitive Academic Language Learning Approach. A bridge to the mainstream", Tesol Quarterly 21/2:227-248.

Chipman, Susan y J. Segal (1985). "Higher cognitive goals for education: an introduction", págs. 1-19, en J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (eds.) Thinking and learning skills, vol. 1, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cohen, Andrew (1990). "Introspecting about SLL" Studia Anglica Posnaniensia xv:123-130.

Cohen, Andrew y C. Hosenfeld (1981). "Some uses of mentalistic data in second language research", Language Learning 31/2:285-313.

Collins, Allan (1987). "Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing and mathematics", Technical Report nº 403, ED 284 181 CS 008 872.

Connor, Ulla y R.B. Kaplan (eds.) (1987). Writing across languages: analysis of L2 text, Reading: Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.

Cooper, Charles (1975). "Measuring growth in writing", English Journal 64/3:111-119.

Cooper, Marilyn y M. Holzman (1983). "Talking about protocols", College Composition and Communication 34/3:40-55.

Cooper, Charles y L. Odell (1977). Evaluating writing. Describing, measuring, judging, Urbana Ill.: National Council of Teachers of English.

Cooper, Charles y Lee Odell (eds.) (1978). Research on composing. Points of departure, Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Dagut, M.B. (1986). "The fact of translation in learning English as a foreign language", Papers and Studies in Contrastive Linguistics 21:197-207.

Dansereau, Donald (1985). "Learning strategy research", págs. 209-239, en J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (eds.) Thinking and learning skills, vol. 1, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Derry, Sharon y D. Murphy (1986). "Designing systems that train learning ability: from theory to practice", Review of Educational Research 56/1:1-39.

DES (Department of Education and Science) (1975). A language for life. The Bullock Report, London, HMSO:44-68 (Writing).

Diederich, Paul (1974). Measuring growth in English, Urbana Ill.: National Council of Teachers of English.

Durst, Russel K. (1987). "Cognitive and linguistic demands of analytic writing", Research in the Teaching of English 12/4:347-376.

Elbow, Peter (1973). Writing without teachers, New York: Oxford University Press.

Ely, Christopher (1989). "Tolerance of ambiguity and use of second language strategies", Foreign Language Annals 22/5:437-445.

Emig, J. (1969). The composing processes of twelfth graders, Ed.D., Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English, Research Report nº 13.

Flavell, John (1979). "Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive development inquiry", American Psychologist 34/10:906-911.

Flower, Linda y J. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing", College Composition and Communication 31/4:365-387.

Flower, Linda y J. Hayes (1980a). "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints", págs. 31-50, en Lee Gregg y E.R. Steinberg (eds.) Cognitive processes in writing, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Flower, Linda y J. Hayes (1977). "Problem-solving strategies and the writing process", College English 39/4:449-461.

Flower, Linda, J. Hayes, L. Carey, K. Schriver y J. Stratman (1986). "Detection, diagnosis and the strategies of revision", College Composition and Communication 37/1:16-55.

Flower, Linda y J. Hayes (1981). "The pregnant pause: an inquiry into the nature of planning", Research in the Teaching of English 15:229-243.

Flower, Linda y J. Hayes (1980). "The cognition of discovery: defining a rhetorical problem", College Composition and Communication 31/1:21-32.

Flower, Linda (1989). Problem solving strategies for writing, (3ª ed.), New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Flower, Linda (1979). "Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing", College English 41/1:19-37.

Frederiksen, Carl y J. Dominic (eds.) (1981). Writing: the nature, development and teaching of written communication, vol.2, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Freedman, Aviva y I. Pringle (1980). "Writing in the college years. Some indices of growth", College Composition and Communication 31/3:311-324.

Freedman, Aviva, I. Pringle y J. Yalden (eds.) (1983). Learning to write: first language/second language, Applied Linguistics and Language Study series, New York: Longman Group Limited.

Gaskill, W.H. (1986). Revising in Spanish as a second language: a process oriented study of composition Doc. Diss., University of California, UMI Dissertation Information Service, Michigan.

Goodman, Kenneth (ed.) (1981). Miscue analysis. Applications to reading instruction, Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Graves, Donald (1979). "Research update. What children show us about revision", Language Arts 56:312-319.

Hayes, John y L. Flower (1983). "Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis", págs. 206-220, en Peter Mosenthal, L. Tamor y S. Walmsley (eds.) (1983) Research on writing. Principles and methods, New York: Longman Incorporation.

Hayes, John (1985). "Three problems in teaching general skills", págs. 391-405, en S. Chipman, J. Segal y R. Glaser (eds.) Thinking and learning skills, vol.2, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hayes, John y L. Flower (1980). "Identifying the organization of writing processes", págs. 3-30, en Lee Gregg y E.R. Steinberg (eds.) Cognitive processes in writing, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hayes, John, L. Flower, K. Schriver, J. Stratman y L. Carey (1987). "Cognitive processes in revision", págs. 176-240, en Sheldon Rosenberg (ed.), Advances in Applied Psycholinguistics, vol. 2, Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.

Hayes, John y L. Flower (1980b). "Writing as problem solving", Visible Language xiv/4:388-399.

Hays, Janice, P. Roth, J. Ramsey y R. Foulke (eds.) (1983). The writer's mind. Writing as a mode of thinking, Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Hillocks, George (1986). Research on written composition. New directions for teaching, Urbana, Ill.: ERIC, National Conference on Research in English.

Hosenfeld, Carol, V. Arnold, J. Kirchofer, J. Laciura y L. Wilson (1981). "Second language reading: a curricular sequence for teaching reading strategies", Foreign Language Annals 14/5: 415-422.

Johnson, Carol V. (1985). The composing processes of six students, PhD, Illinois State University, UMI Dissertation Information Service, Michigan.

Jones, Beau, A. Palincsar, D. Ogle y E. Carr (eds.) (1987). Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas, Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum development in cooperation with the North Central Regional Educational Laboratory.

Jones, Stan y J. Tetroe (1987). "Composing in a second language", págs. 34-57, en Anna Matsuhashi (ed.) Writing in real time, Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Kaplan, R.B. (1966). "Cultural thought patterns in intercultural education", Language Learning 6:1-20.

Khun, Thomas (1962). La estructura de las revoluciones científicas, Méjico: Fondo de Cultura Económica.

Kinneavy, James (1971). A theory of discourse, New York: W.W. Norton & Company.

Kinneavy, James (1986). "The relation of the whole to the part in interpretation theory and in the composing process", págs. 292-312, en Donald McQuade (ed.), The territory of language. Linguistics, stylistics, and the teaching of composition, Illinois: Southern Illinois University Press.

Kintsch, Walter (1974). The representation of meaning in memory, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kintsch, Walter y T.A. van Dijk (1978). "Toward a model of text comprehension and production", Psychological Review 85/5:363-394.

Kobayashi, H. y C. Rinnert (1992). "Effects of first language on second language writing: translation versus direct composition", Language Learning 42/2-183-215.

Kroll, Barbara (ed.) (1990). Second language writing: research insights for the classroom, Cambridge Applied Linguistics Series, Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.

Kroll, Barry y R.J. Vann (eds.) (1981). Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts, Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Laberge, David y J. Samuels (1974). "Toward a theory of information processing in reading", Cognitive Psychology 6:293-323.

Larson, Richard (1986). "Language studies and composing processes", págs. 213-223, en Donald McQuade (ed.), The territory of language. Linguistics, stylistics, and the teaching of composition, Illinois: Southern Illinois University Press.

Lunsford, Andrea (1979). "Cognitive development and the basic writer", College English 41/1:38-46.

MaLeod, Beverly y B. McLaughlin (1986). "Restructuring or automaticity? Reading in a second language", Language Learning 36/2:109-123.

Marton, Waldemar (1983). "Second language acquisition and language pedagogy", System 11/3:313-323.

Masuhashi, Anna (1987). "Revising the plan and altering the text", págs. 197-223, en Anna Matsuhashi (ed.) Writing in real time, Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Matsuhashi, Ann (1981). "Pausing and planning: the tempo of written discourse production", Research in the Teaching of English 15/2:113-134.

Matsuhashi, Ann (1982). "Explorations in the real time production of written discourse", págs.269-288, en M. Nystrand (ed.) What writers know. The language, process and structure of written discourse, New York: Academic Press.

McLaughlin, Barry, T. Rossman y B. McLeod (1983). "Second language learning: an information-processing perspective", Language Learning 33/2:135-157.

Mischel, Terry (1974). "A case study of a twelfth-grade writer", Research in the Teaching of English 8/3:303-14.

Monahan, Bernard y W. Au-Yeung Lo (1985). "Academic writing and chinese students: transfer and developmental factors", Tesol Quarterly 19/3:515-534.

Monahan, Brian (1984). "Revision strategies of competent writers as they write for different audiences", Research in the Teaching of English 18/3:288-304.

Mosenthal, Peter (1983). "On defining writing and classroom writing competence", págs. 26-71, en Peter Mosenthal, L. Tamor y S. Walmsley (eds.) Research on writing. Principles and methods, New York: Longman Incorporation.

Nystrand, Martin (ed.) (1982). What writers know. The language, process, and structure of written discourse, New York: Academic press.

Odell, Lee, Goswami y Herrington (1983). "The discourse-based interview: a procedure for exploring the tacit knowledge of writers in nonacademic settings", págs. 220-236, en Peter Mosenthal, L. Tamor y S. Walmsley (eds.) Research on writing. Principles and methods, New York: Longman Incorporation.

Odell, Lee (1980). "Teaching writing by teaching the process of discovery: an interdisciplinary enterprise", págs. 139-154, en Lee Gregg y E.R. Steinberg Cognitive processes in writing, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Oxford, Rebecca (1990). Language learning strategies. What every teacher should know, Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, Rebecca (1989). "'The best and the worst': an exercise to tap perceptions of language-learning experiences and strategies", Foreign Language Learning 22/5:447-454.

Oxford, Rebecca, R. Lavine y D. Crookball (1989). "Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications", Foreign Language Annals 22/1:29-39.

Oxford, Rebecca (1993). "Research on second language learning strategies", Annual Review of Applied Linguistics 13:175-187.

O'Malley, Michael, A.U. Chamot y C. Walker (1987). "Some applications of cognitive theory to second language acquisition", Studies in Second Language Acquisition 9:287-306.

O'Malley, J. Michael y A.U. Chamot (1990). Learning strategies in second language acquisition, Cambridge Applied Linguistics Series, Cambridge: N.Y.: Cambridge University Press.

O'Malley, Michael, A.U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. Russo y L. Küpper (1985a). "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students", Language Learning 35/1:21-46.

O'Malley, Michael, A.U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. Russo y L. Küpper (1985). "Learning strategy applications with students of English as a second language", Tesol Quarterly 19/3:553-584.

Perl, Sondra (1978). Five writers writing: case studies of the composing processes of unskilled college writers, PhD., New York University, UMI Dissertation Information Service, Michigan.

Perl, Sondra (1979). "The composing processes of unskilled college writers", Research in the Teaching of English 13/4:317-336.

Perl, Sondra (1980b). "Understanding composing", College Composition and Communication 31/4:363-369.

Perl, Sondra (1983). "Understanding composing", págs. 43-51, en J. Hayes et al The writer's mind. Writing as a mode of thinking, Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

Perl, Sondra y A. Egendorf (1986). "The process of creative discovery: theory, research and implications for teaching", págs. 251-268, en Donald McQuade (ed.), The territory of language. Linguistics, stylistics, and the teaching of composition, Illinois: Southern Illinois University Press.

Piaget, J. (1959). The language and thought of the child (3ª ed.), London: Oxford at the Clarendon Press.

Zamel, Vivian (1987). "Recent research on writing pedagogy", Tesol Quarterly 21/4:12-22.

Pianko, Sharon (1979). "A description of the composing processes of college freshmen writers", Research in the Teaching of English 13/1:5-22.

Raimes, Ann (1985). "What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing", Tesol Quarterly 19/2:89-99.

Raimes, Ann (1990). "The TOEFL Test of written English: causes for concern", Tesol Quarterly 24/3:427-442.

Raimes, Ann (1987). Exploring through writing. A process approach to ESL composition, New York: St. Martin's Press.

Raims, Ann (1987). "Problems and teaching strategies in ESL composition courses", *Language in Education: Theory and Practice Series*, Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia.

Rainey, Kenneth (1987). "Misdirections in the relation between writing and cognitive development", ERIC-EDRS, CS 210 437:2-20.

Robinson, Pauline (ed.) (1988). Academic writing: process and product, ELT Documents 129, Modern English Publications in association with The British Council.

Rose, Mike (1985). "The language of exclusion: writing instruction at the university", College English 47/4:341-359.

Rose, Mike (ed.) (1985). When a writer can't write, New York: The Guilford Press.

Rubin, Joan (1981). "Study of cognitive processes in second language learning", Applied Linguistics, 11/2:117-131.

Rubin, Joan (1981). "Study of the cognitive processes in second language learning", Applied Linguistics 11/2: 67-79.

Rubin, Joan (1975). "What the good language learner can teach us", Tesol Quarterly 9/1:41-51.

Rubin, Joan y I. Thompson (1982). How to be a more successful language learner, Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.

Rubin, Joan (1975). "What the 'good language learner' can teach us", Tesol Quarterly 9/1:41-51.

Scardamalia, Marlene y C. Bereiter (1982). "Assimilation process in composition planning", Educational Psychologist 17/3:165-171.

Scardamalia, Marlene y C. Bereiter (1986). "Research on written composition", págs. 778-803, en Merlin C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching, (3ª ed.), American Educational Research Association, New York: Macmillan Publishing Company.

Scardamalia, Marlene y C. Bereiter (1987). "Knowledge telling and knowledge transforming in written composition", págs. 142-175, en Sheldon Rosenberg (ed.),

Advances in applied psycholinguistics, vol. 2, Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.

Scardamalia, Marlene y C. Bereiter (1985). "Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing", págs. 563-577, en S. Chipman, J. Segal y R. Glaser (eds.) Thinking and learning skills, vol.2, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Segal, Judith (1985). "Introduction to volume 1: approaches to instruction", págs. 21-40, en J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (eds.) Thinking and learning skills, vol. 1, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage", International Review of Applied Linguistics 10:209-231.

Silva, Tony (1987). "ESL composition: a historical perspective", págs. 2-13, ERIC Reports ED 282 442.

Skibniewski, Leszek (1988). "The writing processes of advanced FLL in their native and foreign languages: evidence from thinking aloud and behaviour protocols", Studia Anglica Posnaniensia xxi:30-42.

Sommers, Nancy (1982). "Responding to student writing", College Composition and Communication 33/2:148-156.

Sommers, Nancy (1980). "Revision strategies of student writers and experienced adult writers", College Composition and Communication 31/4:378-388.

Sommers, Nancy (1978). Revision in the composing process: a case study of college freshmen and experienced adult writers, Doc.Diss., Boston University School of Education, Ann Arbor, Mi.: University Microfilms International, 79-05022.

Stallard, Charles (1974). "An analysis of the writing behaviour of good student writers", Research in the Teaching of English 8/2:206-218.

Vann, Roberta y R. Abraham (1990). "Strategies of unsuccessful language learners", Tesol Quarterly 24/2:177-194.

Váradi, Tamás (1980). "Strategies of target language communication: message adjustment", International Review of Applied Linguistics XVIII/1:59-72.

Vega, Manuel de (1985). Introducción a la psicología cognitiva, Madrid: Alianza Editorial.

Weinstein, Claire y V. Underwood (1985). "Learning strategies: the *how* of learning", págs. 241-258, en J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (eds.) Thinking and learning skills, vol. 1, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Weinstein, Claire F. y R.F. Mayer (1986). "The teaching of learning strategies", págs. 315-327, en Merlin C. Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching, (3ª ed.), American Educational Research Association, New York: Macmillan Publishing Company.

Wenden, Anita y J. Rubin (1987). Learner strategies in language learning, Language Teaching Methodology Series, New York: Prentice Hall International.

Wenden, Anita (1991). Learner strategies for learner autonomy, Language Teaching Methodology Series, New York: Prentice Hall International.

Wenden, Anita (1983). "Literature review: the process of intervention", Language Learning 33/1:103-121.

Wenden, Anita (1987). "Metacognition: an expanded view on the cognitive abilities of L2 learners", Language Learning 37/4:573-597.

White, Edward (1989). Developing successful college writing programs, San Francisco: Ca.: Jossey-Bass Publishers.

Whiteman, Marcia (ed.) (1981). Writing: the nature, development and teaching of written communication, vol. 1, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Winterowd, W. Ross (1975). Contemporary rhetoric. A conceptual background with readings, New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Winterowd, W. Ross (1986). "Brain, rhetoric and style", págs. 34-64, en Donald McQuade (ed.), The territory of language. Linguistics, stylistics, and the teaching of composition, Illinois: Southern Illinois University Press.

Wittrock, M. C. Marks y M. Doctorow (1975). "Reading as a generative process", Journal of Educational Psychology 67/4:484-489.

Wittrock, Merlin (1986). "Students' thought processes", págs. 297-314, en Merlin Wittrock (ed.), Handbook of research on teaching, (3ª ed.), American Educational Research Association, New York: Macmillan Publishing Company.

Woods, Devon (1982). "A process orientation in ESL writing", Carlton Papers in Applied Language Studies vol.I, págs. 3-30.

Young, Richard, A. Becker y K. Pike (1970). Rhetoric: discovery and change, New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

Zamel, Vivian (1983). "The composing processes of advanced ESL students: six case studies", Tesol Quarterly 17/2:9-19.

Zamel, Vivian (1985). "Responding to student writing", Tesol Quarterly 19/2: 21-30.

Zamel, Vivian (1983). "In search of the key: research and practice in composition" Selected Papers from the Annual Convention of Tesol, 17th Toronto, Canada, March 15-20.

Zamel, Vivian (1976). "Teaching composition in the ESL classroom: what we can learn from research in the teaching of English", Tesol Quarterly10/1:67-76.

Zamel, Vivian (1982). "Writing: the process of discovering meaning", Tesol Quarterly 16/2:195-209.

APÉNDICE I

TRANSCRIPCIÓN DE LAS TAREAS DEL GRUPO DE CONTROL: PROTOCOLOS VERBALES

Reneé Boudreau

Sesión 1

Modo reflexivo

Tema propuesto: “Learning Modern Foreign Languages in Today’s World.”

(Borrador 1 /AD1 Learning modern foreign languages in today’s world. O.K.../ Tdn2 importance... interesting... possible job opportunities... travelling.../ Ad3 Think about job opportunities, services, communications, travelling abroad, etcetera. That is the idea of living in a small world. O.K./ I Rp4 In today’s world learning a foreign... learning a foreign or modern language can be very practical./ II Rp5 Not only does it provide you with... not only does it provide you with... excellent credentials on a résumé, it also can be interesting... it also can be interesting and very... (AD6 I will leave that now and come back to that adjective later...)/ III Learning a foreign language for me was very easy./ IV Spanish, my foreign language, came very easy since I already... since I was already fluent in both French and English.../ V I first started learning Spanish about five years ago in grade eleven.../ VI It started out to be a pretty interesting language./ VII I then applied for an international student exchange to go to Madrid./ VIII I was there for about three months./ IX Rp7 I learned to communicate and express myself much more... I learned to communicate and express myself with greater ease and... (AD8 I’ll leave that out now and come back later too.)

I learned to communicate and express myself with greater ease and.../ X After that, when I returned to Canada I made sure I was not to forget this language that I had learned.../ XI Rp9 In order to do so I made Spanish a full time university... university... university... In order to do so I made Spanish my concentration here at the University of Ottawa.../ XII Its importance has grown over the years... two years that I have been studying here.../ XIII I’ve met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends... It has also... No! .../ XIV Rp10 My knowledge of Spanish has also given me the opportunity to better acquaint... to better acquaint

myself... My knowledge of Spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad... when travelling abroad to... south and central American countries.../ That's what I need to write so far.../ Borrador 2 / CdP11 I In today's world learning a foreign or modern language can be very practical./ II Rp12 Not only does it provide you with excellent credentials on a résumé, it also can be very interesting and very fun to ... fun to learn./ IV CdP13 Spanish, my foreign language, came very easy since I was already fluent in both French and English./ V Rp14 I first started learning Spanish about five years ago in grade eleven... while attending ... while attending... attending Secondary school./ VI CdP15 It started out to be a pretty interesting language./ VII Rp16 I then applied for an international... an international student... organization to go to Madrid./ CdP17 VIII-IX (VIII I was there for about three months.) (IX I learned to communicate and express myself with greater ease and fluency.)/ X Rp18 After that, when I returned to Canada I made sure... I made sure that I was not to forget this language that I had just learned... that I had learned... that I had mastered./ XI CdP19 In order to do so I made Spanish my concentration here at the University of Ottawa.../ XII Rp20 Its importance to me has grown... its importance to me has grown over the two years that I have been... that I have been studying here./ CdP21 XIII-XIV (XIII I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends.) (XIV My knowledge of Spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to south and central American countries.../ XV Rp22 So far I've been to Mexico... I've been to Mexico, Puerto Vallarta, and isla Margarita, Venezuela, other than my exchange to Spain... So far I've been to Puerto Vallarta in Mexico and Margarita island in Venezuela, other than my exchange to Spain.../ XVI Rp23 My knowledge of Spanish really pays off when I travelled to these countries... My knowledge of Spanish really paid off when travelling to these countries.../ XVII Rp24 I found that speaking Spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves... as to the people themselves.../ I think I should read what I have done so far.../ Borrador 3 / I CdP25 In today's world learning a foreign or modern language can be very practical./ II Rp26 Not only does it provide you with excellent credentials on a résumé, it also can be very... it also can be interesting and fun to learn.../ III-IV Rc27 Learning foreign languages... learning a foreign language for me was ... Spanish came very easy... Spanish... cross out my foreign language... Spanish came very easy since I was already fluent in both French and English./ V CdP28 I first started to learn Spanish about five years ago in grade eleven while attending Secondary school./ VI CdL29 It started out to be a pretty interesting language... I'll leave that out.../ CdP30 VII-IX (VII I then applied for an international student exchange to go to Madrid.) (VIII I was there for about three months.) (IX I learned to communicate and express myself with greater ease and

fluency.)/ X Rp31 After that, when I returned to Canada I made sure that I was not to forget... I was not going to forget this language that I had finally learned.../ XI CdP32 XI-XV (XI In order to do so I made Spanish my concentration here at the University of Ottawa.) (XII Its importance to me has grown over the two years that I have been studying here.) (XIII I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends.) (XIV My knowledge of Spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to south and central American countries.) (XV So far I've been to Puerto Vallarta, in Mexico, and Margarita island, Venezuela, other than my exchange to Spain.)/ XVI My knowledge of Spanish really (CdL33 paid off) when travelling to these countries./ XVII CdP34 I found that speaking Spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves.../ XVIII Learning a foreign language will also help me... because of the field of work that I plan on choosing.../ XIX I hope... get a job working as a diplomat or working for NAFTA.../ XX Rp35 My knowledge of Spanish will surely play a large role in whatever future I choose for myself... in whatever future I choose./ XXI Rp36 It (Rc37 is the importance to me of having learned a foreign language... It has already been very rewarding for me...) very rewarding... It has opened many doors of opportunity... many doors of opportunity, not only for jobs but for travelling and communicating as well... It has already been very rewarding for me, coma... it has opened many doors of opportunity, not only for jobs... but for travelling and communicating as well, period.../ To conclude this I will say: / XXII Rp38 needless to say... needless to say... needless to say that learning a foreign language in today's world is... needless to say... needless to say.. Needless to say... in today's world... is very exciting and I highly recommend it... I highly recommend it to any individual who seeks to further their career... to further their career or their knowledge of the world culture and... a better understanding... a better understanding of today's world, period.../ Versión final Now the final copy.../ I In today's world... learning a foreign or modern language... can be very practical, period.../ II Not only does it provide you... with excellent credentials on a résumé... but it also can be interesting... and very fun to learn.../ Rc39 III-IV Learning a foreign language for me was very easy... since I was already fluent in both French and English... I'm going to read this sentence again. I was already fluent in both French and English./ V I first started to learn Spanish... about five years ago... (S40 at Colonel By) Secondary school./ VII Rc41 During that time... I also participated in an International Student Exchange... My destination was Madrid, Spain.../ VIII Rc42 I lived there with a Spanish family... for three months./ IX Rc43 I attended school there... and learned to communicate... and express myself with greater ease and fluency.../ I think I'll check this word, fluency, against the literature about it later./ X Rc44 Upon my return to Canada... I made sure that I was not going to forget... this

language that I had finally learned, period./ XI In order to do so... I made Spanish my concentration here... at the University of Ottawa./ XII Its importance to me has grown over the past two years... that I have been studying here.../ XIII I've met many students of Spanish speaking nations... and have made many new friends./ XIV My knowledge of Spanish has also given me... the opportunity to better acquaint myself... when travelling abroad... to south and central American countries... (CdL45 South and Central capitalized...)/ XV So far I've been to Puerto Vallarta, coma, Mexico... and Margarita island, Venezuela... other than my exchange to Spain./ XVI My knowledge of Spanish really paid off... when travelling to these countries, period... I found that speaking Spanish to the natives... brought me closer to the culture... as well as to the people themselves.../ Rc46 XVIII-XI My learning and mastering of a foreign language... will surely play a large role... in whatever future I choose... It has already been very rewarding for me... It has opened many doors of opportunity... not only for employment... but for travelling and communicating as well.../ XXII Rc47 Needless to say... that learning a foreign language in today's world... is very exciting... and I highly recommend it... to anyone seeking to further their career... or better their knowledge of world culture.../ O.K... That's it! I'm going to read the whole thing now... /I In today's world learning a foreign or modern language can be very practical./ II Not only does it provide you with excellent credentials on a résumé, but it also can be interesting and very fun to learn./ III-IV Learning a foreign language for me was very easy since I was already fluent in both French and English./ V I first started learning Spanish about five years ago at Colonel By Secondary school./ VII During that time I also participated in an International Student Exchange. My destination was Madrid, Spain./ VIII I lived there with a Spanish family for three months./ IX I attended school there and learned to communicate and express myself with greater ease and fluency./ X Upon my return to Canada, I made sure that I was not going to forget this language that I had finally./ XI In order to do so I made Spanish my concentration here at the University of Ottawa./ XII Its importance to me has grown over the past two years that I have been studying here./ XIII I've met many students of Spanish speaking nations and have made many new friends./ XIV My knowledge of Spanish has also given me the opportunity to better acquaint myself when travelling abroad to south and central American countries./ XV So far I've been to Puerto Vallarta, Mexico, and Margarita island, Venezuela, other than my exchange to Spain./ XVI My knowledge of Spanish really paid off when travelling to these countries./ XVII I found that speaking Spanish to the natives brought me closer to the culture as well as to the people themselves./ XVIII-XXI My learning and mastering of a foreign language will surely play a large role in whatever future I choose. It has already been very rewarding for me, it has opened many doors of opportunity not only for employment but for

travelling and communicating as well./ XXII Needless to say that learning a foreign language in today's world is very exciting and I highly recommend it to anyone seeking to further their career or better their knowledge of world culture.../ And that's all. Overall, what I have done is a series of progressions from the very first draft. I started by reading each draft paper, crossed out some things, checked the spelling and that's all.)

Sesión 2

Modo extensivo

Tema propuesto: "El Festival de 'Winterlude'. ¿Qué significado tiene para los canadienses?"

(Borrador 1 / AD1 "Winterlude... The Winterlude festival. What does it mean to Canadians?" .../ El festival de "Winterlude" .../ I Rp2 "Winterlude" es una celebración... celebración del invierno... El festival de "Winterlude" para los canadienses... para los canadienses... canadienses... canadienses es una celebración del invierno.../ II Rp3 El festival se pasa en Ottawa, la capital del Canadá... del Canadá... y... (Td4 "takes place... I'll come back to make a revision of that" ...) sobre el canal Rideau que se convierte en la pista... pista de patinaje... patinaje sobre hielo... la más larga... se convierte en la pista de patinaje sobre hielo afuera más larga... fuera... la más larga del mundo.../ III Rp5 Para nosotros... nosotros los canadienses, ese celebración... celebración... ese celebración (Td6 "has to do with culture" ...) ¡No es español!... Celebración... es parte de nuestra cultura... y (Td7 "it has become... become... it has become a) costumbre que (Td8 takes place...) Let's read over again"... Borrador 2 / CdP9 I-III (I El festival de "Winterlude" para los canadienses es una celebración del invierno.) (II El festival se pasa en Ottawa, la capital del Canadá, coma, y "takes place" sobre el canal Rideau que se convierte en la pista de patinaje sobre hielo la más larga del mundo.) (III Para nosotros los canadienses, ese celebración es parte de nuestra cultura y... "it has become"... que se pasa cada febrero...)

Sujeto: ¿Cómo se dice "has become"?

Investigadora: Se ha convertido. Dime toda la frase.

S.: Es parte de nuestra cultura y "has become a custom"...

I.: Sí. Se ha convertido en una costumbre.

S.: Y también "takes place".

I.: Tiene lugar.

S.: Tiene lugar. Gracias.

... Cada febrero.../ IV Rp10 gente viene de todos... los lados para ver ese fenómeno... fenómeno... fenómeno... gente viene de todos lados para ver ese fenómeno, punto.../ V Rp11 Las actividades incluyen... las actividades... (Td12 “over a week”... los actividades de “Winterlude” se... “happen... take place in about a week”...) los actividades de “Winterlude” incluyen sculturas de hielo (“Dowse lakes”), patinaje artística, “hockey” sobre hielo, (Td13 “races biathlon”...) cursos... y mucho más... Las actividades incluyen sculturas de hielo, patinaje artística, “hockey” sobre hielo, cursos “biathlon” y mucho más.../ VI Rp14 para una semana... para una semana y media Ottawa... Ottawa... es una ciudad... (Td15 “for a week and a half Ottawa is a city of life”...) Ottawa es una ciudad muy viva y la alegría se nota en las calles... sobre todo... sobre todo en el canal Rideau./ VIII Rp16 “Winterlude” nos lleva de todo... gastronomía de ...

S.: How do you say ‘hot chocolate’?

I.: Chocolate.

S.: ¿Chocolate?

... una gastronomía de chocolate... de patatas fritas muy caliente... y de... y de... un postre muy canadiense... que se llama ‘Beaver tails’./

S.: ¿Has comido uno?

I.: ¿Un qué?

S.: Beaver tails.

I.: Sí, en el mercado.

S.: Sí. Son muy ricos, ¿eh?

I.: Sí. Con chocolate, precisamente.

S.: ¡Sí!

.../Td17 “Overall, Winterlude brings great excitement... and is very fun... very fun for all Canadians... very fun for everyone... for everyone who likes the outdoors... and the snow”...)/ VIII Rp18 Sobre todo “Winterlude”... sobre todo el festival de “Winterlude” lleva mucho (Td 19 “excitement”...) mucho alegría... mucho alegría a la gente... que está... y es muy divertido... para los... a quien le guste... el invierno, (Td20 los afueras...)

S.: ¿ “Outdoors” es afueras?

I.: ¿A qué te refieres?

S.: Como a los que le gustan los ‘outdoors’.

I.: No; no se diría así. ¿Te refieres a algo como ‘outdoor activities’?

S.: Sí.

I.: Actividades al aire libre.

... las actividades al aire libre... y a quien no les molestan la nieve y el frío.../

S.: ¿Quieres que siga?

I.: Si has terminado, no. ¿Estás cansada?

S.: No.

I.: ¿Esa es tu versión final o el borrador?

S.: El borrador... Lo voy a pasar, entonces.

/ Versión final / I el festival... de "Winterlude" para los canadienses... los canadienses es una celebración del invierno./ II El festival se pasa en Ottawa y tiene lugar sobre el canal Rideau y sus alrededores.../ III Para nosotros... para los canadienses, ese celebración es parte de nuestra cultura y ha convertido... y se ha convertido en una costumbre... que se pasa cada febrero.../ IV La gente viene de todos... de todos partes para ver ese fenómeno de hielo y nieve.../ V Las actividades incluyen... de "Winterlude" incluyen sculturas de hielo, patinaje artística, "hockey" sobre hielo, cursos de "biathlon" y mucho más.../ VI Para una semana y media Ottawa es una ciudad... alegría... la alegría se nota en las calles.../ VII Rc21 "Winterlude" nos lleva de todo... nos lleva muchas cosas, pero sobre todo una gastronomía muy canadiense... patatas fritas calientes y un postre muy original y muy rico que se llama... "Beaver tails".../ VIII Sobre todo... el festival de "Winterlude" lleva mucha alegría a la gente... que está bien vestidos y es muy divertidos para los a quien le gusta las actividades al aire libre y a quien no les molesta la nieve... la nieve y el frío./)

Denise Kelleher

Sesión 1

Modo reflexivo

Tema propuesto: "Learning Modern Foreign Languages in Today's World."

(Borrador 1 /AD1 What does learning a foreign language mean to you?.../ O.K.../ EIP2 The advantages of learning a foreign language... means being able to communicate to... a wide range... a wide range of people... probably we have more opportunity of travelling, getting jobs depending on the field... depending on the language and field that you are interested in... Foreign languages is a way of learning about yourself too... It is not an easy thing to do, so I suppose it

shows your personal determination and wanting to learn something... and really learning at.../ I Rp3 Learning a foreign language is a challenge because... is a challenge and requires... Learning a foreign language is a challenge... a challenge... because... Let's see... because it requires daily... daily study... requires daily study... requires daily study.../ II Rp4 To be able to learn a language well... one must dedicate... dedicate many hours to it... It means... O.K... To be able to learn a language well one must dedicate many hours to it.../ CdC5 What does learning a foreign language mean to you?.../ III Rp6 Foreign languages to me is a way of... Foreign languages to me is a way of being able... able to communicate... with many people... many people of different... different backgrounds.../ IV Rp7 One is able to learn about a country... or countries culture, religions, traditions... family life... O.K...(CdP8 III Foreign languages to me is a way of being able to communicate with many people of different backgrounds.) One is able to learn about a country or countries culture, religions, traditions, family life... even their food, coma... and family life, period.../ V Rp9 It opens opportunities... it opens opportunities for one who enjoys travelling... O.K...(CdP10 I-V (I Learning a foreign language is a challenge because it requires daily study.) (II To be able to learn a language well, one must dedicate many hours to it...) (III Foreign languages to me is a way of being able to communicate with many people of different backgrounds...) I learned... No! (IV One can learn... one learns about a country or countries culture, religions, traditions, family life...) (V It opens opportunities for one who enjoys travelling...)/ VI Rp11 It gives freedom... freedom to do and to go just about anywhere.../ O.K.../ VII Rp12 Young people have many opportunities... when they learn languages because... because not only are they learning something that is fun but something that will benefit them in the long run.../ VIII Rp13 It's easier to get jobs in... many fields... many fields that are related to the public but they also have the opportunity to... to study in foreign countries.../ O.K.../ IX Rp14 As for me... I have studied... in a foreign country... where I learned about people and a... way of life... much different to the one... O.K... (CdP15 VII-VIII (VII Young people have many opportunities when they learn languages because not only are they learning something that is fun but something that will benefit them in the long run.) (VIII It's easier to get jobs in many fields that are related to public but they also have the opportunity to study in foreign countries...)) As for me, I have studied in a foreign country where I learned... where I have learned... No! Where I learned about people and about a way of life much different to the one I live in.../ X Rp16 I was able... able to appreciate... many things that I would take for granted... I would take for granted... I learned... I began to appreciate many things that I would take for granted in the past... in the past.../ XI I found that people were very eager to learn about me... and my country.../ XII Rp17 Many wanted to learn my language... my language.../ XIII Rp18 Language helps one to... communicate freely and express one's own thoughts... without... and need... help... without help...

O.K. (CdP19 XI-XII (XI I found that people were very eager to learn about me and my country.) (XII Many wanted to learn my language.) Language helps one to communicate freely and express one's own thoughts without... help... without help.../ XIV Rp20 It has also... it has also helped me in different jobs because there are people who do not speak the country's language and... and have difficulty getting what... It has also helped me in different jobs because there are people who do not speak the country's language, coma, and have difficulty getting what they need... difficulty getting what they need.../ XV Rp21 Being able to help them... makes them feel good, but at the same time made... makes... (CdP22 XIV It has also helped me in different jobs because there are people who do not speak the country's language and have difficulty getting what they need.) Being able to help them (CdL23 made... stick to your tenses... made them feel good, but at the same time it made... me) feel good.../ XVI Rp24 There have been times that I was hired because I was able to speak a language... a foreign language... That, I suppose, gave me an advantage... over many other people... O.K... (CdP25 XIV-XV (XIV It has also helped me in different jobs because there are people who do not speak the country's language and have difficulty getting what they need.) (XV Being able to help them made them feel good, but at the same time it made me feel good.) There have been times that I was hired because I was able to speak a foreign language. That, I suppose, gave me an advantage over many other people.../ O.K. / Borrador 2 (CdP26 I Learning a foreign language is a challenge because it requires daily study.) (Rp27 II To be able to learn a language well, coma, one must dedicate many hours... many hours of practise... many hours of practise...) (CdL28 III Foreign languages to me is a way of communicating... is a way of communicating with many people... with people of different backgrounds...) (CdL29 IV I learned about a country or country's culture, religions, traditions and family life.) (Rp30 V It opens opportunities... It opens opportunities for those who enjoy travelling.) (Rp31 VI It gives freedom to... it gives freedom... gives them freedom to do and to go just about anywhere.) (CdP32 VII-IX (VII Young people have many opportunities when they learn languages because not only are they learning something that is fun but something that will benefit them in the long run.) (VIII It is easier to get jobs in many fields that are related to the public but they also have the opportunity to study in foreign countries.) (IX As for me I have studied in a foreign country where I learned about people and a way of life much different to the one I live in.) (Rp33 X I began to appreciate many things that... that... many things that I would take for granted in the past.) (CdP34 XI I found that people were very eager to learn about me and my country.) (Rp35 XII Many wanted to learn my language... my language.) (CdL36 XIII Language helps... us to communicate freely and express ourselves... and express ourselves... our own thoughts... without the help of tour guides... or interpreters...) (CdP37 XIV-XVI (XIV It has

helped me in different jobs because there are people who do not speak the country's language and have difficulty getting what they need.) (XV Being able to help them made them feel good, but at the same time it made me feel good.) (XVI There have been times that I was hired because I was able to speak a foreign language. That, I suppose, gave me an advantage over many other people.)/ O.K... Versión final / AD38 What does learning a foreign language mean to you?.../ I EICM39 Learning a foreign language to me... to me... a challenge... O.K... Learning a foreign language to me means many hours of hard work, dedication and a big challenge.../ II EIP40 Languages are not learned overnight, it takes years of hard work and determination but nonetheless... nonetheless, it is a challenge... that will pay off at the end... in the end... (CdL41 that will pay off at the end... I'll check this preposition...) O.K... a challenge that will pay off at the end.../ Rc42 III-IV Foreign languages help us learn and understand people of different countries... foreign languages help us learn and understand people of different countries... countries, come... their way of life... and many of their beliefs, traditions and, in some cases... in some cases... even their religions.../ CdP43 I-III (I Learning a foreign language to me means many hours of hard work, dedication and a big challenge.) (II Languages are not learned overnight, it takes years of hard work and determination but nonetheless it is a challenge that will pay off at the end.) (III Foreign languages help us learn and understand people of different countries, their way of life and many of their beliefs, traditions and, in some cases, even their religion...)/ Rc44 V-VI Languages... languages give us freedom to travel... give us freedom to travel across the world... across the world because we... because communication will be possible... Languages give us freedom to travel across the world because communication will be possible between people... people of different countries.../ Rc45 VII A young person... A young person who learns more... more than one language... A young person who learns more than one language... will be better... will be able... will be able... a young person who learns more than one language will be better off in the long run... This person is not only learning something that is fun but... but something that will benefit him or her in the future... in the future... O.K.../ Rc46 VIII Such a person will not be tied down to... only... certain job positions or even to one country. He or she may study... in different parts of the world.../ IX EIP47 I feel that... living... in different countries helps people grow... in many ways... I have studied in a foreign country... There I was able to practise my second language to a greater degree... I learned about the people and a way of life quite different... to my own... I truly believe that it helps people not to generalize... generalize others... the Hollywood image is usually... very... very wrong.../ X Rc48 While I was away, come, I learned to appreciate many things... I would take... I would take for granted in the past.../ XI EIP49 I found that people were very eager and excited... and excited to learn about me... the feeling was mutual... the feeling was mutual.../ XIII EIP50 I am lucky to be able to speak and

understand ... more than one... more than one language... I wish I could learn many more.../ XIV EIP51 In the past I have gotten jobs... because I am able to speak two languages. These jobs are usually... in fields where people need help.../ XV EIP52 There is a great feeling of satisfaction when I was... There is... There was... when I was able to truly help someone. I know that that person appreciated my help.../ XVI EIP53 I suppose that languages are definitely important, it does not matter what... the language is... In a world where people are extremely competitive... knowing more than one language is really an advantage... There are more job opportunities... travel opportunities... career choice opportunities... and our personal life grows... We can meet people from all parts of the world... and understand them... Therefore, friendships can arise from languages. O.K.../ CdP54 IX-XVI (IX I have studied in a foreign country. There I was able to practise my second language to a greater degree. I learned about the people and a way of life quite different to my own. I truly believe that it helps people not to generalize others, the Hollywood image is usually very wrong.) (X While I was away, I learned to appreciate many things I would take for granted in the past.) (XI I found that people were very eager and excited to learn about me; the feeling was mutual.) (XIII I am lucky to be able to speak and understand more than one language. I wish I could learn many more.) (XIV In the past I have gotten jobs because I am able to speak two languages. These jobs are usually in fields where people need help.) (XV There is a great feeling of satisfaction when I was able to truly help someone. I know that that person appreciated my help.) (XVI I suppose that languages are definitely important, it does not matter what the language is. In a world where people are extremely competitive knowing more than one language is really an advantage. There are more job opportunities, travel opportunities, career choice opportunities, and our personal life grows. We can meet people from all parts of the world and understand them. Therefore, friendships can arise from languages.)/)

Sesión 2

Modo extensivo

Tema propuesto: “El festival de ‘Winterlude’. ¿Qué significado tiene para los canadienses?”

(Borrador 1 / AD1 “Winterlude Festival”.../ O.K... / I Rp2 el festival de “Winterlude”... El festival de “Winterlude” se celebra una vez al año en el mes... en el mes de febrero... en el mes de febrero.../ O.K.../ II Rp3 Toma lugar en la capital de Canadá... la capital de Canadá... Ottawa... y la celebración... dura una semana./ CdP4 I-II (I El festival de “Winterlude” se celebra una vez al

año en el mes de febrero.) (II Toma lugar en la capital de Canadá, Ottawa, y la celebración dura una semana...)/ III Rp5 El propósito de esta celebración... durante esta celebración ,coma, viene gente de ciudades cercanas... ciudades cercanas... y, a veces, de otras... otras provincias.../ IV Rp6 Durante esta semana hay concursos de esculturas... ¡No; de esculturas de hielo! Durante esta semana hay concursos de esculturas de hielo... y participan todas las provincias. También se patina... también se patina mucho.../ V Rp7 El canal de Ottawa es el más largo en Canadá... Canadá... y en invierno se congela y la gente patina sobre él.../ CdP8 IV-V (IV Durante esta semana hay concursos de esculturas de hielo y participan todas las provincias. También se patina mucho.) (V El canal de Ottawa es el más largo en Canadá y en invierno se congela y la gente patina sobre él...)/ VI Rp9 El mes de febrero es probablemente el mes más frío en Canadá, pero eso no para que la gente disfrute... que la gente disfrute... de patinar./ Borrador 2 / CdP10 I-V (I El festival de “Winterlude” se celebra una vez al año en el mes de febrero.) (II Toma lugar en la capital de Canadá, Ottawa, y la celebración dura una semana.) (III Durante esta celebración viene gente de ciudades cercanas y, a veces, de otras provincias.) (IV Durante esta semana hay concursos de esculturas de hielo y participan todas las provincias. También se patina mucho.) (V El canal de Ottawa es el más largo en Canadá y en invierno se congela y la gente patina sobre él...)/ VI CdL11 El mes de febrero... aunque el mes de febrero sea probablemente el mes más frío en Canadá, eso no para que la gente disfrute... eso no... aunque el mes de febrero sea probablemente el mes más frío en Canadá, la gente no deja de patinar.../ VII Rp12 Las esculturas de hielo son muy bonitas y, por la noche, prenden luces que las hacen... que hacen que se vean aún más bonitas.../ VIII Rp13 Es un poco triste, sin embargo, que después de la celebración... después de la celebración... se derriten.../ ¿Existe la palabra, verdad?... O.K.../ IX Rp14 Una de las cosas más tradicionales es un tipo de dulce que todos comen y se llama “beaver tails”... Hay puestos sobre el canal que venden... que hacen... este dulce... se suele tomar chocolate caliente.../ Sujeto: ¿Es como un carnaval, no?... Un carnaval de invierno...

Investigadora: Sí; yo creo que se puede decir así; sí.

...O.K.../ Rc15 I-II Durante la primera o segunda semana del mes de febrero... Ottawa... la capital de Canadá... celebra un carnaval de invierno: “Winterlude”.../ En ese carnaval.../ III Rc16 Durante esta celebración... viene mucha gente de distintas provincias... viene mucha gente de distintas provincias... y de ciudades cercanas.../ XII Rp17 El turismo de... con la llegada de esta gente, el turismo de Ottawa aumenta... en un mes que generalmente no lo fuera... en un mes que generalmente no lo fuera.../ XIII La gente de Ottawa empieza a planear meses en adelante... para la llegada de “Winterlude”.../ VII Rc18 Uno de los espectáculos más bonitos es el concurso de esculturas de hielo... gente de todas las provincias participa y, a veces... también gente de otros

países... Por la noche encienden luces... en el parque donde se presentan las esculturas y esto hace... hace que se vean aún más preciosas.../ XIV El canal, que está congelado... está lleno de niños... adolescentes... y gente mayor que van a patinar y a disfrutar... de todos los programas que se presentan durante esta semana.../ XI Rp19 Una de las cosas más bonitas... es ver a los niños vestidos en sus trajes... en sus trajes de nieve... jugando y patinando... (Rc20 IX Una de las tradiciones que nunca falta en "Winterlude"

es un tipo de dulce que venden en puestos... en el canal y se llama "beaver tails"... y se come mientras que se patina...)/ XV Rp21 Esta celebración es parte de la cultura canadiense... es parte de la cultura canadiense... Todos pueden participar y... Esta celebración es parte de la cultura canadiense. Todos pueden participar... y ver un poco de la naturaleza... un poco de la naturaleza... un poco de la naturaleza... que es única del país... del país de Canadá.../ X Rc22 "Winterlude"... ocurre una vez al año... y es una vez cuando todos pueden olvidarse de... olvidarse de sus diferencias y disfrutar del carnaval.)

Marie Claude Gravel

Sesión 1

Modo reflexivo

Tema propuesto: "Learning Modern Foreign Languages in Today's World."

(Borrador 1 / AD1 What does learning a foreign language mean to you? What opportunities do you think it gives to young people? Relate it to your own experience.../ EICM2 O.K. This is really easy to answer because I am majoring in foreign languages.../ O.K.../ I Rp3 Learning foreign languages is... Learning foreign languages to me is very important... Learning foreign languages is very important to me... I think... Learning foreign languages is very important to me... and this is why... and this is why... Learning foreign languages is very important to me and this is why... this is why... I'm doing a concentration... Learning foreign languages is very important to me and this is why I'm doing a concentration in German studies... in German studies and Spanish studies... Learning foreign languages is very important to me and this is why I'm doing a concentration in German studies and Spanish studies in order to be perfectly fluent... in order to be perfectly fluent in Spanish, German, French and English... French and English...

French and English... Learning foreign languages is very important to me and this is why I'm doing a concentration in German studies and Spanish studies in order to be perfectly fluent in Spanish, German, French and English.../ II Rp4 While doing those two university degrees... while doing those two university degrees as complementary courses... I decided to start learning a fifth language... I decided to start learning a fifth language: Italian.../ III Rp5 I chose to study foreign languages in order to become... in order to become an interpreter... (CdP6 II I decided to start a fifth language) to become an interpreter or a translator... translator... for an international company... No!... for an international organization... organization.../ IV Rp7 I'm pretty confident that... I'm pretty confident that with five languages... with five languages... I'm pretty confident that with five languages... I'm pretty confident that with five languages... I will be... I will be easily... I will be easily able to find a job... I'm pretty confident that with five languages I will be easily able to find a job... I'm pretty confident that with five languages I will be easily able to find a job... a good job... I will... I'm pretty confident that with five languages I will be easily able to find a good job... I'm pretty confident that with five languages I will be easily able to find a good job... that will also make me travel... that will also make me travel... (CdP8 I-III (I Learning foreign languages is very important to me and this is why I'm doing a concentration in German studies and Spanish studies in order to be perfectly fluent in Spanish, German, French and English.) (II While doing those two university degrees I decided to start learning a fifth language: Italian.) (III I chose to study foreign languages in order to become an interpreter or a translator for an international organization.) I'm pretty confident that with five languages I will be easily able to find a good job that will also make me travel abroad.../ V Rp9 I love to travel... I love to travel... and working abroad... and working abroad... I love to travel and working abroad... I love to travel and working abroad... for a Canadian company... for a Canadian company... or embassy is my goal.../ VI Rp10 From knowing all this... from knowing all this... from knowing all this... we can understand... we can understand... that foreign languages... foreign languages... from knowing all this we can understand that foreign languages... are very important... since I plan... since I plan... on using them... on using them... in my future career... in my future career... in my future career.../ VII Rp11 I think more young people... I think more young people... I think more young people... should be encouraged... should be encouraged at school and at home... at school and at home... to learn a second language... to learn a second language... I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language... because... because jobs are hard to get... I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language because jobs are hard to get... because... (CdP12 VI knowing all this we can understand that foreign languages are very important since I plan on using them in

my future career.) I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language... I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language... international... international... relations... I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language because international relations are very important in our world... are very important in our world... I think more young people should be encouraged at school and at home to learn a second language because international relations are very important in our world... in our world... and speaking another language will be... and speaking a different language will be... and speaking a different language will be... will be very beneficial for them./ That's it... / Versión final / I Rc13 Learning a foreign language is very important to me... Learning a foreign language is very important to me... That is why a few years ago... a few years ago... I decided... I decided to do... a double concentration... in German and Spanish... a double concentration in German and Spanish studies... in order to... in order to become perfectly... perfectly fluent in German, Spanish, French and English./ II While doing... while doing... those degrees... those degrees as complementary courses... as complementary courses... I decided to start learning a fifth language... a fifth language: Italian.../ III I chose to study foreign languages... foreign languages in order to become an interpreter or translator... an interpreter or translator for an international organization.../ IV Rp14 I am pretty confident... I am pretty confident that with five languages... that with five languages... I will easily find... I am pretty confident that with five languages I will easily... I will easily be able to find a good job... that will also make me travel abroad.../ V I love to travel... I love to travel and working abroad... and working abroad for a Canadian company or embassy is my goal.../ VI From knowing all this you can understand... that foreign languages are very important... are very important... to me... since I plan on using them... since I plan on using them... in my future career... as an interpreter.../ VII I think more young people... should be encouraged... should be encouraged... at school and at home... at school and at home... to learn a second language... a second language... because international relations... international relations... are very important... are very important... in our world... and speaking a second language... and speaking a second language... could also be very beneficial for them... very beneficial for them./ That's it.)

Sesión 2

Modo extensivo

Tema propuesto: “El Festival de ‘Winterlude’. ¿Qué significado tiene para los canadienses?”

(Borrador 1 / AD1 Ahora tengo que escribir sobre el festival de ‘Winterlude’... tengo que describirlo... ¿qué significa para los canadienses?../ EICM2 Puedo asociarlo al invierno... al invierno duro de Canadá... y a las actividades... y a las actividades../ I Rp3 El festival (Td4 ‘Winterlude’... no sé como se dice en español pero voy a escribirlo ‘Winterlude’...) El festival ‘Winterlude’...(CdL5 ¿que tiene o que tenga?...) que tiene lugar cada año en enero... El festival ‘Winterlude’, que tiene lugar cada año en enero... aquí en Ottawa... ¡No! (AD6 Solamente voy a hablar de Ottawa...) El festival de ‘Winterlude’, que tiene lugar cada año en enero en Ottawa... aquí en Ottawa...(EICM7 ¡No, bueno; no es en enero, es en febrero!...) El festival de ‘Winterlude’, que tiene lugar cada año en febrero aquí, en Ottawa... (Td8 es un evento... No sé si se dice como eso pero... es un evento...) muy importante... para los canadienses... para los canadienses... El festival de ‘Winterlude’, que tiene lugar cada año en febrero aquí, en Ottawa, es un evento muy importante para los canadienses../ II Rp9 El invierno... el invierno en Canadá es muy duro... es muy duro... es muy duro... bueno, el invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte... ningún deporte o... si no hacemos ningún deporte como ... El invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar... o esquiar... el invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar../ III Ro10 Entonces el festival ‘Winterlude’... (CdP11 I-II (I El festival ‘Winterlude’, que tiene lugar cada año en febrero aquí, en Ottawa, es un evento muy importante para los canadienses.) (II El invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar.) Entonces el festival ‘Winterlude’... permite... a las personas... permite a las personas... de participar a actividades... (CdP12 II El invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar.) Entonces el festival ‘Winterlude’ permite a las personas de participar a actividades... que toman todas... que toman todas... que toman todas lugar afuera... afuera... afuera en la nieve... con la nieve... (CdP13 II El invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar.) Entonces el festival ‘Winterlude’ permite a las personas de participar a actividades que toman todas lugar afuera, con la nieve../ IV Rp14 Durante el... durante la semana del festival... (Td15 no sé como decir ‘contests’... ‘¿contestos?’... bueno, voy a escribirlo de esa manera, concurso.) Durante la semana del festival hay concursos

como las esculturas de hielo... Durante la semana hay concursos como las esculturas de hielo... juegos en el canal... juegos en el canal... como "hockey"... como "hockey"... (CdL16 y a las personas a quien ... y a las personas a quien no le gustan... y a las personas a quien no le gustan... ¿y las personas a quien no le gustan o le gusta?...) Y las personas a quien no le gustan deportes... deportivos... no le gustan los deportes... Durante la semana hay concursos como las esculturas de hielo, juegos en el canal como "hockey" y a las personas a quien no le gustan los deportes... hay muchos conciertos... hay muchos conciertos.../ V Rp17 Cantadores y actores... Cantadores y actores ... de diferentes partes... de diferentes partes de Canadá... cantadores y actores de diferentes partes de Canadá... vienen... vienen para dar un concierto... vienen para dar un concierto... entonces que a la noche... cada día... hay actividades para todo el mundo... para todo el mundo... entonces cada noche y cada día hay actividades para todo el mundo... (CdP18 I-III (I El festival 'Winterlude', que tiene lugar cada año en febrero aquí, en Ottawa, es un evento muy importante para los canadienses.) (II El invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar.) (III Entonces el festival 'Winterlude' permite a las personas de participar a actividades que toman todas lugar afuera con la nieve.) (Rp19 IV Durante la semana del festival hay concursos como las esculturas de hielo, juegos en el canal, como "hockey", y a las personas a quien no le gustan los deportes hay muchos conciertos... hay muchos conciertos...) Cantadores y actores de diferentes partes de Canadá vienen para dar un concierto. Entonces que a la noche, cada día, hay actividades para todo el mundo.../ VI Rp20 Para que el festival sea (Td21 un éxito... ¿ "success"?... éxito...) Claramente, para que el festival sea un éxito... un éxito... necesitamos nieve y temperaturas frías... Claramente, para que el festival sea un éxito... un éxito necesitamos nieve y temperaturas frías.../ y, / VII Rp22 este año... este año... este año, a una semana del festival... no hace bastante frío... no hace bastante frío... y no hay bastante nieve... lo que da miedo... lo que da miedo... lo que da miedo a los canadienses.../ VIII Rp23 Sin el tiempo adecuado... sin temperaturas adecuadas... no podremos hacer ... todo... todas... Sin temperaturas adecuadas no podremos hacer... Sin temperaturas adecuadas no podremos hacer... (CdP24 Vi-VII (VI Claramente, para que el festival sea un éxito necesitamos nieve y temperaturas frías) (VI y este año, a una semana del festival, no hace bastante frío y no hay bastante nieve lo que da miedo a los canadienses.) Sin las temperaturas adecuadas no podremos hacer... todo lo que hemos planificado... planeado... ¿se dice planificado?... y eso sería realmente una lástima porque, generalmente... porque, generalmente... el festival 'Winterlude', sin temperaturas adecuadas... no podríamos hacer todas las actividades y eso sería una lástima porque el festival 'Winterlude'... es un evento fantástico.../ Versión final (I El festival 'Winterlude'... que tiene lugar cada año en febrero aquí, en Ottawa,... es un evento muy importante... para los canadienses... El festival

'Winterlude' que tiene lugar cada año en febrero aquí, en Ottawa, es un evento muy importante para los canadienses.) (II El invierno en Canadá es muy duro... es muy duro si no hacemos... si no hacemos ningún deporte... ningún deporte como patinar o esquiar. El invierno en Canadá es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar...) (III El festival 'Winterlude' permite entonces a todas las personas de participar... de participar a actividades... que toman lugar... que toman lugar afuera... con la nieve...) (IV Durante la semana del festival... del festival... durante la semana del festival hay concursos como las esculturas de hielo... como las esculturas de hielo, juegos en el canal... como "hockey"... y a las personas a quien no le gustan los deportes... y a las personas a quien no le gustan los deportes... hay muchos conciertos,) (V cantadores y actores... cantadores y actores de diferentes partes... de diferentes partes de Canadá... Canadá... no sé dónde va el acento de Canadá... cantadores y actores vienen para dar un concierto... Entonces cada noche y cada día... hay actividades para todo el mundo...) (VI Claramente, para que el festival sea un éxito... necesitamos nieve y temperaturas bastante frías... bastante frías...) (VII Este año, a una semana del festival... no hace bastante frío... y no hay bastante nieve... lo que da miedo a los canadienses... Este año, a una semana del festival, no hace bastante frío, no hay bastante nieve, lo que da miedo a los canadienses...) (VIII Sin las temperaturas adecuadas no podremos hacer todas las actividades y eso sería realmente una lástima porque, generalmente, el festival 'Winterlude'... es un evento fantástico, parte de... porque generalmente el festival 'Winterlude' es un evento fantástico... parte de nuestra cultura...)/ Bueno, he terminado.../ I El festival 'Winterlude' que tiene lugar cada año en febrero aquí, en Ottawa, es un evento muy importante para los canadienses./ II El invierno en Canadá es muy duro es muy duro si no hacemos ningún deporte como patinar o esquiar./ III El festival 'Winterlude' permite entonces a todas las personas de participar a actividades que toman lugar afuera con la nieve./ IV Durante la semana del festival hay concursos como las esculturas de hielo, juegos en el canal como "hockey" y a las personas a quien no le gustan los deportes hay muchos conciertos./ V Cantadores y actores de diferentes partes de Canadá vienen para dar un concierto. Entonces cada noche y cada día hay actividades para todo el mundo./ VI Claramente, para que el festival sea un éxito necesitamos nieve y temperaturas bastante frías... bastante frías./ VII Este año, a una semana del festival, no hace bastante frío y no hay bastante nieve, lo que da miedo a los canadienses./ VIII Sin las temperaturas adecuadas no podremos hacer todas las actividades y eso sería realmente una lástima porque, generalmente, el festival 'Winterlude' es un evento fantástico, parte de nuestra cultura.)

TRANSCRIPCIÓN DE LAS TAREAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL: PROTOCOLOS VERBALES

Natalia Afonso Repetto

Sesión 1

Modo reflexivo

Tema propuesto: "Learning Modern Foreign Languages in Today's World."

(/Borrador 1 PO1 ("Bueno, a ver, ¿por dónde podemos empezar?... ¿Por dónde podemos empezar?... ¿Qué ventajas y desventajas?... ¡No! ¿Qué oportunidades tiene aprender una lengua extranjera?... Ventajas y desventajas para aprender una lengua extranjera/... /I Rp2 Podemos poner": learning modern... learning modern... "¡A ver!"... Learning modern foreign language... learning modern foreign language in today's world... "¡A ver; sí! Empezamos"... Learning modern foreign language in today's world is one of the most important... is one of the most important... is one of the most important... "¡A ver!" Learning modern foreign language in today's world is one of the most important... is one of the most important thing for young people.../ II Rp3 It is important because... It is important because... it opens... (CdL4 It is important because it gives you... lots of opportunities nowadays... it is important "o, para no repetir", it is very effective "o" it is very useful) because it gives to you... it gives students... lots of opportunities... nowadays... "¡A ver! Vamos a leer":(I CdP5 learning modern foreign language in today's world is one of the most important thing for young people.) It is very useful because (CdL6 it gives you... "¡No!" It gives to you... ¡"No", sorry!... It gives students) lots of opportunities nowadays... (I CdP7 Learning modern foreign language in today's world is one of the most important thing for young people.) It is very useful because it gives students... "o" to students (CdL8 lots of opportunities nowadays... "¡A ver! Puedo decir oportunidades"... It gives students lots of opportunities nowadays...)(Td9 "Una de las mayores oportunidades es... una de las importantes oportunidades es como encontrar trabajo"...)/ nowadays... / III Rp10 Many job... many job need people who can talk... Many jobs need people who have career... many jobs need people who have at least a career... and... certain studies... (Td11 "ciertos estudios así como... ciertos estudios"... so, many

jobs need people who have at least a career and certain studies...)/ IV One of the most important studies is to know... a foreign language, “coma”, especially English.../ CdP12 III(CdL13)-IV) (III Many of the works... “¡No!” (CdL13 Many of the jobs... many jobs... many works...) many jobs need... jobs “o” works... Many jobs “o” many works need people who have at least a career and certain studies.) (IV One of the most important study is to know a foreign language, especially English...)/ V Rp14 From our own experience, when we are going to find a job... the boss of the company... has a conversation with you... has a conversation with you... and your (EICM15 curriculum, experience... has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other jobs,) etcetera.../ VI Rp16 Also the typic question... Also the typic question that... everybody ask you is if you... whether you know or whether you can speak English or not.../ VII The company needs people who can write, read and talk... in English... at least... properly.../ CdP17 III-VII Right, “vamos a leer de nuevo”... (III many jobs o works... many jobs need people who have at least a career and certain studies.) (IVOne of the most important study is to know a foreign language, especially English.) (V From our own experience, when we are going (CdL18 to find a work... when we are going to find a job...) the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job etcetera.) (VI Also, the typic question that everybody ask you is whether you can speak English or not.) (VII The company needs people who can write, read and talk in English, at least properly...)/ “Bien, ¿cómo podemos continuar esto?”... /CdP19 V-VII (V The company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job etcetera.) (VI Also, the typic question that everybody ask you is whether you can speak English or not.) (VII The company needs people who can write, read and talk in English, at least properly...)/ EICM20 “Podemos decir también ahora que este es uno de los mayores problemas de... de la gente cuando va a buscar trabajo ya que... ya que saber, al menos, inglés es, hoy día, tan importante como saber tu propia lengua nativa”.../ VIII Rp21 That is one of the problem nowadays and... because... it is necessary to know... that is one of the problems nowadays for people... for people nowadays... that is one of the problems nowadays for people... because... companies want you to know both the native language and (CdL22 a foreign language as well... to know your native language and a foreign one at the same time... as well.../ I don’t know what to write!.../ CdP23 III-VIII Let me read again: (III many works need people who have at least a career and certain studies.) (IV One of the most important study is to know a foreign language, especially English.) (V From our own experience, when we are going to find a job, the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job, etcetera.) (VI Also, the typic question that everybody ask you is whether you can speak

English or not.) (VII The company needs people who can write, read and talk in English at least properly.) (VIII That's one of the problem for people nowadays because company want you to know both your native language and a foreign one (CdE24 at the same time... as well "es como más informal"... at the same time... "¡A ver!"... because company want you to know both your native language and a foreign one at the same time... as well... "¡Bueno!"... at the same time...)/ Borrador 2 "¿Qué más?... /ElCM25 Podemos hablar ahora de... ¡Ah sí! También es importante conocer algo, ya que la estás estudiando, conocer algo de su cultura... sus formas de vida... sus costumbres... entonces todo esto te invita o despierta tu atención... el viajar a ese país, que en este caso sería Inglaterra".../ IX Rp26 We can also say that... to learn modern foreign language invite you to know... "¡A ver si esto queda bien!"... invite you to know that country... in that case England... in our case England... invite you to know that country... invite you to know that country.../ X Rp27 you feel... when you are studying English language... when you are studying English you feel that you need to go to any part of England to know more than... the... formal English, in other words... you want to know its history, its (CdL28 costumes... "¿Cómo se escribe 'costume'?"... Costumes... Yes!... history, culture, festivities... I don't know. I'm not sure if festivities exist... I don't know... I'm going to write it down... festivity... I don't know... Well, I will see after in the dictionary... festivities... history, culture, festivities, costumes... festivities... history, culture, festivities, costumes... festivities... Right, let me read again: when you are studying English you feel that you need to go to any part of England to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, costumes, culture, festivities, traditions... festivities are the same as traditions, I think... Well, I'm not sure... Well, we can leave that and we will see after...) Well, its costumes, culture, festivities, traditions, etcetera... (CdP29 I We think that to learn a foreign language invite you...) to fly all over the world... "¡No; a ver!" When you are studying English you feel that you need to go to any part of England to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, costumes, culture, festivities, traditions, etcetera... When you are studying English you feel that you need to go to any part of England to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, costumes, culture, festivities, traditions, etcetera.../ XI Rp30 It is also good for you... it is also good for you... it is also good for you... and good when you are going to find a job to say that you have been... in England and... you have experiences there... It is also good for you and good... it is also good for you and good when you are going to find a job to say that you have been in England and you have... experiences abroad.../ XII Rp31 Thus, this means... that you have lived like a native English person... Thus, this means that you have lived like a native English person.../ "¡A ver!" / CdP32 X-XII (X When you are studying English you feel that you

need to go to any part of England to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, its costumes, culture, festivities, traditions, etcetera.) (XI It is also good for you and good when you are going to find a job to say that you have been in England and you have experiences abroad.) (XII Thus, this means that you have lived like a native English person...)/ XIII Rp33 That is today's world... that is today's world... The more you know, the better you are... That is our today world... the more you know... the better you are.../ "¿Qué más?".../XIV Rp34 If you do not have... if you do not have any study, you will not go to... success... to success... in the future... If you do not have any study, you will not go to success in the future.../ "¡A ver! ¿Qué más?"... / XV Rp35 You... (CdL36 you can build... "¡No!"... should... you should build your goals...) you should build your goals... "¡A ver!"... from an early... yes! you should build your goals from an early age... and... and... and to know that learning a modern foreign language... and to know that learning a modern foreign language helps you to success... to success... in your life... "¡A ver!"... and to know that learning a modern foreign language helps you to success in your life, "punto"/ "Bueno, ya está. Ahora voy a pasarlo"... Versión final /I Learning modern foreign languages... in today's world is one... of the most important thing... for young people.../ II It is very useful because... it gives to students lots of opportunities... to know other countries... and to be able to find a proper job, "punto"/ III Many jobs need people who have, "coma", at least, "coma", a career... and certain studies, "punto"/ IV One of the most important studies... is to know a foreign language... especially English, "punto"/ V From our own experience... when we are going to find a job... the boss of the company... has a conversation with you... asking about your curriculum, "coma", your experience in any other job, etcetera.../ VI Also, the typic question... that everybody asks you... is whether you can speak English or not.../ VII The company needs people... who can write, read and talk in English properly, "punto"/ VIII That is one of the problem for people nowadays, "coma", because companies want you to know... both your native language... and a foreign one at the same time.../ IX We can also say that... learning a modern foreign language... invite you to know that country, "coma", in our case England.../ X When you are studying English... you feel that you need to know... more than the formal English... in other words... you want to know its history... customs... culture... traditions etcetera.../ XI It is also good for you... when you are going to find a job... to say that you have been in England... and you have experiences abroad.../ XII Thus, "coma", this means that you have lived... like a native person.../ XIII That is our today's world, "coma", the more you know... the better you are.../ XIV If you do not have any study... you will not go to success... in the future.../ XV You should build your goals... from an early age... and to know that learning a modern foreign language... helps you to success in your life, "punto y final./ Bueno, ya está. Voy

a leerlo todo".../ I Learning modern foreign languages in today's world is one of the most important thing for young people./ II It is very useful because it gives to students lots of opportunities to know other countries and to be able to find a proper job./ III Many jobs need people who have, at least, a career and certain studies./ IV One of the most important studies is to know a foreign language, especially, English./ V From our own experience, when we are going to find a job, the boss of the company has a conversation with you asking about your curriculum, your experience in any other job, etcetera./ VI Also, the typic question that everybody asks you is whether you can speak English or not./ VII The company needs people who can write, read and talk in English properly./ VIII That is one of the problem for people nowadays, because companies want you to know both your native language and a foreign one at the same time./ IX We can also say that learning a modern foreign language invite you to know that country, in our case England./ X When you are studying English you feel that you need to know more than the formal English, in other words, you want to know its history, customs, culture, traditions, etcetera./ XI It is also good for you, when you are going to find a job, to say that you have been in England and you have experiences abroad./ XII Thus, this means that you have lived like a native person./ XIII That is our today's world: the more you know, the better you are./ XIV If you do not have any study, you will not go to success in the future./ XV You should build your goals from an early age and to know that learning a modern foreign language helps you to success in your life./)

Sesión 2

Modo extensivo

Tema propuesto: "El carnaval". ¿Qué significado tiene para los canarios?"

(Borrador 1 Bueno, a ver... el carnaval... / ElCM1 Bueno; como no sé cómo empezar, voy primero a hablar de todo... cuando empiezan, cuando acaban... cuando empiezan, cuando acaban... la época del año, mes... y a ver si se me va ocurriendo algo más.../ Bueno... / I Rp2 el carnaval... el carnaval... es una de las fiestas... es una de la fiestas... el carnaval es una de las fiestas de Santa Cruz de Tenerife... El carnaval es una de las fiestas de Santa Cruz de Tenerife... El carnaval es una de las fiestas especiales... típicas... típicas de la isla de Tenerife... El carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife.../ II Rp3 Toda la gente... toda la gente... espera... toda la gente espera... toda la gente espera... toda la gente espera... estas fiestas... Toda la gente espera... toda la gente espera... toda la gente espera... esta fiesta... Toda la gente espera esta fiesta... Toda

la gente espera estas fiestas... toda la gente espera estas fiestas... Toda la gente espera... (CdP4 I El carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife...) Los tinerfeños esperan esta fiesta durante todo el año con... (CdL5 Los tinerfeños esperan esta época del año... Quitamos toda la gente espera...) Los tinerfeños... los tinerfeños... esperan esta época... esta época del año... los tinerfeños esperan esta época del año... los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción... Los tinerfeños, especialmente los más... los tinerfeños esperan... o, los tinerfeños, especialmente los más... bueno, (AD6 los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción... yo no sé si esto está bien, pero si no, al final lo leo y lo quito...) Los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción.../ III Rp7 Los carnavales... los carnavales... suelen empezar... a principios de febrero... (EICM8 bueno, no a principios... los carnavales suelen empezar a mediados de febrero...) (CdE9 a mediados del mes de febrero... queda como muy redundante...) Los carnavales suelen empezar a mediados de febrero... los carnavales suelen empezar a mediados del mes de febrero... y terminan... los carnavales suelen empezar a mediados de febrero y terminan... los carnavales suelen empezar a mediados de febrero y terminan a finales de este mismo mes... (CdP10 I-II (I El carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife.) (II Los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción.) (CdL11 III Los carnavales suelen empezar a mediados de febrero y terminar... ¡No! Los carnavales suelen empezar a mediados de febrero y terminan a finales de este mismo mes...) ¿Qué más?... Es una época del año donde... es una época del año... es una época del año... Los carnavales suelen empezar a mediados de febrero y terminan a finales de este mismo mes.../ IV Rp12 Son tres o cuatro semanas... son tres o cuatro semanas... son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas... son tres o cuatro semanas llenas de... son tres o cuatro semanas llenas de... ¡No! Son tres o cuatro semanas... son tres o cuatro semanas... con concursos de murgas... son tres o cuatro semanas... son tres o cuatro semanas... realizándose concursos de murgas... comparsas... realizándose concursos de murgas, comparsas... son tres o cuatro semanas realizándose concursos de murgas, comparsas y otros eventos... ¡No! Son tres o cuatro semanas de concursos de murgas, comparsas, cabalgatas... cabalgatas... cabalgatas... son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas... son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas... son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas... (CdL13 No sé si cabalgatas va con be o con uve... cabalgatas... cabalgatas... Creo que va con be...) Son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas... (EIP14 la elección de la reina del carnaval... y otros eventos... y otros eventos... Yo de estos eventos no estoy muy segura, así que después...)/ CdE15 I-II (I El carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife.) (II Los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción...) A ver, esto de los carnavales se repite mucho... (I El carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de

Tenerife.) (II Los tinerfeños esperan esta época del año con júbilo y devoción.)/ CdP16 III-IV (III Los carnavales suelen empezar a mediados de febrero y terminan a finales de este mismo mes.) (IV Son tres o cuatro semanas con concursos de murgas, comparsas, cabalgatas, la elección de la reina del carnaval y otros eventos...)/V Rp17 Es especialmente la última semana cuando la gente sale a la calle... es especialmente... es especialmente... la última semana... semana cuando la gente comienza... a vivir el carnaval... en las calles de la isla... en las calles de la isla... riendo, bebiendo, bailando, riendo, comiendo... riendo... y disfrutando... y disfrutando de lleno esa... esta última semana... Es especialmente la última semana cuando la gente comienza a vivir el carnaval en las calles de la isla bailando, comiendo, riendo y disfrutando de lleno... los últimos días del carnaval... ¡A ver! Es especialmente la última semana cuando la gente comienza a vivir el carnaval en las calles de la isla bailando, comiendo, riendo y disfrutando los cinco últimos días... los siete últimos días de las fiestas... de las fiestas... Estas fiestas.../ VI Rp18 Por un lado, estas fiestas significan muy poco para mucha gente ya que... se suelen ir en esta época del año... se toman vacaciones o se suelen ir a la parte sur de la isla para evadirse un poco de esta fiesta... (CdE19 Por otro lado... a ver, eso no sé si quedará bien... Por otro lado, los carnavales significan, para la mayor parte de la gente, la mejor fiesta del año...) (EICM20 Esta fiesta se celebra en otras partes del mundo, así como otras islas, Río de Janeiro, Las Palmas... pero se ha dicho que los de Tenerife son de los primeros...) Sí, voy a poner eso... ¡A ver!... bailando, comiendo, riendo y disfrutando de los siete últimos días de las fiestas... Por un lado... por un lado... por un lado... los carnavales... por un lado los carnavales no son nada significativos... no son nada significativos para algunas personas... porque los ven como un época de locura y... Por un lado, los carnavales no son nada para algunas personas ya que los ven como una época de locura... Por un lado, los carnavales no son nada para algunas personas ya que los ven como una época de locura... Por un lado, los carnavales no son nada para algunas personas ya que los ven como una época de locura.../ VII Rp21 Estos, para evadirse... (Rp22 VI Por un lado, los carnavales no son nada para algunas personas ya que los ven como una época de locura... como una de las mayores locuras del año...) Estos, para olvidarse... estos, para olvidarse... estos, para olvidarse... de todo ese barullo... Estos, para olvidarse... estos, para olvidarse de todo ese barullo... de todo ese barullo y masas de gente concentradas... concentradas... sobre todo en el centro de la isla... sobre todo en la capital de la isla... Santa Cruz... (Rp23 VI Por un lado, los carnavales no son nada significativos para algunas personas ya que los ven como una de las mayores locuras del año.) Estos, para olvidarse de todo ese barullo y masas de gente concentradas sobre todo en la capital de la isla viajan... viajan a otras partes del mundo... viajan a otras partes del mundo... o al sur de la misma... viajan a otras partes de la isla donde todavía no se están celebrando o se celebran los carnavales... viajan a otras partes del mundo... viajan a otras partes del mundo o a otras partes de

la isla... donde... donde... no se están... no se están... a ver, (CdP24 VI por un lado, los carnavales no son nada significativos para algunas personas ya que los ven como una de las mayores locuras del año.) Estos, para olvidarse de todo ese barullo y masas de gente concentradas sobre todo en la capital de la isla, viajan a otras partes del mundo u otras partes de la isla donde no se están celebrando estas fiestas.../ VIII Rp25 Mucha gente dice que son siete días llenos de... siete días donde se gasta, sobre todo, mucho dinero... ¡No! Mucha gente opina que son siete días... en los que... Mucha gente opina que son siete días en los que gastas mucho dinero... Mucha gente opina que son siete días en los que gastas mucho dinero... mucha gente opina... mucha gente opina... que son siete días en los que gastas... Mucha gente opina que son siete días... Mucha gente opina que son siete días... Mucha gente opina que son siete días... ¡A ver! Mucha gente opina que son siete días gastando dinero en alcohol, trajes, etcétera... que, al fin y al cabo... mucha gente opina que son siete días gastando dinero en alcohol, trajes, etcétera que, al fin y al cabo...que, al fin y al cabo... se van con esas fiestas... (CdP26 VI Por un lado, los carnavales no son nada significativos para algunas personas ya que los ven como una de las mayores locuras del año.) (VII Estos, para olvidarse de todo ese barullo y masas de gente concentradas sobre todo en la capital de la isla, Santa Cruz, viajan a otras partes del mundo o de la isla... viajan a otras partes del mundo o de la isla... ¡Eso! Para no repetir, ...viajan a otras partes del mundo o de la isla donde no se están celebrando estas fiestas.) Mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero... mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero... en trajes, alcohol, etcétera... Mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero... mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero en trajes, alcohol, etcétera... y de los cuales... no sacas ningún provecho... Mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero... en trajes, alcohol, etcétera y de los cuales no sacas ningún provecho... ya que todos los días... ya que todas las mañanas encuentras gente... gente tirada... encuentras personas tiradas... en los asfaltos... encuentras personas tiradas en las aceras... encuentras personas borrachas... personas tiradas en las aceras... botellas, vasos, etcétera... por todas las calles de la capital... (CdP28 VII Estos, para olvidarse de todo ese barullo y masas de gente concentradas sobre todo en la capital de la isla, Santa Cruz, viajan a otras partes del mundo o de la isla donde no se están celebrando estas fiestas.) Mucha gente opina que son siete días gastando mucho dinero en trajes, alcohol, etcétera y de los cuales no sacas ningún provecho ya que todas las mañanas encuentras personas tiradas en las aceras, botellas, vasos, etcétera por todas las calles de la capital... (CdE29 Esto no queda muy bien... ya que encuentras personas tiradas en las aceras, botellas, vasos, etcétera por todas las calles de la capital...)/ IX Rp30 Por otro lado... Por otro lado... los carnavales... por otro lado, los carnavales... Por otro lado, los carnavales... Por otro lado, los carnavales son vistos con otros ojos... Por otro lado, los carnavales significan mucho para otras personas... Por otro lado, los

carnavales son muy significativos para otras personas... Por otro lado, los carnavales... Por otro lado, los carnavales... Por otro lado, los carnavales... son muy significativos... Por otro lado, los carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente los jóvenes... especialmente para nosotros, los jóvenes... para otras personas... Por otro lado, los carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente nosotros, los jóvenes... ya que los ven con otros... que son vistos... que son vistos con otros ojos... Por otro lado, los carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente los jóvenes... ¡A ver! Por otro lado, los carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para nosotros, los jóvenes, ya que son vistos... ya... ya que son vistos con otros ojos... Por otro lado, los carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para nosotros, (PF31 los jóvenes, ya que son vistos... ¡No! Voy a incluir nosotros... para los jóvenes, ya que son vistos con otros ojos... ¡A ver! Puedo hablar ahora de los jóvenes...) Por otro lado, los carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para nosotros, los jóvenes, ya que son vistos con otros ojos.../ Una de las fiestas más esperadas por la juventud.../ X Rp32 Los universitarios esperan durante... Los universitarios esperan cada año estas fiestas... ya que ese mismo mes... ya que... este mes de febrero... son... los exámenes... los primeros exámenes... (CdP33 IX Por otro lado, los carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para los jóvenes, ya que son vistos con otros ojos.) Los universitarios esperan cada año estas fiestas ya que en este mes de febrero son los primeros exámenes... Los universitarios esperan cada año estas fiestas... Los universitarios esperan cada año estas fiestas ya que en este mes de febrero son los primeros exámenes... y están deseando acabarlos... para tomarse, al menos, una semana de vacaciones y diversión.../ XI Rp34 Por este mes no se habla... por este mes... por esta época... por esta época... en el ambiente universitario no se habla de otra cosa más que “¿de qué te vas a disfrazar?, ¿con quién vas a salir?, ¿por dónde vas a estar?”, etcétera... A pesar de los exámenes... y los nervios... a pesar de los nervios de los exámenes, coma, no se... Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes... Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes... en el ambiente universitario... no se habla de otra cosa sino “¿de qué te vas a disfrazar?”... “¿de qué te vas a disfrazar?”... “¿con quién vas a salir?”, coma, “¿dónde vas a estar?”.../ Tenemos... ¡No! Eso no.../ CdP35 IX-X (IX Por otro lado, los carnavales son muy significativos para otras personas, especialmente para los jóvenes, ya que son vistos con otros ojos.) (X Los universitarios esperan cada año estas fiestas ya que en este mes de febrero son los primeros exámenes y están deseando acabarlos para tomarse, al menos, una semana de vacaciones y diversión.)/ XI Rp36 Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra

cosa más que “¿de qué te vas a disfrazar?, ¿con quién vas a salir?, ¿por dónde vas a estar?”, etcétera... Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra cosa más que “¿de qué te vas a disfrazar?, ¿con quién vas a salir?, ¿por dónde vas a estar?”, etcétera... Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra cosa más que “¿de qué te vas a disfrazar?, ¿con quién vas a salir?, ¿por dónde vas a estar?”, etcétera.../ XII Rp37 Todos empiezan con los preparativos y, sobre todo... buscando tiempo para que todo esté a punto... (CdP38 XI Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra cosa sino “¿de qué te vas a disfrazar?, ¿con quién vas a salir?, ¿dónde vas a estar?”, etcétera... Por esta época, a pesar de los nervios de los exámenes, en el ambiente universitario no se habla de otra cosa sino “¿de qué te vas a disfrazar?, ¿con quién vas a salir?, ¿dónde vas a estar?”, etcétera...) Todos los preparativos comienzan... Todos los preparativos comienzan... con tiempo... los preparativos comienzan con tiempo para poder... Los preparativos comienzan con tiempo para poder... Los preparativos comienzan con tiempo ya que es una época de agobios, nervios... Los preparativos comienzan con tiempo... porque hay que compaginarlos con los estudios... Los preparativos comienzan con tiempo para poder compaginarlos con los estudios o el trabajo... con los estudios o el trabajo... del día a día... Los preparativos comienzan con tiempo para poder compaginarlos con los estudios o el trabajo del día a día... Los preparativos comienzan con tiempo para poder compaginarlos con los estudios o el trabajo del día a día, punto./ XIII Rp39 Cuando llega ese día tan esperado los jóvenes salen a la calle... evadiéndose de todo... Cuando llega ese día tan esperado... cuando llega ese día tan esperado... cuando llega ese día tan esperado... cuando llega ese día tan esperado... los jóvenes salen a las calles... a las calles... para evadirse... para evadirse... de todo y disfrutar de las fiestas.../ XIV Rp40 Cuando todo ha finalizado... cuando todo... cuando los carnavales han finalizado... es muy común pensar, tanto para los que les gustan las fiestas como para los que no... Cuando los carnavales han finalizado...cuando los carnavales han finalizado...cuando los carnavales han finalizado... es muy común pensar... tanto para los que disfrutaban de la fiesta... tanto para los que les gustan las fiestas... como para los que no... cuando los carnavales han finalizado es algo común pensar que todo acaba hecho un gran desastre... Cuando los carnavales han finalizado es muy común pensar, tanto para los que les gustan las fiestas como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre.../ XV Rp41 calles sucias... calles sucias... calles sucias... no sé ya lo que poner... cuando los carnavales han finalizado es muy común pensar, tanto para los que les gustan las fiestas como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre, calles sucias... los bolsillos de la gente... los bolsillos de la población están

completamente vacíos... están completamente sin un duro... y la gente... y la gente... está cansada... para comenzar la vida corriente... la vida laboral de todo el año... para comenzar de nuevo la vida... para comenzar la rutina corriente de todo el año.../ XVI Rp42 Es la gran cuesta de febrero... es la gran cuesta de febrero... la cual... a ver, (CdP43 XIV-XV XIV cuando los carnavales han finalizado, es muy común pensar, tanto para los que les gustan las fiestas como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre:) (XV calles sucias, los bolsillos de la población están completamente sin un duro y la gente cansada para volver a comenzar de nuevo la rutina laboral y corriente de todo el año.) Es la gran cuesta de febrero... la que... es la gran cuesta de febrero... los bolsillos de la población están completamente sin un duro y la gente cansada para volver a comenzar de nuevo la rutina laboral y corriente de todo el año. Es la gran cuesta de febrero... la cual todos esperan con ansias... la cual todos esperan con ansias... salario del mes de marzo... para poder comenzar... la gran cuesta de febrero la cual todos esperan con ansias el salario del mes de marzo... para volver al mismo ritmo de vida... para volver al anterior ritmo de vida... (CdP44 XIV Cuando los carnavales han finalizado, es muy común pensar, tanto para los que les gustan las fiestas como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre:) (XV calles sucias, los bolsillos de la población están completamente sin un duro y la gente cansada para volver a comenzar de nuevo la rutina laboral y corriente de todo el año.) Es la gran cuesta de febrero, la cual todos esperan con ansias el salario del mes de marzo para volver al anterior ritmo de vida.../ XVII Rp45 Los jóvenes, sin ganas de continuar el curso... los jóvenes, sin ganas de continuar el curso... otra vez... Los jóvenes, sin ganas de reanudarse al curso... otra vez... hacen un gran esfuerzo... Los jóvenes, sin ganas de reanudarse al curso otra vez hacen un gran esfuerzo... por volver de nuevo a las clases... hacen un esfuerzo por volver de nuevo a las clases...hacen un esfuerzo por volver de nuevo a las clases... y ponerse al día... (CdL46 ¡No! Los jóvenes, sin ganas de reanudarse al curso otra vez) hacen un gran esfuerzo para volver de nuevo a las clases y ponerse al corriente día a día... Los jóvenes, sin ganas de reanudarse al curso otra vez hacen un gran esfuerzo para volver de nuevo a las clases y ponerse al corriente día a día.../ Se acabó... Versión final / (I El carnaval es una... de las fiestas típicas... de la isla de Tenerife...) (II Los tinerfeños esperan esta época... con júbilo y devoción...) (CdE47 I-II A ver; no, esto está muy repetido...) (I El carnaval es una de las fiestas típicas de la isla de Tenerife.) (II Los tinerfeños esperan esta época con júbilo y devoción.)/ III Los carnavales suelen empezar... a mediados de febrero... y terminar a finales de este mismo mes.../ IV Son tres o cuatro semanas... con concursos de murgas... comparsas, cabalgatas, elección de la reina del carnaval... y otros eventos.../ V Es especialmente... (CdL48 a ver, dejo las comas... es, coma, especialmente, coma... ¡No, yo las dejo!...) Es especialmente la última semana... cuando la gente comienza a vivir... el carnaval... en las calles de la isla... bailando, comiendo, riendo... y disfrutando los siete últimos

días... de las fiestas.../ VI Por un lado... los carnavales no son nada significativos... para algunas personas... ya que los ven... como una de las mayores locuras del año.../ VII Estos, para olvidarse de todo ese barullo... y masas de gente... concentradas, sobre todo, en la capital de la isla, Santa Cruz... viajan a otras partes del mundo o de la isla... donde no se estén celebrando estas fiestas.../VIII Mucha gente opina... que son siete días... gastando mucho dinero en trajes... alcohol, etcétera... y de los cuales no sacas ningún provecho... ya que todas las mañanas... encuentras personas tiradas en las aceras... botellas, vasos, etcétera... en todas las calles... de la capital.../ IX Por otro lado... los carnavales son muy significativos... para otras personas... especialmente para los jóvenes... ya que son vistos con otros ojos.../ X Los universitarios esperan cada año... estas fiestas... ya que en este mes de febrero... (CdL49 son los primeros exámenes... exámenes... ¡Ay, dios! Exámenes... examen... exámenes... ¡A ver! Sí,) los universitarios esperan cada año estas fiestas ya que en este mes de febrero son los primeros exámenes y están deseando acabarlos... para tomarse una semana... de vacaciones y diversión.../ XI Por esta época... a pesar de los nervios de los exámenes... en el ambiente universitario... no se habla de otra cosa sino... “¿de qué te vas a disfrazar?... ¿con quién vas a salir?... ¿dónde vas a estar?”... etcétera.../ XII Los preparativos comienzan con tiempo... para poder compaginarlos con los estudios... o el trabajo del día a día.../ XIII Cuando llega ese día... (CdE50 ¡No! Ese día no; yo pondría el día...) Cuando llega el día tan esperado... los jóvenes salen a las calles... para evadirse de todo... y disfrutar de las fiestas.../ XIV Cuando los carnavales han finalizado... cuando los carnavales han finalizado... es muy común pensar... tanto para los que viven los carnavales... como para los que no... tanto para los que viven los carnavales como para los que no... ¡No! (CdE51 Esto queda mal... tanto para los que viven para ellos como para los que no...) ¡Bueno!... que todo acaba hecho un gran desastre.../ XV calles sucias... los bolsillos de la población... están completamente sin un duro... la gente cansada para volver a comenzar... cansada para comenzar de nuevo... la rutina... la rutina laboral y corriente...de todo el año.../ Rp52 XIV-XV A ver si este párrafo está bien... (XIV cuando los carnavales han finalizado es muy común pensar, tanto para los que les gustan las fiestas como para los que no, que todo acaba hecho un gran desastre:) (XV calles sucias, los bolsillos de la población están completamente sin un duro y la gente cansada para volver a comenzar de nuevo la rutina laboral y corriente de todo el año...)/ XVI Es la gran cuesta de febrero... la cual todos esperan con ansias... de febrero, coma, la cual todos esperan con ansias... el salario del mes de marzo... para volver al anterior ritmo de vida.../ XVII Los jóvenes... los jóvenes, sin ganas de reanudarse al curso otra vez... hacen un gran esfuerzo... por volver de nuevo a las clases... y ponerse al corriente día a día.../ Bueno, fin; ya está.)

Concepción Roigé García

Sesión 1

Modo reflexivo

Tema propuesto: “Learning Modern Foreign Languages in Today’s World.”

(/ Borrador 1AD1 (Well, first of all, topic: modern foreign languages in today’s world. What opportunities do you think it gives to young people? Relate it to your own experience... All right!... Well!... Well!.../ The topic, in general, will be languages... foreign languages... Let me see!... Language... Literature... The topic learning modern foreign languages in today’s world... OK... From my point.../ well... OK.../ I Rp2 Learning modern foreign... learning modern foreign... learning modern foreign language in today’s world... today’s world... (PO3 well, I can take... from this point I can take another two... another point like, for example... I can take from this point...) Learning modern foreign languages in today’s world... (ElCM4 what can I say?... Well, the opportunities that you can get... the opportunities that you can have... if you... if you learn... if you learn another language... the opportunities... Yes! For example, if you want to get a job... Yes! It would be... works... world... worlds work... Yes! “El mundo del trabajo”...) (CdL5 Well, I don’t know; this is Spanish... I don’t know if I can say this in English; I don’t know...) Yes! But (ElPI6 the second point is related to the first one, really... What opportunities do you think it gives to young people... opportunities... more opportunities... you can get more opportunities to get a job... relate it to your own experience...) (CC7 Well, I suppose that the whole thing is going to be related to my own experience...) Yes! Learning modern foreign languages in today’s world... Yes! Well, OK... (ElPI8 Well, I wrote here about the works world... and may be related to the second point... so I’m just talking about this...) (PO9 Well, how can I start... yes, I can start talking about the English... because English is the foreign language I’m learning...) so, learning modern foreign languages in today’s world... “¡No!” I can... well, yes, learning modern foreign... I’ll write this... languages... languages in today’s world seems to me easier than in the past.../ II ElCM10 from my own... yes, I’m going to relate the whole thing to my own experience, so from my own experience, experience... From my own experience I can say that... that... that teachers today are better than in the past... than in the past.../ If you... “¡No!” Well.../ I CdP11 Learning modern foreign languages in today’s world seems to me easier than in the past.../ Yes! / III ElCM12 wanna say that... I wanna talk about English because this is... Well! Foreign languages... I’m going to talk about... learning English because this is the foreign language... language... I study... Jesus!... I’m studying at the moment.../ All right!.../II CdP13

From my own experince I can say that teachers today are better than in the past.../ Well, /CdP14 I,III I'm gonna read again... (I Learning modern foreign languages in today's world seems to me easier than in the past...) (III I'm going to talk about learning English because this is the foreing language I am studying at the moment...)/ II Rp15 From my own experience, I can say that teachers today are better than in the past... in the past.../ IV Rp17 now, today's teachers are... are more prepared... "¡No!" Are more... know more... know better how to teach their subject... (CdL16 "¡No!" I don't know if I can say are more prepared... they are more prepared... "¡No!" This is Spanish... Spanish expression...) Today's teachers... today's teachers know more and better about their... subject... subject... (CdL18 how do I spell it, subject?...) Today's English teachers know more and better about their subject, so they... they... they know... how to make... how... "¡No!" Today's English teachers know more and better about their subjects... They apply teaching some new methods... they apply... they apply... in the classroom... the new methods... for learning English... / V Rp19 These methods were made... were made... These methods were made... These methods were made... are meant to make students to learn English easier... easily.../ Right!.../ CdP20 I,III Let me see, (learning modern foreign languages in today's world seems to me easier than in the past.) (III I'm going to talk about English because this is the foreign language I'm studying at the moment...)/ IV Rp21 Today's English teachers know more and better about their subjects (CdL22 so they... know more and better about their subjects. They apply in the classrooms... I'll take this out...) They apply in the classrooms the new methods for learning English... for learning English.../ V CdL23 These methods are meant to make students learn English easier... easily... easier... "¡No!"... Yes! Easily.../ Borrador 2 CC24 I'm tired; my mind is not working very well today... I'm going to write it on another page to see it all together in order... I don't really like this... I don't like the way I'm starting the writing.../ Well, / I Rp25 learning modern foreign language... seems to me easier than in the past... well, I'm going to say now that learning English today is more useful than in the past, so (EIP26 I'm going to change this adjective and use a connector... and say learning modern foreign language in today's world seems to me easier and more useful than in the past...) learning modern foreign language in today's world seems to me more useful and necessary than in the past... I also believe it is easier to learn languages nowadays... Yes! To me.../ I CdL27 more useful and... more useful, "coma", and necessary indeed than in the past... than in the past, OK... (CdL28 Learning modern foreign language in today's world seems to me... I don't know if I'm talking in the past or present... Well, learning modern foreign language in today's world seems to me more useful, "coma", necessary... I don't know how to spell this world, necessary... necessary, indeed...) Yes! I know now what I'm talking about.../ II Rp29 I also believe it is easier... it is easier... nowadays.../ yes!... and now I say

what / III Rp30 I'm going to talk about, English... Yes! So, I'm going to talk about learning English... Learning English... because this is the foreign language... this is the foreign language... I'm studying... at the moment... yes, I'm studying at the moment.../ CdP31 I-III (I Learning modern foreign language in today's world seems to me more useful... necessary indeed than in the past...) (II I also believe it is easier nowadays.) (III I'm going to talk about English because this is the foreign language I'm studying at the moment...)/ One of the reasons why I... / IV Rp32 taking... "¡no!", taking English as a foreign language... of a useful... useful foreign language... Jesus Christ!... Language... Taking English as an example of an useful foreign language... from my own experience... I can say that English teachers today... I can say that today's English teachers are better than in the past... than in the past... Taking English as an... taking English as an example of an useful foreign language from my own experience, I can say that today... (CdC33 this doesn't make sense... Taking English as an example of an useful foreign language from my own experience I can say that today's English teachers are better at teaching English than in the past...) "no", really!... (CdP34 II-III (III Well, I'm going to talk about learning English because this is the foreign language I'm studying at the moment...) Yes; better!... (II From my own experience I can say that teachers today are better than in the past...) Now, how to say something... Learning a foreign language as English... as for example English... Learning a foreign language as, for example, English... I'm going to talk about my English because... (PO35 I have to put all these ideas into something... yes, how to put into sentences... Yes!... because I want the first paragraph to make sense with the second paragraph and this introduction... is what this is really going to be about... I'm looking for a way to link this introduction to the second paragraph) and (IdP36 this is what I don't like, how I connect... how I connected the two paragraphs... the introduction and the second paragraph... so, this is more difficult thing... the most difficult thing... I don't like this way... If I write learning foreign languages today I don't like it too...) (CC37 Well, this is a good way to start taking English as an example of an useful foreign language) is a good way to start... Taking English as an example of an useful foreign language, I can say that... put it this way... taking English as an example of an useful foreign language, I can say, from my own experience... because English is... yes, useful... taking English as an example of an useful foreign language, I can say, from my own experience... that English... Taking English... because English... I'm studying at the moment... taking English as an example of an useful foreign language, I can say, from my own experience... taking English as an example of an useful foreign language, I can say, from my own experience, because English is the language I'm studying at the moment, that... it is easier to learn... it is easier to learn for two main reasons... two main reasons, full stop. The first one... well, it doesn't make sense... (CdP38 I-II (I

Well, learning modern foreign languages in today's world seems to me more useful and necessary indeed than in the past.) (II I also believe it is easier nowadays.) Taking English as an example of an useful foreign language, I can say, from my own experience, because English is the language I am studying at the moment, that it is easier to learn for two main reasons./ V Rp39 The first one is that... is that teachers are better than in the past.../ VI Rp40 Today's English teachers know more and better... Again!... "¡No!"... know more and best... "¡No!"... Know more... know more... about their subject... their subject... They apply... and how to teach it... Today's English teachers know more about their subject and how to make it easier understood... well... easier understood to the pupils.../ VII Rp41 They apply... teachers apply in the classroom the new methods for learning English.../ VIII Rp42 These methods are meant to make the students learn English easily...These methods are meant to make the students learn English easily... These methods are meant... to make the students... learn English more easily.../ I CdP43 Learning modern foreign languages in today's world seems to me more useful, necessary indeed, than in the past./ Rp44 II-VI (II I also believe it is easier nowadays... easier nowadays...) (IV Taking English as an example... of an useful foreign language, I can say, from my own experience, because English is the language I am studying at the moment, that it is easier to learn from... to learn... it is easier to learn it for two main reasons.) (V The first one is that teachers are better than in the past... better at teaching than in the past...) (VI Today's English teachers... today's English teachers know more about their subject and the most important thing... and the most important thing... know how to make English easier understood to their pupils... to pupils...)/ Rc45 VII-VIII (VII These teachers apply in the classroom the new methods... new methods...These teachers apply in the classroom the new methods which are meant to make the students learn English faster and... faster and... faster and easier...)/ CdP46 IV-VIII (IV Taking English as an example of an useful foreign language, I can say, from my own experience, because English is the language I am studying at the moment, that it is easier to learn it for two main reasons.) (V The first one is that teachers are better at teaching than in the past...) (VI Today's English teachers know more about their subject and the most important thing how to make English easier understood to their pupils.) (VII-VIII These teachers apply in the classroom the new methods which are meant to make the students learn English faster and easier...) The second one is that... the second one is that.../ IX Rp47 there are more opportunities... there are... more opportunities to... for travelling... for travelling... to an English... there are more opportunities for travelling to other countries like the United States or England... Yes, and now I'm going to talk about... to countries... to other countries... there are more opportunities for travelling to another countries... this is an advantage because English is an international

language... to other countries... where you can communicate in English... an international language... with many people.../ X Rp48 English nowadays is a ... necessary... language... English nowadays is necessary for getting a good job... English nowadays is necessary for getting a good job.../XI This language is spoken all around the world.../ XII Rp49 If, for example, you want to enter in the... in business... in the business world... if you, for example, want to enter in the business world... if you, for example, want to enter in the business world... English is going to be very useful because you probably have to... you probably have to... speak with people from other countries.../ use to communicate... (CdP50 X-XI (X English nowadays is almost necessary for getting a good job.) (XI This language is spoken all around the world.) If you, for example...if, for example, you want to enter in the business world, English is going to be very useful because this is the language that businessmen use to communicate... because this is... that businessmen use to communicate.../ XIII EICM51 difficult at the moment to get a job in teaching, so... I'm studying English Philology... I'm studying English Philology and I would like to be an English teacher... in the future... but it is very difficult at the moment to get a job in teaching... I don't know how to continue this... I'm studying English Philology... I'm studying English Philology... I'm studying English Philology... and I would like to be an English teacher in the future but it is very difficult at the moment to get a job in teaching so, because of I can speak English I can do many other things like working in the tourist area as a translator... as a translator... or working abroad.../ XIV Rp52 Your opportunities of getting a job abroad increase... increase... if you speak English... if you speak English.../ CdP53 X-XI All right! I'm going to read again. (X English is almost necessary for getting a job.) (XI This language is spoken all around the world.)/ XII CdO54 If, for example, "coma", you want to enter in the business world, English is going to be very useful because you probably have to speak with people from other countries... because you probably have to speak with people from other countries... because this is... "¡No!" I'm going to take this off... because this is the language that businessmen use to communicate./ CdP55 XIII-XIV (XIII I'm studying English Philology and I would like to be an English teacher in the future but it is very difficult at the moment to get a job in teaching so, because of I can speak English I can do many other things like working in the tourist area as a translator or working abroad.) (XIV The opportunities of getting a job abroad increase if you speak English...)/ All right!... Yes; it is not bad!... I like this paragraph... I like this paragraph... / CdP56 X-XI (X English... English nowadays is almost necessary for getting a good job...) (XI This language is spoken all around the world.)/ XII Rp57 If, for example, you want to enter in the business world... (CdL58 business world... I don't know how to spell business... I don't know, really... English is going to be very useful because this is the language that business... yes,

business... business... yes, is only one es at the end... I'm not sure... that business... I'm lost now... that businessmen use to communicate... double em...)/ XIII CdE59 I'm studying English... Yes, the second paragraph got some length... Right, I'm going to write the conclusion.../ AD60 Let me see the question: learning modern foreign languages in today's world, what opportunities do you think it gives to young people? Relate it to your own experience.../ So, what's gonna be the conclusion... the conclusion's gonna be... I don't know what can I write as a conclusion... What can I say?... What can I say?... I'm not sure... Yes!.../ EICM61 The fact of... the fact of... the fact of speaking English gives you lots of opportunities to get a job... I'm not sure.../ XV Rp62 In a nutshell... in a nutshell... English is absolutely necessary in today's world... This is the reason why so many people learn it... English is absolutely necessary in today's world. This is the reason why so many people learn it... and so many other people try...and so many other people try...so many other people try to look for ways... better and easier ways to learn it.../ Yes, that's all right! This is the conclusion... I'm going to write the whole thing... Versión final So, /I learning modern languages in today's world seems to me more useful, necessary indeed, than in the past.../ II I also believe it is easier to learn nowadays.../ IV Rp63 Taking English as an example of an useful foreign language... (CdL64 I missed the ei here... language...) (EdL65 I can say from my own experience... this sentence is not very formal... this sentence is more usual when talking but I don't know... I'm not sure if it is grammatically correct... I'm not sure if the language is correct... but I'll write this way...) because English is the language I am studying... I am studying... presently... I am studying presently... (EdL66 I'm not sure if at the moment is correct... I'm sure it is not but I don't want to repeat nowadays over and over all the time...) easier to learn for two main reasons.../ V the first one is that teachers... are better at teaching than in the past.../ VI Rp67 Today's English teachers... today's English teachers know more about their subjects... their subjects and the most important thing how to make English easier understood to their pupils... I don't know.../ VII-VIII (CdL68 These teachers apply in their classrooms... in the classroom... ¡No! In their classroom...) the new methods which are meant to make students learn English faster and easier... and easier.../ IX The second one is that... the second one is that there (CdL69 are more opportunities... more opportunities... double pi...) for travelling to other countries... where you can communicate in English... you can communicate in English... for being an international language with, "coma"... with many people... (CdE70 This paragraph is too long... I don't know!... Well, it doesn't matter!...)/ X Second paragraph... English nowadays is almost... almost necessary for getting a job.../ XI This language is spoken... double ou... all around the world.../ XII If, for example, you want to enter in (CdL71 the business... I'm not sure about the spelling, really...) businessmen use to communicate, full stop./ XIII Rp72 I am studying English

Philology and... I would like to be an English teacher in the future but... (CdL73 I'm sure it is very difficult at the moment... I'm sure at the moment here is correct... to get a job in teaching... I'm not sure if it is in teaching or at teaching...) so, (CdE74 because of I... English... I speak English... I can do so many other things... like... this sentence is very long...) like working in a tourist area as a translator or working... or even working abroad.../ XIV The opportunities... of getting a job abroad increase if you speak English... (CdE75 This paragraph is very short... one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen... one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine... one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen...)/ That's all right!... O.K.../XV In a nutshell... English is absolutely necessary in today's world... This is the reason why so many people study it and so other many people try to look for better... and easier ways to learn it... Finish.../ EdR76 This is one of my worst writings, I think; one of the worst./)

Sesión 2

Modo extensivo

Tema propuesto: “El carnaval’. ¿Qué significado tiene para los canarios?”

(Borrador 1; Bueno, vamos a ver!.../ Voy a escribir primero el carnaval... TdN1 Parece que no pero esto me inspira... El carnaval... el carnaval.../ AD2 ¡Vamos a ver qué me pedían!... Me pedían explicarle a alguien... (TdN3 Vamos a apuntar por puntos, primero, lo que necesito... Explicar a alguien qué es el carnaval... para mí. Voy a poner... ¿Qué iba a poner? Se me fue... A ver; léelo otra vez, Conchi... Explicar a alguien qué es el carnaval para mí... y el segundo punto, ¿qué iba a poner?... Ya me quedé en blanco... A mí me dan estos lapsus... A ver; explicar a alguien qué es el carnaval para mí... Segundo punto... ya me acuerdo, en qué consiste esencialmente... ¡No! Esencialmente lo voy a tachar... La esencia... Quisiera hablar también de la esencia del carnaval... la esencia del carnaval... la esencia del carnaval... Bueno, pienso que todo se puede enfocar por ahí, empezar a hablar de lo que sería la esencia del carnaval... Con estos tres puntitos...)/ vamos a ver cómo podría empezar.../ PO4 Podría empezar... con la palabra carnaval... carnaval y empezar por el significado,/ por supuesto.../ I Rp5 Carnaval es una palabra que... que tiene un gran significado para los canarios... los canarios, punto.../ ¡Vamos a ver! / II Rp6 El carnaval... de Tenerife, concretamente, es del que voy a hablar... (CC7 Voy a situarme...) ¡Mi madre! Puse boy... El carnaval de Tenerife es concretamente del que os voy a hablar... (CdE8 Esto queda aquí medio raro, como una introducción medio rara pero ya la cambiaré porque no

me gusta hablar...)/ Voy a leerlo otra vez.../ I CdP9 Carnaval es una palabra que tiene un gran significado para los canarios./ II El carnaval de Tenerife es concretamente del que os voy a hablar... (CdE10 Queda como un poco informal... Queda como un poco informal pero ya veré qué tono le doy...) punto... es del que os voy a hablar.../ Ahora me quedo medio coja aquí.../ AS11 ¿Y ahora qué digo?... Vamos a los puntos de arriba... Explicar a alguien qué es el carnaval para mí, en qué consiste... en qué consiste... la esencia del carnaval.../ Toma aire, Conchi... concéntrate.../ TdN12 Voy a poner aquí una flecha... Voy a poner aquí otra flecha.../ A ver, / CdP13 I-II (I el carnaval es una palabra que tiene un gran significado para los canarios.) (II El carnaval de Tenerife es concretamente del que os voy a hablar...) Bueno, no he dicho qué es el carnaval... Todo esto lo cambiaré, supongo.../ ¡Ah, claro! / PO14 Ahora puedo definir qué es el carnaval aquí, entre medio; de acuerdo... pues, simplemente voy a definir lo que es carnaval y eso ya veré dónde lo meto.../ III Rp15 Carnaval es (CdL16 una muy importante... una muy importante... No sé si eso es una expresión en inglés... Carnaval es una importante... ¿cómo se dice?...Importantísima...) (TdN17 No es una festividad... ¡No! Bueno, voy a dejarlo ahí, entre paréntesis... Bueno, voy a poner es una celebración... o es una fiesta también...) es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo... mucho tiempo... alrededor de unos cuantos cientos de años... (TdN18 No estoy segura de este dato... Lo voy a poner... alrededor de unos cuantos cientos de años... alrededor de unos cuantos cientos de años... No estoy segura de este dato así que lo voy a poner con un asterisco arriba porque es algo que hay que comprobar...) Documentación, Conchi; documentación... A ver, carnaval es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace... el carnaval, tendría que poner... el carnaval es una celebración... o fiesta... el carnaval es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, alrededor de unos cuantos cientos de años.../ IV Rp19 Esta celebración... (CdL20 ahora puedo utilizar celebración... esta celebración es multitudinaria... Miles de personas... es una celebración... Esta celebración es multitudinaria. Miles de personas vienen a Tenerife... vienen a Santa Cruz de Tenerife como lugar donde se... ¡No! Lugar no, ciudad donde se celebra... ciudad donde se celebra... Puedo poner lugar donde... para no poner celebración y celebra... lugar... donde toma lugar... ¡No! Ciudad donde se celebra...) Vamos a ver, esta celebración es multitudinaria. Miles de personas vienen a Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos... distintos puntos de la isla de Tenerife... otras islas canarias o incluso del extranjero, punto...o incluso del extranjero... otras islas canarias o incluso del extranjero... otras islas canarias o incluso del extranjero.../ V Rp21 Un requisito, (PO22 porque ahora vamos a decir de qué va,) un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es... es llevar un disfraz... es llevar un disfraz... es llevar un disfraz... es llevar un disfraz... es llevar un disfraz... es llevar puesto un disfraz de cualquier

clase... Los disfraces pueden ser muy variados...)/ VI Rp23 La gente se disfraza de todo... de romano... de romano... la gente se disfraza de todo: de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran pantalla e incluso de político.../ VIII Rp24 Esta variedad de disfraces da un gran colorido... ¡Deja pasar la hoja!... a esta festividad... a esta festividad.../ VIII Rp25 Todos los carnavaleros, así se llaman los amantes del carnaval... así se llaman los amantes del carnaval... todos los carnavaleros, así se llaman los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo... que consiste en pasárselo bien.../ Esto queda como si estuviera... Esto queda muy simple, pasárselo bien... Borrador 2 Voy a leer un poco.../ CdP26 I-VIII (I carnaval es una palabra que tiene un gran significado para los canarios.) (II El carnaval de Tenerife, concretamente, es el que... es del que os voy a hablar.) (III El carnaval es una festividad... es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, alrededor de unos cuantos cientos de años.) (IV Esta celebración es multitudinaria. Miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero.) (V Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfraz.) (VI La gente se disfraza de todo: de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran pantalla e incluso de político.) (VII Esta variedad de disfraces da un gran colorido a esta festividad.) (VIII Todos los carnavaleros, así se llaman los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo, que consiste en pasárselo bien...)/ IX Rp27 El carnavalero... es alguien que tiene un espíritu muy festivo... (PO28 A ver cómo lo pongo... Vamos a entrar ahora en lo que es la fiesta...) El carnavalero es alguien... el carnavalero es alguien que se levanta a las ocho de... No lo estoy escribiendo todavía... (ElCu29 vamos a pensarlo bien... ¿Cómo sería? El carnavalero es alguien que se levanta a las ocho de la mañana para ir a la gran cabalgata y se acuesta... y amanece el día siguiente...) El carnavalero es alguien que vive a fondo y en profundidad... el carnavalero es alguien que vive intensamente... el carnavalero es alguien que vive intensamente... y con gran fervor... vamos a apuntarlo... el carnavalero es alguien... que vive intensamente... y con gran fervor... los carnavales... desde su comienzo hasta su final... desde su comienzo hasta su final... desde su comienzo hasta su final... (AD30 Es que tengo miedo de irme por otro tema porque estoy explicando mucho y no sé si estoy contando lo que es el tercer punto, lo que sería la esencia... Estoy diciendo en qué consiste... y no todo el mundo vive el carnaval de la misma manera...) hasta su final.../ X Rp31 El carnaval, esto no sé si pega aquí pero lo voy a poner... el carnaval de Tenerife... es una fiesta para todos... para todos... para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo.../ XI Rp32 Todos se dan cita en Santa Cruz... todos se dan cita en Santa Cruz... Es por esto... o por eso... es por eso... a ver, es por eso que la fiesta se ha convertido en la más importante del año... por eso y por muchas cosas... ¡A ver! Voy a tacharlo todo porque me va a quedar mal... es por eso y por muchísimas

cosas más, que iré explicando, por lo que el carnaval se ha convertido, (CdE33 con el paso del tiempo... con el paso del tiempo... esto le da un tono mejor...) en la fiesta más importante de Tenerife... se ha convertido, sin duda, con el paso del tiempo, coma, en la fiesta más importante de Tenerife...en la fiesta más importante de Tenerife... Esto está bien, sí... en la fiesta más importante de Tenerife... se dan cita en Santa Cruz y (AD34 es por esto, o por eso, ya veré como lo cambio,) y por muchísimas cosas más, que iré explicando, coma, por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda, con el paso del tiempo, en la fiesta más importante de Tenerife.../ XII Rp35 Son muchos los eventos a los que... son muchos los eventos a los que... son muchos los eventos a los que... de los que podemos disfrutar... estos van desde enormes cabalgatas... en las que... todos los... componentes... en las que todos los componentes... del carnaval... se dan cita... se dan cita... estos van desde enormes cabalgatas en las que todos los componentes del carnaval se dan cita... estos van desde enormes cabalgatas en las que todos los componentes del carnaval se dan cita, coma, grandiosos y espectaculares conciertos... grandiosos y espectaculares conciertos... (ElCu36 A ver; ¿y qué más hay?... adornados... todo adornado por majestuosos fuegos artificiales... No sé aquí cómo me queda fuegos artificiales...) Aquí lo escribí tan mal que no lo leo... todo adornado por... grandiosos y espectaculares conciertos... (IdP37 Esto está medio raro; aquí ya me quedé parada porque es que no se me ocurre otra festividad y, entonces, aquí queda como... empiezo diciendo son muchos los eventos de los que podemos disfrutar.) Estos van desde enormes cabalgatas en las que todos los componentes del carnaval se dan cita hasta... Sí; me va a quedar bien... hasta grandiosos y espectaculares conciertos... todo ello adornado por majestuosos fuegos artificiales.../ Sí; me quedó bien, punto... Estoy leyendo desde el principio y creo que voy a leer otra vez.../ CdP38 I-IX (I Carnaval es una palabra que tiene un gran significado para los canarios.) (II El carnaval de Tenerife, concretamente, es del que os voy a hablar.) (III El carnaval es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, alrededor de unos cuantos cientos de años.) (IV Esta celebración es multitudinaria. Miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla de Tenerife... a ver cómo es esto... esta celebración es multitudinaria. Miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero.) (V Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfraz.) (VI La gente se disfraza de todo: de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran pantalla e incluso de político.) (VII Esta variedad de disfraces da un gran colorido a esta festividad.) (VIII Todos los carnavales, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo, que consiste en pasárselo bien.) (IX El carnavales es alguien que vive intensamente y con gran fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final...)/ y ahora, aquí, el carnaval de Tenerife... Tengo que poner algo...

Podría poner el carnaval comienza... ¡Sí! Aquí puedo ponerlo.../ XIII Rp39 El carnaval comienza con la elección de la reina del carnaval... ¡No; el carnaval no!... La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas más tarde con el entierro del chicharro, punto.../ PO40 X,XII (X El carnaval de Tenerife es una fiesta para todos... ¡Sí! Aquí podría poner un punto y ya está... El carnaval de Tenerife es una fiesta para todos: para el niño, el joven, el adulto y el abuelo...) y el chicharro... (XII son muchos los eventos de los que podemos disfrutar. Estos van desde enormes cabalgatas en las que todos los componentes del carnaval se dan cita hasta grandiosos y espectaculares conciertos, todo ello adornado por majestuosos fuegos artificiales...) voy a cambiar todo esto y esto iría... Sí; todo este párrafo iría primero... que sería la fiesta... en otro párrafo esto... Sí; primero y segundo... y en otro párrafo el carnaval es una fiesta para todos: para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo. Todos se dan cita en Santa Cruz. Es por eso o por esto, y por muchísimas cosas más que iré explicando, por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda... sin duda... esto también lo podría pasar para detrás... y después empezar a hablar del carnavalero y con el carnavalero acabar.../ Borrador 3 Voy a pasarlo todo a limpio.../ Rc41 I-II el carnaval significa alegría, locura... Lo del principio lo podría cambiar diciendo el carnaval de Tenerife... el carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un significado muy... el carnaval... ¡No!... La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, goza... no; tiene... un gran significado para todos los canarios... La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes... para todos los canarios... La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes de esta isla... habitantes de esta isla... La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes de esta isla... (TdN42 vamos a numerarlos, uno y dos...) La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes de esta isla... y ahora vamos a poner punto y aquí / III ElCM43 el carnaval es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, alrededor de unos cuantos cientos de años... (TdN44 El carnaval conlleva alegría, diversión... Vamos a apuntar estas palabras... y un poco de locura, siempre sana... siempre sana...) (CdP45 I La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes de esta isla...) Con el carnaval llega la alegría... con el carnaval, coma, que es una fiesta... con el carnaval, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo... ya se me olvidó... el carnaval, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, nos trae... no; con el carnaval viene... sí; con el carnaval, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión... con el carnaval, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo viene la... sí; yo creo que sí, la alegría, la diversión, el entretenimiento... y algunas pequeñas dosis de locura... y algunas dosis de locura... con el carnaval, que es una fiesta que se

celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura.../ Esto lo tacho... unas dosis de locura, punto... / IV Rp46 Esta celebración es multitudinaria... Miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebran, desde distintos puntos de la isla... de Tenerife... otras islas canarias o incluso del extranjero... distintos puntos de la isla de Tenerife, otras islas canarias o incluso del extranjero.../ PO47 V-XI (V Un requisito indispensable para todos los que acuden a Santa Cruz es llevar puesto un disfraz, punto...) (VI La gente se disfraza de todo: de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran... o pequeña... pantalla... pantalla e incluso de político...) (VII Esta gran variedad de disfraces da un gran colorido a esta festividad...) y, ahora, pongo punto y pongo: (X el carnaval de Tenerife es una fiesta para todos, para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo...) (XI Rp48 Todos se dan cita en Santa Cruz... Es por eso... es por esto y por muchísimas cosas más que iré explicando por lo que... por lo que el Carnaval se ha convertido, sin duda, con el paso del tiempo, en la fiesta más importante de Tenerife... punto.)/ CdP49 VIII-IX (VIII Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo, que consiste en pasárselo bien.) (IX El carnavalero es alguien que vive intensamente y con gran fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final.)/ XII PO50 La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba... y acaba... No entiendo lo que escribí... y acaba... y acaba... y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina... de la sardina... en el entierro de la sardina...) ¡No! Voy a ordenar esto porque estoy perdida... Aquí podría poner... Sí, este párrafo lo podría poner aquí... Sí, entonces sería: (Rp51 IV esta celebración es multitudinaria... miles de personas... vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla... ya me perdí... otras islas... canarias... o incluso del extranjero, punto... y ahora, aquí detrás, dejo lo de los requisitos y aquí pongo... a ver... esta celebración es multitudinaria. Miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero...) (TdN52 X El carnaval es una fiesta... el carnaval es una fiesta... siempre me pierdo aquí... voy a poner una flechita... El carnaval es una fiesta para todos... para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo... y el abuelo...) (XI Rp53 Todos se dan cita en Santa Cruz... todos se dan cita en Santa Cruz... es por esto... y por muchísimas cosas más que iré explicando...) es la fiesta... vamos a ver ahora qué pongo... es la fiesta más importante de Tenerife... a ver... el carnaval, ¿qué significado tiene para ti?... Ya estoy perdida.../ VII IdP54 No sé ni dónde poner las cosas... Después sería... el problema ahora es que no sé, ahora que estamos hablando de gente, si poner al carnavalero, que es la parte esta de aquí, que va unida con la parte esta del final... la fiesta más importante de Tenerife... Aquí no puedo poner ahora lo de un requisito indispensable... voy a poner lo del carnavalero... así se llaman a los amantes del carnaval... tienen un solo

objetivo que consiste... todos los carnavales... así se llama a los amantes del carnaval... (TdN55 tienen un solo objetivo... voy a poner aquí una marca, mientras estoy copiando, para no perderme otra vez...) tienen un solo objetivo que consiste en pasárselo bien... que es el de pasárselo bien.../ IX Rp56 El carnavales es alguien que vive intensamente, y con gran fervor, los carnavales desde su comienzo hasta su final... es alguien que vive con gran... que vive intensamente... ¡Sí, mejor!... que vive con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final.../ XIII Rp57 La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina... y acaba después, con gran tristeza, con el entierro de la sardina... ¡No!... La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba dos semanas después con el entierro de la sardina.../ XII Rc58 Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar... de los que podemos disfrutar... Estos van desde enormes cabalgatas, que son como procesiones... ¡No!... en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando... mostrando sus preciosos... mostrando sus preciosos, grotescos y originales e incluso... mostrando sus preciosos, grotescos y originales e incluso... e incluso colosales disfraces... Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar. Estos van desde enormes cabalgatas en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos, grotescos, originales e incluso colosales disfraces hasta... grandiosos y espectaculares conciertos... en la plaza mayor... Todos estos eventos están adornados por... una gran variedad de fuegos artificiales... que iluminan el cielo de Santa Cruz.../ XIV Rp59 Bajo este inusual... bajo este... (CdL60 a ver como puedo poner esto, un adjetivo para cielo... bajo este... bajo este... bajo este... bonito cielo de Santa Cruz) todos sus habitantes... todos bailan... y se divierten como nunca.../ XV Rp61 La atmósfera que se respira es de felicidad... de alegría a raudales... felicidad a raudales... la atmósfera que se respira es de felicidad a raudales... y de unión... se respira... y de diversión sin igual... y de unión entre todos... de felicidad entre todos.../ PO62 V-VII (V Un requisito indispensable para todos los que vienen a Santa Cruz... esto no conecta mucho aquí, pero voy a ponerlo porque no sé qué decir... un requisito indispensable para todos los que vienen a Santa Cruz es llevar puesto un disfraz...) (VI La gente se disfraza de todo: de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político.) (VII Esta variedad de disfraces da un gran colorido a esta festividad...)/ Ya está hecho, casi!... Borrador 4 Simplemente vamos a leerla.../CdP63 I-XV (I La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes de esta isla.) (III Con el carnaval, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura.) (IV Esta celebración es multitudinaria. Miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero.) (X El

carnaval es una fiesta para todos: para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo.) (XI Todos se dan cita en Santa Cruz; es por esto, y por muchísimas cosas más que iré explicando, por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda alguna, con el paso del tiempo, en la fiesta más importante de Tenerife.) (VIII Todos los carnavales, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo, que es el de pasárselo bien.) (IX El carnavales es alguien que vive con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final.) (XIII La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba, dos semanas después, con el entierro de la sardina.) (XII Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar; estos van desde enormes cabalgatas, en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos, grotescos, originales e incluso colosales disfraces, hasta grandiosos y espectaculares conciertos en la plaza mayor. Todos los eventos están adornados por una gran variedad de fuegos artificiales que iluminan el cielo de Santa Cruz.) (XIV Bajo este bonito y especial cielo todos bailan y se divierten como nunca.) (XV La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales, de diversión y de unión entre todos.) (V Un requisito indispensable para toda la gente que acude a Santa Cruz es llevar puesto un disfraz.) (VI La gente se disfraza de todo: de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermero, enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político.) (VII Esta variedad de disfraces da un gran colorido a esta festividad.../ XVI Rp64 En carnavales todos se ríen de todos... se dice y se critica... todos se ríen de todos... es la única época del año en que la crítica... ¡No!... En carnavales todos se ríen de todos; se dice y se critica a todos... desde el papa hasta el presidente de la nación.../ XVII Rp65 Todo es en clave de humor... es por esto por lo que nadie... es por esto por lo que nadie... es por esto por lo que Santa Cruz en carnaval es como un gran chiste del que no se escapa nadie.../ ¡Bien!.../ CdP66 XVI-XVII (XV En carnavales todos se ríen de todos; se dice y se critica a todos, desde el papa hasta el presidente de la nación.) (XVI Todo es en clave de humor. Es por esto por lo que Santa Cruz en carnaval es como un gran chiste del que no se escapa nadie...)/ Versión final Fin; ahora lo paso a limpio y ya está.../ I La palabra carnaval... concretamente en Tenerife, coma... tiene un gran significado para los habitantes de esta isla, punto.../ II Con el carnaval... que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo... que es una fiesta... que se celebra en Tenerife... desde hace mucho tiempo... viene la alegría, coma...la diversión, el entretenimiento... y algunas dosis de locura.../ IV Esta celebración es multitudinaria, coma, miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, coma, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, coma, otras islas canarias o incluso del extranjero, punto./ XI Todos se dan cita en Santa Cruz... todos se dan cita en Santa Cruz... es por esto, y por muchísimas cosas más... que iré explicando... por lo que el carnaval se ha convertido... sin duda alguna, coma, con el paso del tiempo... en la fiesta más importante de Tenerife./ VIII Todos los carnavales... todos los

carnavaleros, coma, así se llama a los amantes del carnaval... tienen un solo objetivo... que es el de pasárselo bien./ IX El carnavalero es alguien que vive con gran intensidad y fervor... y fervor... los carnavales... desde su comienzo hasta su final.../ XIII La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval... la fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval... y acaba, dos semanas después, coma, con el entierro de la sardina... sardina./ XII Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar... estos van desde enormes cabalgatas... en las que todos los componentes... del carnaval... desfilan por las calles de la ciudad... mostrando sus preciosos, coma, grotescos, coma, originales e incluso colosales disfraces, coma, hasta grandiosos y espectaculares conciertos... en la plaza mayor... (PO67 Esto lo voy a quitar de aquí porque se repite mucho...) Todos los eventos están adornados... por una gran variedad de fuegos artificiales... que iluminan el cielo de Santa Cruz.../ XIV Bajo este bonito y original cielo... todos bailan... y se divierten... y se divierten... como nunca.../ XV La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales... de diversión... y de unión entre todos.../ V Un requisito indispensable para toda la gente... que acude a Santa Cruz... es llevar puesto un disfraz./ VI Las personas se disfrazan de todo... de romano... de extraterrestre, de bombero... de enfermera... de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla... e incluso de político./ VII Esta variedad de disfraces... da un gran colorido a esta festividad.../ EdL68 La verdad es que el vocabulario se repite un poco.../ y ya, por último, / XVI en carnavales todos se ríen de todos y todo... se dice y se critica todo y a todos... desde el papa... hasta el presidente de la nación... pasando por la situación monetaria.../ XVII Todo es en clave de humor... Es por esto por lo que Santa Cruz... en carnaval... es como un gran chiste... del que no se escapa nadie... nada ni nadie.../ Fin... Voy a leer ahora todo.../ I La palabra carnaval, concretamente en Tenerife, tiene un gran significado para todos los habitantes de esta isla./ III Con el carnaval, que es una fiesta que se celebra en Tenerife desde hace mucho tiempo, viene la alegría, la diversión, el entretenimiento y algunas dosis de locura./ IV Esta celebración es multitudinaria. Miles de personas vienen a Santa Cruz de Tenerife, ciudad donde se celebra, desde distintos puntos de la isla, otras islas canarias o incluso del extranjero./ X El carnaval es una fiesta para todos: para el niño, para el joven, el adulto y el abuelo./ XI Todos se dan cita en Santa Cruz; es por esto, y por muchísimas cosas más que iré explicando, por lo que el carnaval se ha convertido, sin duda alguna, con el paso del tiempo, en la fiesta más importante de Tenerife./ VIII Todos los carnavaleros, así se llama a los amantes del carnaval, tienen un solo objetivo, que es el de pasárselo bien./ IX El carnavalero es alguien que vive con gran intensidad y fervor los carnavales desde su comienzo hasta su final./ XII La fiesta comienza con la elección de la reina del carnaval y acaba, dos semanas después, con el entierro de la sardina./ XIII Son muchos los eventos de los que podemos disfrutar; estos van desde enormes cabalgatas, en las que todos los componentes del carnaval desfilan por las calles de la ciudad mostrando sus preciosos,

grotescos, originales e incluso colosales disfraces, hasta grandiosos y espectaculares conciertos en la plaza mayor. Todos los eventos están adornados por una gran variedad de fuegos artificiales que iluminan el cielo de Santa Cruz./ XIV Bajo este bonito y especial cielo todos bailan y se divierten como nunca./ XV La atmósfera que se respira es de felicidad a raudales, de diversión y de unión entre todos./ V Un requisito indispensable para toda la gente que acude a Santa Cruz es llevar puesto un disfraz./ VI Las personas se disfrazan de todo: de romano, de extraterrestre, de bombero, de enfermero, enfermera, de un personaje famoso de la gran o pequeña pantalla e incluso de político./ VII Esta variedad de disfraces da un gran colorido a esta festividad./ XVI En carnavales todos se ríen de todos y todo; se dice y se critica todo y a todos, desde el papa hasta el presidente de la nación, pasando por la situación monetaria./ XVII Todo es en clave de humor; es por esto por lo que Santa Cruz en carnaval es como un gran chiste del que no se escapa nada ni nadie.../ ¡Bueno, fin!... El final quedó bonito... ¡Ya está!)

Vanessa Díaz Díaz

Sesión 1

Modo reflexivo

Tema propuesto: "Learning Modern Foreign Languages in Today's World."

(Borrador 1 / AD1 Learning modern foreign languages in today's world. What opportunities do you think it gives to young people? Relate it to your own experience... Bueno... Learning modern foreign languages in today's world. What opportunities do you think it gives to young people? Relate it to your own experience.../ I Rp2 Nowadays, coma... to learn a modern foreign language is basic... Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people's future...(ElCu3 and why?... Why?... It gives you the opportunity to get in touch... into touch... with others...) Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people's future... It gives... (CdL4 ¡No! A ver, instead of saying people's future I can say that it gives opportunities... Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people's future... Voy a quitar esto... a ver... young people's future...) What can I say?... What can I say?... Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people's future, coma... because when we... ¡No! Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general... Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.../ II

Rp5 If we know how to... (CC6 ¡A ver lo que quiero poner!...) (CdP7 I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others...) If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest... ¡A ver!... (Rp8 I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic... Nowadays, to learn a modern... a modern... modern is in German... Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others...) they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest... communicate with... communicate with the rest.../ III Rp9 It is also important... not only for communication but also for... It is also important not only for communication but also for... for... future... (Td10 o sea, que no es sólo importante para comunicarte sino también para tu futuro...) (ElCu11 Y, ¿por qué?... because it is also important not only for communication but also for future because...) in our days... everybody speaks another languages... and, (ElP12 bueno, para mí lo más importante es comunicarse con el resto de las personas y también porque en el futuro...) because... ¡Estoy en blanco!... (CdP13 I-II (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general 'cause it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.) It is also important not only for communication but also for future because, in our days, (CdL14 everybody speaks other languages... ¡No! This is not correct!... but also for future because languages...) (Td15 y el conocimiento de la lengua... because languages...) It is also important not only for communication but also for future because languages... (CdE16 languages are turning into something important... ¡No! ¡Eso no pega!... is also important not only for communication but also for future because languages are turning into something important... ¡Queda feo!... (CdP17 I-II (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because... because it gives them the opportunity to get into touch with others...) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest... themselves with the rest.) It is also important not only for communication but also for future because languages are turning into something... ¡No! Eso queda feo... because languages are becoming... because languages... is also important not only for communication but also for future because languages become... languages become... very essential...) ¡Mi madre, estoy en blanco!... is also important not only for communication but also for future because languages become very essential in our days.../ CdP18 I-II (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest...) It is also important

not only for communication but also for future because languages become very essential in our days... O.K... / IV Rp19 Now, there are a lot of teenagers... who are learning modern languages... CdC20 because life... there are a lot of teenagers who are learning modern languages because life... ¡No! Eso no tiene sentido ahora mismo...) A ver, (CdP21 I-II (I nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general for it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.) (III CdE22 It is also important not only for communication but also for future because languages become very essential... ¡Eso no queda muy bien!... but also for future... is also important not only for communication but also for future... (ElCu23 I have to say why, why is also important for future... but I don't know... Why is it important for future?... (Td24 Claro, porque ahora todo el mundo sabe lenguas modernas... But why is it important for future?... Well, I think that the most important is that you can communicate with the others... that's what's important for me...) is not only important for communication but also for future because now there are a lot of teenagers who are learning... modern languages...) ¡Sí, pero no!... (IdP25 Aquí hay algo que falta pero no sé qué... Es el por qué del futuro... is not only important for communication but also for future because now there are a lot of teenagers who are learning... in order to know... but also for future... Lo voy a dejar ahí... y, si me suena mal luego, al final, ya veré...) (CdP26 I-II (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general for it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.) (III It is also important not only for communication but also for future...) Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages... maybe because their parents imposed it... or maybe because they like it... Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it... Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it... / V Rp27 The real problem with that... ¡No; with that no; with this!... coma... is that when you have to learn something because it is imposed... let me write it... when you have to learn something... because it is imposed by your parents... because it is imposed by others, you feel uncomfortable... you feel uncomfortable... and you find it difficult... O.K.... The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others (ElCu28 you feel uncomfortable... and you... how can I say it?... and you... ¿cómo se diría en inglés?... The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others you feel uncomfortable... The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others you feel uncomfortable and you prefer not to learn it...)/ VI Rp29

Something different happens when it is your election... something different happens when it is your election.../ III Rp30 In this case... in this case... in this case... it is easier... In this case, it is easier because... O.K.... (CdP31 V-VI (V The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others, you feel uncomfortable and you prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is your election.) In this case, (Td32 it is easier because... te sientes a gusto... te sientes comfortable... because you like it...) and you put all your senses on it... (CdP33 II Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it.) (V Rp34 The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others... maybe it is better to say... or maybe because they like it... The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others, you feel uncomfortable and you prefer not to learn it.) (VI CdP35 Something different happens when it is your election.) In this case, it is easier because you love it and you put all your senses on it.../ VIII Rp36 and it is very important to know that... you have to learn languages by heart.../ Borrador 2 Vamos a ver si esto tiene sentido todo.../ CdP37 I-VII (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.) (III It is also important not only for communication but also for future.) (IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it.) (V The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others, you feel uncomfortable and you prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is your election.) (VII In this case, it is easier because you love it and you put all your senses on it,)/ EICM38 (VIII and it is very important to know that you have to learn languages by heart... that you have to learn languages... or whatever by heart... because it happens not only with languages but with whatever... O.K... Opportunities... I think the most important opportunity is communication because you don't feel... Well, my experience is that when I communicate with friends I feel great...) ¡A ver! (CdP39 IV-VII ¿Cómo podría conectar?... that you have to learn languages by heart... (IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it.) (V The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others, you feel uncomfortable and you prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is your election.) (VII In this case, it is easier because you love it and you put all your senses on it,)(PO40 and it is very important to know that you have to learn languages by heart... ¡Aquí, este final está mal!...)/ IX Rp41 Then, you like to practise... to put it into practice... id est, to speak with foreigners.../ X Rp42 In this moment in which you see

that people understand you... people understand you and you understand them... In this moment in which you see that people understand you and you understand them... you feel successful... you feel successful... and you can realize that you have achieved success... Yes, the American dream!... In this moment in which you see that people understand you and you understand them, you feel successful and you can realize that you have achieved this success.../ So, in that moment... so, in that moment... ¡Nada!.../ CdP43 I-X (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.) (III It is also important not only for communication but also for future.) (IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it.) (V The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others, you feel uncomfortable and you prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is your election.) (VII In this case, it is easier because you love it and you put all your senses on it;) (IX then, you like to put it into practice, id est, to speak with foreigners.) (X In this moment in which you see that people understand you and you understand them, you feel successful and you can realize that you have achieved this success... (Td44 o sea, te da las oportunidades de comunicarte con el resto de la gente, te sientes muy bien porque te has comunicado con todo el mundo... ¡Bueno, con todo el mundo!... En tu futuro... claro, en tu futuro para to find a job... (TdN45 to find a job... Voy a escribirlo por aquí para no olvidar la idea... to find a job... future...) You feel successful and you realize that you have achieved this success... o sea, tú aprendes una lengua, te comunicas... es muy importante para comunicarse pero es también importante si la puedes usar en el trabajo...) Bueno, O.K.... you put it into practice... you achieve success.../ ElPI46 ¿Cómo puedo conectar esto ahora?... Let's see... let's see... let's see... To find a job... O.K.... Then comes the real... ¿Y qué iba a decir?... The real purpose of this learning, that is not only for communication.../ ¡No!.../ XI Rp47 Then comes the real purpose of this learning... that is, apart from communication... Then comes the real purpose of this learning that is, apart from communication... the use of it in your future... (CdL48 in your immediate... I know this is correct in Spanish but I don't know if it is correct in English...) Then comes the real purpose of this learning that is, apart from communication, the use of it in your immediate future.../ XII Rp49 Some people learn it only to learn languages... some people learn it only to learn languages... and to speak with others... but many other people learn it not only with this purpose... but also because it is essential to find a job.../ XIII Rp50 Now, coma, when you look for a job... you can realise that everybody demands... the knowing of languages... no sé si esto está correcto... Now, when you look for a job you can realise that

everybody demands the knowing of languages... in shops... (ElCu51 ¿cómo se llama esto para los coches?... in sale cars... in shops to sell cars...) in enterprises, puntos suspensivos.../ O.K., déjame leer el segundo y el tercer párrafo... (CdP52 IV-XIII (IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it.) (V The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others, you feel uncomfortable and you prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is your election.) (VII In this case, it is easier because you love it and you put all your senses on it;) (IX then, you like to put it into practise, id est, to speak with foreigners.) (X In this moment in which you see that people understand you and you understand them, you feel successful and you can realize that you have achieved this success.) (XI Then comes the real purpose of this learning that is, apart from communication, the use of it in your immediate future.) (XII Some people learn it only to learn languages and to speak with others but many other people learn it not only with this purpose, but also because it is essential to find a job.) (XIII Now, when you look for a job you can realise that everybody demands you the knowing of languages in shops, to sell cars, in enterprises...)/ XIV Rp53 so, in a way we see that... to learn a language is very important... so, in a way, we see that to learn a language is very important... but not only to know the English language... but also to know many others like German, French, Italian... Greek... Scandinavian... ¿Qué otro puede ser?... ruso... Pero, ¿cómo se dice ruso en inglés?... Yo pongo Scandinavian y puntos suspensivos... So, in a way, we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to know many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish, puntos suspensivos... (CdP54 XIII Now, when you look for a job you can realise that everybody demands you the knowing of languages in shops, to sell cars, in enterprises...) So, in a way, we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish... (CA55 and the most strange the language is, the better the job you can find... No sé si esta estructura está bien...and the most strange the language is, the better the job you can find... and the most strange the language is, the better the job you can find... and the most strange the language is, the better the job you can find...) (CdP56 XIII Now, when you look for a job you can realise that everybody demands you the knowing of languages in shops, to sell cars, in enterprises.) So, in a way, we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to know many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish... and the most strange the language is, the better the job you can find, punto.../ CdP57 XIV/ Voy a leerla toda hasta aquí abajo.../ I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others./ II If they want to

travel abroad they can communicate themselves with the rest./ III It is also important not only for communication but also for future./ IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it./ V The real problem with this is that when you have to learn something because it is imposed by others, you feel uncomfortable and you prefer not to learn it./ VI Something different happens when it is your election./ VII In this case, it is easier because you love it and you put all your senses on it;/ IX then, you like to put it into practise, id est, to speak with foreigners./ X In this moment in which you see that people understand you and you understand them, you feel successful and you can realize that you have achieved this success./ XI Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication, the use of it in your immediate future./ XII Some people learn it only to know languages and to speak with others but many other people learn it not only with this purpose, but also because it is essential to find a job./ XIII Now, when you look for a job you can realise that everybody demands you the knowing of languages in shops, to sell cars, in enterprises./ XIV So, in a way, we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish... and the most strange the language is, the better the job you can find.../ XV Rp58 Therefore, we see... that it is... society who imposed you... certain rules... and, if to know foreign languages is basic... Therefore, we see that it is society who imposed you certain rules and, if to know foreign languages is basic... (Td59 tú estás obligado si la sociedad te lo impone...) to know foreign languages is basic... to know foreign languages is basic... you have to learn them... Therefore, we see that it is society who imposed you certain rules and, if to know foreign languages is basic, you have to learn them, punto.../ Young people... young people... are prepared... for future... ¡No, eso no pega!.../ Borrador 3AD60 Learning modern foreign languages in today's world. What opportunities do you think it gives to young people? Relate it to your own experience... ¿Qué más podría decir?... Estoy en blanco... Claro, relacionarlo con mi experiencia, pero cómo lo voy a poner ahí... Yo quiero aprender lenguas.../ CdP61 I-II (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.)/ III It is also important not only for communication but also for future... (CdL62 future... communication es un sustantivo y future también...)/ CdP63 IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it./ CdE64 V-XIII (V The real problem with this is that when we have... ¡We, "no"; you!... when we have to learn something because it is imposed by others, we feel uncomfortable and we prefer... voy a leerlo otra vez porque no me he enterado... (CdP65 IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages,

maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it.) The real problem with this is that when we have to learn something because it is imposed by others, we feel uncomfortable and we prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is our election.) (VII In this case, it is easier because we love it and we put all our senses on it;) (IX then, we like to put it into practise, id est, to speak with foreigners.) (X In this moment in which we see that people understand us and we understand them, we feel successful and we can realize that we have achieved this success.) (Rp66 XI Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication, the use of it in our immediate future... Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication, the use of it in our immediate future...) (CdL67 XII Some people learn languages only to know them and to speak with others but many other people learn them not only with this purpose, but also because it is essential to find a job.) (XIII Now, when we look for a job we can realise that everybody demands us the knowing of languages in shops, to sell cars, in enterprises.)/ XIV So, in a way, we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish... and the most strange the language is, the better the job you can find./ XV CdE68 Therefore, we see that it is society who impose us certain rules and, if to know foreign languages is basic we have to learn them.../ EICu69 Me quedé en blanco... o sea, las oportunidades para hablar, las oportunidades para el futuro... A ver, ¿qué otras oportunidades hay al aprender una lengua?... Yo creo que son esas... Comunicarte... ¿Qué más puedo poner?/ XVI Rp70 In a nutshell... en resumidas cuentas... (ELCM71 to learn a modern foreign language... is very interesting and very important... is very interesting and also very important... pero claro, el por qué... because we can communicate ourselves with the others... estoy repitiendo todo otra vez... in a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important... because it provides many opportunities to young people... when they are looking for a job or simply... when... they want to get in touch... to get into touch with others... Bueno, estoy repitiendo lo mismo de antes... También podría decir que es importante aprender la lengua en el país pero eso no tiene... También la oportunidad es que no te cierra... Si tienes que viajar por motivos de trabajo no te cierra el idioma.... pero eso creo que lo he dicho antes... (CdL72 in a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others... because if you know languages... when you have to travel you haven't got any problem... with communication or with... you haven't got any problem... you haven't got any problem... ¡Bueno, claro! Conoces bien la lengua pero, a lo mejor, no conoces las costumbres... Bueno; el problema es la comunicación...) In a nutshell, to learn a modern foreign

language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others...)/ XVII Rp73 and, also, we want to add... that to learn languages is a very beautiful task... ¡Sí! Pero eso se queda ahí, descolgado... (CdP74 XVI in a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others and, also, we want to add that to learn languages is a very beautiful task... in a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others and, also, we want to add that to learn languages is a very beautiful task... because you realise that you are doing something to yourself... for yourself... because you realise that you are doing something to yourself... for yourself... for yourself... and because it is horrible... it is horrible... ¡Es que es horrible tener que comunicarse con un traductor!... In a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others and, also, we want to add that to learn languages is a very beautiful task because you realise that you are doing something for yourself and by yourself... and also because it is horrible to communicate with others by a translator... because the essential meaning... of everything... ¡No!... because sometimes the conversation lost the essential meaning... A ver... with others by a translator because sometimes the conversation lost the essential meaning... In a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others) and, also, we want to add that to learn languages is a very beautiful task because you realise that you are doing something for yourself and by yourself, and also because it is horrible to communicate with others by a translator because, sometimes, the conversation lost the essential meaning... that, without a translation... because sometimes... because sometimes... the essential meaning, with a translation, is lost... because sometimes, the conversation lost the essential meaning... that without this translation would be wonderful... Es que, la verdad, a veces las traducciones son horribles... (CdL75 We realise that we are doing something for ourselves and by ourselves) and because it is horrible to communicate with others by a translator, because sometimes the conversation lost the essential meaning that, without this translation, could be wonderful... and very interesting... No sé si estará bien el final... (CdP76 XVI In a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting... Lo de interesting no pega mucho... and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want

to get into touch with others.) Also, we want to add that to learn languages is a very beautiful task because we realise that we are doing something for ourselves and by ourselves and because it is horrible to communicate with others by a translator because, sometimes, the conversation lost its essential meaning that, without this translation (Td77 could be wonderful... podría ser maravilloso y... could be wonderful... and very gratificant... no sé si "gratificant" existe...)/ CdP78 I-XVII Bueno, voy a leerlo todo a ver si tiene sentido... (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel abroad they can communicate themselves with the rest.) (III It is also important not only for communication but also for future.) (IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it, or maybe because they like it.) (V The real problem with this is that when we have to learn something because it is imposed by others, we feel uncomfortable and we prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is our election.) (VII In this case, it is easier because we love it and we put all our senses on it;) (IX then, we like to put it into practise, id est, to speak with foreigners.) (X In this moment in which we see that people understand us and we understand them, we feel successful and we can realize that we have achieved this success.) (XI Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication, the use of it in our immediate future.) (XII Some people learn it only to know languages and to speak with others but many other people learn it not only with this purpose, but also because it is essential to find a job.) (XIII Now, when we look for a job we can realise that everybody demands us the knowing of languages in shops, to sell cars, in enterprises.) (XIV So, in a way, we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others like German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish... and the most strange the language is, the better the job we can find.) (XV Therefore, we see that it is society who impose us certain rules and, if to know foreign languages is basic, we have to learn them.) (XVI In a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others.) (XVII Also, we want to add that to learn languages is a very beautiful task because we realise that we are doing something for ourselves and by ourselves and because it is horrible to communicate with others by a translator because, sometimes, the conversation loses its essential meaning that, without this translation could be wonderful and very gratificant for ourselves...)/ Versión final ¡Bueno, pues ya está porque yo creo que no tengo más ideas!... Voy a pasarlo a limpio... / I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general... (CdL79 A ver si esto está bien escrito...) Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people

in general, coma, because it gives them the opportunity to get into touch with others, punto./ II If they want to travel abroad...(CA80 No sé si es to travel abroad o to go abroad... to travel abroad me suena...) (CdP81 I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others./ If they want to travel abroad, they can communicate themselves with the rest, punto./ III It is also important... not only for communication... but also for future... (CdP82 I-II (I Nowadays, to learn a modern foreign language is basic for young people and for people in general because it gives them the opportunity to get into touch with others.) (II If they want to travel they can communicate themselves with the rest.) It is also important not only for communication but also for future... Now... bueno, no sé si se podrá empezar.../ IV Now there are a lot of teenagers... who are learning modern languages, coma, (CdL83 maybe because their parents imposed it... or maybe because they like it... el maybe uno y el maybe dos, sí...)/ V The real problem with this is... that when we have to learn something... because it is imposed by others, coma... we feel uncomfortable... and we prefer not to learn it.../ VI Something different happens... when it is our election... Voy a leer esto otra vez... (CdP84 IV-V (IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it or maybe because they like it.) (V The real problem with this is that when we have to learn something because it is imposed by others, we feel uncomfortable and we prefer not to learn it.) Something different happens when it is our election.../ VII In this case, coma...it is easier because we love it... and we put all our senses on it, punto... / IX Then, coma, we like to put it into practise, coma... id est, coma, to speak with foreigners, punto.../ X In this moment... in which we see that people understand us... and we understand them, coma, we feel successful... and we can realize... that we have achieved this success.../ CdP85 IV-X (IV Now there are a lot of teenagers who are learning modern languages, maybe because their parents imposed it or maybe because they like it.) (V The real problem with this is that when we have to learn something because it is imposed by others, we feel uncomfortable and we prefer not to learn it.) (VI Something different happens when it is our election.) (VII In this case, it is easier because we love it and we put all our senses on it.) (IX Then, we like to put it into practise, id est, to speak with foreigners.) (X In this moment in which we see that people understand us and we understand them, we feel successful and we can realize that we have achieved this success...)/ Another paragraph, punto.../ XI Then comes the real purpose of this learning, coma... that is... that is, coma, apart from communication... the use of it in our immediate future, punto... Some people learn it... A ver, ¿qué es el it?.../ XII Some people learn languages... learn languages... only to know them... and to speak with others... but many other people... learn them... not only with this purpose... but also because it is essential... to find a job... it is essential to find a job or to look for a job.../ XIII We can realise that... everybody

demands us... demands us, the knowing of languages, coma... in shops, to sell cars, in enterprises.../ XIV so, in a way... we see that to learn a language is very... important... but not only to know the English language, but also to learn many others, coma... such as German, French... Italian, Greek, Scandinavian... Danish... (CdL86 XI-XIV Voy a leer esto a ver si hay algún fallo gramatical o de puntuación...(XI Then comes the real purpose of this learning, that is, apart from communication, the use of it in our immediate future.) (XII Some people learn languages only to know them and to speak with others but many other people learn them not only with this purpose, but also because it is essential to find a job.) (XIII Now, when we look for a job we can realise that everybody demands us the knowing of languages in shops, to sell cars, in enterprises.) So, in a way, we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others such as German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish... and (CA87 the most strange the language is... and the most strange... ¡No, the most strange no; the strangest!... And the strangest the language is... es que no sé si esta construcción... and the strangest the language is, the better is the job that we can find.)/ XV Therefore, we see that it is society who impose us certain rules and, if to know foreign languages is basic, we have to learn them... (CdP88 XIV So, in a way, we see that to learn a language is very important, but not only to know the English language but also to learn many others such as German, French, Italian, Greek, Scandinavian, Danish... and the strangest the language is, the better is the job that we can find.) Therefore, we see that it is society who impose us certain rules and, if to know foreign languages is basic, we have to learn them, punto.../ XVI In a nutshell, coma, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others./ XVII Also, we want to add that to learn languages is a very beautiful task, because we realise that we are doing something for ourselves and by ourselves, and because it is horrible to communicate with others by a translator because, sometimes, the conversation lost... A ver...(CdP89 XVI In a nutshell, to learn a modern foreign language is very interesting and also very important because it provides many opportunities to young people when they are looking for a job or, simply, when they want to get into touch with others.) Also, we want to add that to learn languages is a very beautiful task, because we realise that we are doing something for ourselves and by ourselves, and because it is horrible to communicate with others by a translator because, sometimes, the conversation loses its essential meaning that, without this translation, could be wonderful and very gratificant for ourselves.../ Pues yo creo que ya está.)

Sesión 2

Modo extensivo

Tema propuesto: “El carnaval.’ ¿Qué significado tiene para los canarios?”

(Borrador 1 / PO1 Bueno, el carnaval, ¿Qué significado tiene para los canarios?... ¿Cómo podría empezar?... Primero con una introducción hablando de los carnavales.../ I Rp2 El carnaval... El carnaval... ¡Ay dios; a ver!... Desde el principio... ¡No, eso no tiene sentido!... Los carnavales, desde siempre, han estado ligados a la sociedad canaria.../ ¡Bueno, desde siempre, tampoco!... A ver, / II Rp3 en los primeros años... el carnaval tenía otro significado... un significado totalmente diferente al que tenemos... En los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.../ ¡Bueno, otro párrafo!.../ III Rp4 Desde siempre, el carnaval ha sido una parodia... de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas... desde siempre... ¡No! ¿Cómo voy a repetir lo mismo?... (CdP5 I-II A ver, (I los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II Los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas, punto.../ IV Rp6 Antiguamente tenían lo que se denominaban las mascaritas... Antiguamente tenían lo que se denominaban (CdL7 las mascaritas, entre comillas, punto...)/ V Esto era una forma de desinhibirse.../ VI Rp8 Todos los miedos... los complejos... todos los miedos, los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.../ VII Rp9 En esa época... los temas fundamentales de crítica... En esa época, los temas fundamentales de crítica... ¡No sé si eso pega mucho, pero bueno!... Los temas fundamentales a criticar... no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.../ VIII Estas se ceñían sobre nuestra (ElCM10 isla vecina, Las Palmas de Gran Canaria... Las Palmas de Gran Canaria no es la isla; la isla es Gran Canaria...) con la cual existió... y existe un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña... se están dejando de lado... (CdP11 I-VIII (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II Los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (ElCM12 III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas... Bueno, en nuestras islas y en el territorio nacional... (IV Antiguamente existían lo que se denominaba las mascaritas.) (V Esto era una forma de desinhibirse...) (VI Todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esa época los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII

Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió, y existe, un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se están dejando de lado.../ Borrador 2 EICM13 ¿Qué más puedo decir, sobre todo, de la época anterior?... Quiero decir que eran a otro nivel, pero, a ver cómo puedo decir eso para que pegue con lo anterior... Voy a leerlo otra vez.../ CdP14 I-VIII (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II Los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el territorio nacional.) (IV Antiguamente existían lo que se denominaba las mascaritas.) (V Esto era una forma de desinhibirse;) (VI todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esa época los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió, y existe, un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se están dejando de lado.../ ¡Ay dios!.../ IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, coma, pero, con el paso de los años, en nuestras islas tomaron un tono diferente.../ X Rp15 Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales (CdL16 son los terceros... ¡No! Nuestros carnavales ocupan el tercer lugar) de los mejores del mundo... Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de los mejores carnavales del mundo.../ XI pero, como ya he dicho antes, no fue nunca así.../ XII Rp17 En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia... En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia... sólo existían algunas murgas o agrupaciones... y la gente salía a la calle... pero se recogían temprano... o, por lo menos, más temprano que ahora... En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas o agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o, por lo menos, más temprano que ahora... No había tanta delincuencia... no había tanta delincuencia... y no había tanta delincuencia/ XIII pero, a partir de los ochenta, todo cambió.../ XIV Rp18 Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales... más comerciales... empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales... y ya no sólo participaba... la gente de las islas... sino que empezó a llegar gente de fuera.../ XV Rp19 Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario... perdieron su significado originario... (EICM20 y sus límites... o sea, el carnaval tenía unos límites... ¡No, esto no queda bien!...) Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario... que iba... Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario.../ XVI Siempre existió la broma... (ElCu21 la broma... ¿Qué más?... la parodia,) pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días... no está muy presente.../ EdR22 La verdad es que estoy hablando de muchas cosas, pero no estoy diciendo lo

que quiero decir.../ ¡Vamos a ver!.../ CdP23 I-XVI (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el territorio nacional.) (IV Antiguamente existían lo que se denominaba las mascaritas.) (V Esto era una forma de desinhibirse;) (VI todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esa época los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió, y existe, un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se están dejando de lado.) (IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero, con el paso de los años, en nuestras islas tomaron un tono diferente.) (X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de los mejores carnavales del mundo) (XI pero, como ya he dicho antes, no fue nunca así.) (XII En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas o agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o, por lo menos, más temprano que ahora. No había tanta delincuencia) (XIII pero, a partir de los ochenta, todo cambió.) (XIV Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya no sólo participaba la gente de las islas sino que empezó a llegar gente de fuera.) (XV Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario.) (XVI Siempre existió la broma, la parodia, pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente...)/ Bueno, bueno;/ PO24 ¿qué más?... ¿Qué más puedo decir?... Bueno, si termino hablando del presente puedo unirlo ahora y empezar a hablar de los carnavales en nuestros días... porque, más o menos, esto ha sido una historia... la evolución del carnaval... lo que pasa es que, claro, su significado para los canarios... porque, claro, para cada uno puede tener su significado.../ o sea, / CdP25 XV-XVI (XV con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario...) (XVI la broma, la parodia... pero nunca se perdió el respeto, cosa que ahora no está muy presente...)/ XVII Rp26 Ahora todos critican a todos... (CdE27 Ahora todos critican a todos... Esto me quedó un poco informal...) y no se piensa en las consecuencias que esto puede tener... ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta o de... podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta... hacer denuncias...de lo que no nos gusta del gobierno... de lo que no nos gusta del gobierno... del turismo y de otros muchos temas... (CdP28 XV-XVI (XV con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario:) (XVI la broma, la parodia... pero nunca se perdió el respeto, cosa que ahora no está muy presente.) Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto puede tener ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas... y

problemas que ocurren en el resto...(CdL29 ¡No! En el resto no; durante el año) y que olvidamos o quedan en el anonimato.../ CdP30 I-XVII (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días...) (III Desde siempre... durante todo el año... (TdN31 pero estoy repitiendo todo el año... A ver, voy a subrayarlo para verlo...) Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el territorio nacional.) (IV Antiguamente existían lo que se denominaba las mascaritas.) (V Esto era una forma de desinhibirse;) (VI todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esa época los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió, y existe, un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se están dejando de lado.) (IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero, con el paso de los años, en nuestras islas tomaron un tono diferente.) (X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de los mejores carnavales del mundo) (XI pero, como ya he dicho antes, no fue nunca así.) (XII En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas o agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o, por lo menos, más temprano que ahora. No había tanta delincuencia) (XIII pero, a partir de los ochenta, todo cambió.) (XIV Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya no sólo participaba la gente de las islas sino que empezó a llegar gente de fuera... Esto queda medio raro, pero bueno...) (XV Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario.) (XVI Siempre existió la broma, la parodia, pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente.) (XVII Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto puede tener ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas... y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato...)/ Borrador 3 ElCM32 Los disfraces; sí, claro, porque carnaval es sinónimo de disfraz, pero ¿cómo lo puedo conectar aquí?.../ anonimato.../ XVIII De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval... Son ellas las que le dan el sentido.../ XIX Rp33 Aparte de las murgas existen otras agrupaciones... (ElCu34 las líricas... ¿qué más?... las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas...) las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas... sí; pero también son arte... las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas.../ XX CdL35 aunque no son sólo ellas... aunque, verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo... que cada noche sale a la calle para divertirse... hasta altas horas de la mañana.../ A ver, / CdP36 XVIII-XX (XVIII de esta tarea... de esta tarea... de la crítica... se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval; son ellas las que le dan el

sentido.) (XIX Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas,) (XX aunque, verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana...)/ XXI Rp37 Cada año hay un tema principal... hay un tema principal... (ElCu38 Bueno, sí; puede ser una canción... un tema no... ¿Cómo se llama?... ¿Una alegoría?... Hay un tema principal cada año...) Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.../ XXII Rp39 Normalmente todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente, sobre todo yo... hay gente... que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta el resto... (CdP40 XXI Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.) Normalmente todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta el resto, punto.../ XXIII Rp41 Se prepara una gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de toros... Bueno, eso es lo que recuerdo... Se prepara una gran verbena con un escenario que representa el tema... el tema... de ese año... Egipto, Hoolywood... el circo, el mundo Disney.../ XXIV Rp42 Hay una gran gala donde se elige a la reina que nos va a representar durante el año... que va a representar, durante un año, nuestro carnaval.../ Borrador 4 AD43 Voy a leerlo todo porque me estoy saliendo del tema.../ CdP44 I-XXIV (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el territorio nacional.) (Rc45 IV-V Antiguamente existían lo que se llamaban las mascaritas. Esto era... pero es que esto no pega... las mascaritas, que eran una forma de desinhibirse;) (VI todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esa época los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió, y existe, un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se están dejando de lado.) (IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero, con el paso de los años, en nuestras islas tomaron un tono diferente.) (X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de los mejores carnavales del mundo) (XI pero, como ya he dicho antes, no fue nunca así.) (XII En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas o agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o, por lo menos, más temprano que ahora. No había tanta delincuencia) (XIII pero, a partir de los ochenta, todo cambió.) (XIV Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya no sólo participaba la gente de las islas sino que empezó a llegar gente de fuera.) (XV Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario.) (XVI Siempre existió la broma, la parodia, pero nunca se perdió el respeto, cosa que

en nuestros días no está muy presente.) (XVII Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto puede tener ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato.) (XVIII De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval. Son ellas las que le dan el sentido.) (XIX Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas,) (XX aunque, verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.) (XXI Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.) (XXII Normalmente todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta el resto.) (XXIII Se prepara una gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de toros, con un escenario que representa el tema de ese año: Egipto, Hoolywood, el circo, el mundo Disney...) (EdR46 XXIV Hay una gran gala donde se elige a la reina... pero, es que esto aquí no pega; ¿qué tiene que ver la reina aquí?... Plaza España, punto... Esto lo voy a quitar y lo pongo luego, si me parece...)/ XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan kioscos... y, (ElCu47 ¿cómo se llama eso?... orquestas) con diferentes tipos de música.../ XXVI Rp48 Normalmente, y este es el verdadero sentido del carnaval, la gente sale a divertirse, aunque siempre hay algún indeseable... aunque siempre hay algún indeseable que lo impide... (CdP49 XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan kioscos y orquestas con diferentes tipos de música.) Normalmente, y este es el verdadero sentido del carnaval, la gente sale a divertirse, aunque siempre hay algún indeseable que lo impide.../ CdP50 XXI-XXVI (XXI Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.) (XXII Normalmente todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta el resto.) (XXIII Se prepara una gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de toros, con un escenario que representa el tema de ese año: Egipto, Hoolywood, el circo, el mundo Disney... (XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan kioscos y orquestas con diferentes tipos de música.) (XXVI Normalmente, y este es el verdadero sentido del carnaval, la gente sale a divertirse, aunque siempre hay algún indeseable que lo impide...)/ No sé qué más poner.../ XXVII Rp51 pero, en general... pero es en estas fiestas donde el pueblo... bueno, esto es lo que se supone, está unido por una causa muy noble... una causa muy noble... que es pasarlo bien a toda costa.../ Yo creo que ya no puedo decir nada más... Si se me ocurre, meto algo por medio porque lo de la reina es importante también... pero es que no pega en ningún sitio... Bueno, voy a leerlo todo otra vez y, si no, lo dejo así.../ CdP52 I-XXVII (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente

diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el territorio nacional.) (IV Antiguamente existían lo que se llamaban las mascaritas, que eran una forma de desinhibirse;) (VI todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esa época los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió, y existe, un pique, aunque últimamente, sobre todo por parte tinerfeña, se están dejando de lado.) (IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero, con el paso de los años, en nuestras islas tomaron un tono diferente.) (X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ocupan el tercer lugar de los mejores carnavales del mundo) (XI pero, como ya he dicho antes, no fue nunca así.) (XII En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas o agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o, por lo menos, más temprano que ahora. No había tanta delincuencia) (XIII pero, a partir de los ochenta, todo cambió.) (XIV Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya no sólo participaba la gente de las islas sino que empezó a llegar gente de fuera.) (XV Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario.) (XVI Siempre existió la broma, la parodia, pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente.) (XVII Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto puede tener ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato.) (XVIII De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval. Son ellas las que le dan el sentido.) (XIX Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas,) (XX aunque, verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.) (XXI Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.) (XXII Normalmente todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta el resto.) (XXIII Se prepara una gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de toros con un escenario que representa el tema de ese año: Egipto, Hoolywood, el circo, el mundo Disney.) (XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan kioscos y orquestas con diferentes tipos de música.) (XXVI Normalmente, y este es el verdadero sentido del carnaval, la gente sale a divertirse, aunque siempre hay algún indeseable que lo impide.) (XXVII Pero, en general, en estas fiestas es donde el pueblo está unido por una causa muy noble que es pasarlo bien a toda costa...)/ EdR53 El final queda un poco apañado.../ CdP54 XXI-XXVII (XXI Cada año hay un tema principal del que trata

el carnaval.) (XXII Normalmente todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta el resto.) (XXIII Se prepara un gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de toros con un escenario que representa el tema de ese año: Egipto, Hoolywood, el circo, el mundo Disney.) (XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan kioscos y orquestas con diferentes tipos de música.) (XXVI Normalmente, y este es el verdadero sentido del carnaval, la gente sale a divertirse, aunque siempre hay algún indeseable que lo impide.) (XXVII Pero, en general, en estas fiestas es donde el pueblo está unido por una causa muy noble que es pasarlo bien a toda costa.../ Bueno, / EdL55 normalmente está demasiado repetido... Hay que cambiarlo.../ Casi todo el mundo... Sí; / EdH56 bueno, yo creo que ya está porque no sé qué más puedo poner... lo único, organizarlo un poco, aunque ya está organizado, y pasarlo a limpio.../ Borrador 5 PO57 I-XXVII (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el territorio nacional...) Esto puede ser como una introducción y empezar, (IV-V antiguamente existían lo que se llamaban las mascaritas, que eran una forma de desinhibirse;) (VI todos los miedos y los complejos que te asediaban desaparecían al cubrirte con los disfraces.) (VII En esa época los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VIII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, con la cual existió, y existe, un pique, aunque últimamente, (ELP58 sobre todo por parte tinerfeña, se están dejando de lado... parte tinerfeña... aquí ya me estoy metiendo en otras cosas...) (IX Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero, con el paso de los años, en nuestras islas tomaron un tono diferente.) (Rp59 X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales ... nuestros carnavales se han situado en el tercer puesto de mejor carnaval del mundo, después del de Rio y el de Venecia) (XI pero, como ya he dicho antes, no fue nunca así.) (XII En los años setenta... bueno, esto junto en el mismo párrafo... donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas o agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o, por lo menos, más temprano que ahora y no había tanta delincuencia pero,) (XIII a partir de los ochenta, todo cambió.) (XIV Empezaron a hacerse unas fiestas más comerciales y ya no sólo participaba la gente de las islas sino que empezó a llegar gente de fuera.) (XV Con esto quiero decir que los carnavales perdieron su significado originario.) (XVI Siempre existió la broma, la parodia, pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente.) (XVII Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto puede tener ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de otros muchos temas y

problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato.) (XVIII De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval. Son ellas las que le dan el sentido.) (XIX Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas,) (XX aunque, verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.) (XXI Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.) (XXII Casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta, sin tener en cuenta el resto.) (XXIII Se prepara un gran verbena en la Plaza de España, aunque años atrás se hacía en el teatro Guimerá o en la Plaza de toros con un escenario que representa el tema de ese año: Egipto, Hoolywood, el circo, el mundo Disney.) (XXV También hay otras zonas de la capital donde se colocan kioscos y orquestas con diferentes tipos de música.) (XXVI Normalmente, y este es el verdadero sentido del carnaval, la gente sale a divertirse, aunque siempre hay algún indeseable que lo impide.) (XXVII Pero, en general, en estas fiestas es donde el pueblo está unido por una causa muy noble que es pasarlo bien a toda costa...)/ Versión final Bueno, ya está; creo que voy a pasarlo a limpio ahora... /I Los carnavales... siempre han estado ligados... a la sociedad canaria.../ II En los primeros años... el carnaval tenía un significado... totalmente diferente... al que tiene en nuestros días, punto.../ III Desde siempre... ha sido una parodia... de lo que... ha ocurrido... durante todo el año... en nuestras islas... y en el territorio nacional, punto y aparte.../ IV-V Antiguamente, coma... existían lo que se llamaban las mascaritas, coma... que eran una forma de desinhibirse, punto.../ VII Todos los miedos y los complejos... (CdE60 I-VII ¡Ay; tengo que mirar si lo estoy haciendo...! En qué persona lo estoy haciendo porque luego empiezo a hablar de nosotros...)(I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el territorio nacional.) (IV Antiguamente existían lo que se llamaban las mascaritas, que eran una forma de desinhibirse.) (VI Todos los miedos y los complejos... hablo de nosotros... que nos asediaban... desaparecían... al cubrirse... con los disfraces...) (VII En esa época, coma... los temas fundamentales... a criticar... no eran, coma...ni mucho menos, coma... la política, coma... sobre todo en los años en los que... Franco gobernaba...)/ CdL61 VIII Estas... estoy hablando de las críticas... se ceñían sobre nuestra isla... isla vecina, coma... Gran Canaria, coma... y sobre sus habitantes... con los cuales existió... y aún existe, un pique... aunque últimamente... se ha dejado de lado... (CdP62 III-VII (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el territorio nacional.) (IVAntiguamente existían lo que se llamaban las mascaritas, que eran una forma de desinhibirse.) (VI Todos los miedos y los complejos que nos

asediaban desaparecían al cubrirse con los disfraces.) (VII En esa época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, y sobre sus habitantes con los cuales existió, y aún existe, un pique aunque últimamente se ha dejado de lado, punto y aparte./ IX Los carnavales... fueron siempre una fiesta nacional, coma... pero con el paso de los años, coma... en nuestras islas, coma... tomaron un tono diferente.../ X Cambió tanto hasta el punto de que nuestros... carnavales se han situado... el tercer puesto de mejor carnaval del mundo... después del de Río y el de Venecia, punto.../ XI Pero, como ya hemos dicho antes... no fue nunca así, punto... Pero, como ya hemos dicho antes, no fue nunca así, punto.../ XII En los años setenta, coma... donde la democracia brillaba por su ausencia, coma... sólo existían... algunas murgas y agrupaciones... y la gente salía a la calle, coma... pero se recogían... temprano... o, por lo menos, más temprano que ahora, coma... y no había tanta delincuencia.../ XIII pero, a partir de los ochenta, coma... todo cambió.../ XIV El carnaval... empezó... a hacerse una fiesta más comercial... y ya, coma... no sólo participaba la gente de las islas... sino que empezó a llegar gente de fuera, punto.../ XV Con esto, coma... queremos decir... que los carnavales perdieron su significado originario.../ XVI Siempre existió la broma... la parodia... ¿cómo se llama lo otro?... y la ironía... pero nunca se perdió el respeto... cosa que en nuestros días... no está... muy presente, punto.../ XVII Ahora todos critican a todos... y no se piensa en las consecuencias... que esto puede tener ya que es... en los carnavales... cuando podemos hacer denuncias... de lo que no nos gusta del gobierno, del turismo y de... otros muchos temas y problemas... que ocurren durante el resto del año... y que olvidamos... o quedan en el anonimato.../ XVIII De esta tarea se encargan las murgas, coma... que son el espíritu del carnaval, punto... (CdL63 Son ellas las que le dan el sentido, punto...)/ XIX Aparte de las murgas... existen otras agrupaciones, dos puntos... las líricas... las comparsas... ¿hay algo más?... ¡Yo que sé!... las comparsas, coma, que son las que le dan el colorido a las fiestas, punto.../ XX Aunque verdaderamente, coma... la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, coma... que cada noche... sale a la calle para divertirse... hasta altas horas de la mañana.../ XXI Cada año hay un tema... principal... del que trata el carnaval, punto.../ XXII Casi todo el mundo... basa su disfraz en ese tema... aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta... sin tener en cuenta el resto, punto.../ XXIII Se prepara una gran verbena alrededor de la Plaza de España... con un escenario que representa el tema de ese año... Egipto... Hoolywood... el circo, el mundo Disney.../ XXV También hay otras zonas de la capital... donde se colocan kioscos y orquestas con diferentes tipos de música.../ XXVI Normalmente, coma... y este es el verdadero sentido... del carnaval, coma... la gente sale a divertirse... aunque siempre hay algún indeseable que lo impide, punto.../ XXVII Pero en general, coma... es en estas fiestas... donde el pueblo está unido... por una causa muy noble... que es

pasarlo bien a toda costa.../ EdR64 A ver ahora todo esto... (I Los carnavales siempre han estado ligados a la sociedad canaria.) (II En los primeros años el carnaval tenía un significado totalmente diferente al que tiene en nuestros días.) (III Desde siempre ha sido una parodia de lo que ha ocurrido durante todo el año en nuestras islas y en el resto del territorio nacional.) (IV Antiguamente existían lo que se denominaban las mascaritas, que eran una forma de desinhibirse.) (V Todos los miedos y los complejos que nos asediaban desaparecían al cubrirse con los disfraces.) (VI En esa época, los temas fundamentales a criticar no eran, ni mucho menos, la política, sobre todo en los años en los que Franco gobernaba.) (VII Estas se ceñían sobre nuestra isla vecina, Gran Canaria, y sobre sus habitantes, con los cuales existió, y aún existe, un pique aunque últimamente se ha dejado de lado.) (VIII Los carnavales fueron siempre una fiesta nacional, pero con el paso de los años, en nuestras islas, tomaron un tono diferente.) (IX Cambió tanto hasta el punto de que nuestros carnavales se han situado en el tercer puesto de mejor carnaval del mundo después del de Río y el de Venecia.) (X Pero, como ya hemos dicho antes, no fue nunca así.) (XI En los años setenta, donde la democracia brillaba por su ausencia, sólo existían algunas murgas y agrupaciones y la gente salía a la calle, pero se recogían temprano o, por lo menos, más temprano que ahora, y no había tanta delincuencia.) (XII Pero a partir de los ochenta todo cambió.) (XIII El carnaval empezó a hacerse una fiesta más comercial y ya no sólo participaba la gente de las islas, sino que empezó a llegar gente de fuera.) (XIV Con esto queremos decir que los carnavales perdieron su significado originario.) (XV Siempre existió la broma, la parodia y la ironía, pero nunca se perdió el respeto, cosa que en nuestros días no está muy presente.) (XVI Ahora todos critican a todos y no se piensa en las consecuencias que esto puede tener ya que es en los carnavales cuando podemos hacer denuncias de lo que no nos gusta del gobierno, los gobernadores, el turismo y de otros muchos temas y problemas que ocurren durante el resto del año y que olvidamos o quedan en el anonimato.) (XVII De esta tarea se encargan las murgas, que son el espíritu del carnaval. Son ellas las que le dan el sentido.) (XVIII Aparte de las murgas existen otras agrupaciones: las líricas, las comparsas, que son las que le dan el colorido a las fiestas.) (XIX Aunque, verdaderamente, la parte integrante de nuestro carnaval somos el pueblo, que cada noche sale a la calle para divertirse hasta altas horas de la mañana.) (XX Cada año hay un tema principal del que trata el carnaval.) (XXI Casi todo el mundo basa su disfraz en ese tema, aunque hay gente que prefiere disfrazarse de lo que le gusta sin tener en cuenta el resto.) (XXII Cada año se prepara un gran verbena alrededor de la Plaza de España con un escenario que representa el tema de ese año: Egipto, Hoolywood, el circo, el mundo Disney...) (XXIII También hay otras zonas de la capital donde se colocan kioscos y orquestas con diferentes tipos de música.) (XXIV Normalmente, y este es el verdadero sentido del carnaval, la gente sale a divertirse, aunque siempre hay algún indeseable que lo impide.) (XXV Pero en general, es en

estas fiestas donde el pueblo está unido por una causa muy noble, que es pasarlo bien a toda costa...)/ Bueno, yo creo que ya está.)

APÉNDICE II

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS SUJETOS DEL GRUPO DE CONTROL

Reneé Boudreau

Investigadora: Además de las tareas de escritura que te piden los profesores aquí, Reneé, ¿haces algo tú de carácter personal?

Sujeto: ¿En inglés o en español?

I.: En cualquiera de las dos.

S.: Escribo cartas a mis amigos, pero eso es todo.

I.: Entonces sólo haces las tareas que te piden aquí, en la universidad, y las cartas a tus amigos.

S.: Sí.

I.: ¿Y sueles encontrar problemas a la hora de escribir, independientemente de que sea en una u otra lengua?

S.: Depende de lo que sea. Si es un examen o algo que no tengo tiempo para prepararme... si es para una hora... Si estoy escribiendo en un examen tengo que pensar y si no tengo tiempo para pensar, entonces lo que escribo en esa hora y media o lo que sea no hace... 'doesn't make sense'. Todos mis pensamientos están mezclados y a veces, cuando lo recibo que está corrigiendo yo digo: '¿yo escribo eso?' Entonces, a veces, de esa manera escribo así.

I.: Y cuando te piden que escribas algo en casa, que tienes más tiempo, ¿encuentras que tienes algún problema a la hora de escribir?

S.: Sí. Encontrar la palabra que cabe en la oración que estoy escribiendo y entonces tengo que empezar de nuevo y encontrar más palabras. Eso viene con tiempo, sabes, lo más que escribo... es práctica.

I.: Sí, es en parte práctica, pero tú estás hablando de problemas con el idioma, en realidad, ¿no?

S.: Sí; en español sí; mucho, pero en inglés muchos menos.

I.: ¿Y en inglés tienes también ese problema con las palabras?

S.: Sí, también, a veces porque yo hablo francés en mi casa; entonces yo hablo inglés, francés y español y si tengo que escribir algo tengo todas las palabras de las tres lenguas en mi cabeza y a veces tengo problemas de encontrar las palabras... pero la forma que yo uso no es algo que está tan difícil, muy extensivo. No es como estoy escribiendo una tesis o algo, sabes; es algo muy simple lo que yo tengo que escribir.

I.: Y respecto al contenido, ¿tienes algún problema con la organización de las ideas, cómo empezar, te quedas en blanco mientras escribes...?

S.: No, no mucho porque a veces la mayoría de los tópicos que elijo para escribir para mis clases de Ciencias políticas... siempre elijo algo que yo sé bastante sobre antes de ir a la biblioteca a buscar algún material... no sé... papeles, revistas. Entonces, si yo sé algo antes que yo empiezo, entonces tengo una idea de lo que estoy hablando es mejor porque la información que voy a encontrar es más de lo que sé y entonces... pero si yo no sé nada del sujeto que estoy estudiando 'I procrastinate' y lo hace a la último minuto.

I.: Cuando ibas a la escuela de pequeña, ¿recuerdas si tenías algún problema concreto a la hora de escribir?

S.: No, no creo. Siempre tengo una imaginación.

I.: El problema que mencionaste antes de no encontrar la palabra que quieres, te ocurre en cualquier idioma, ¿no?

S.: Sí, más o menos.

I.: ¿Entonces, siempre que te dan una tarea escrita te pasa eso?

S.: Sí. A veces yo encuentro una palabra que suena muy buena pero la he utilizado tres veces y entonces tengo que utilizar una palabra nueva y por eso el 'Thesaurus' es mi 'Magic Book' porque siempre lo estás utilizando.

I.: ¿Utilizas siempre un tesoro?

S.: Sí. Para "adjectives" y eso.

I.: ¿Y cuándo corriges las palabras?

S.: Cuando lo paso al computador, al final, lo leo y lo cambio y si encuentro más lo cambio también.

I.: Además de cambiar palabras, ¿cambias algo más?

S.: Sí, hago de todo. Yo me siento en la oficina de mi madre, porque ella tiene el ordenador con el "Word Perfect", y ella hace los cambios que yo le digo.

I.: ¿Y qué crees tú que es escribir bien, o sea, cuando dices u opinas que algo está bien escrito, qué cualidades ves que te llevan a decir que es así?

S.: No sé porque yo no escribe bien y todo lo que yo escribe... pero si suena bien y las ideas son concretas y sabes que empieza con algo y de eso... ¿'develop'?

I.: Desarrolla.

S.: Desarrolla algo que está concreto también, que está todo... 'makes sense'... que no está saltando de una página a otra porque no sé de qué está hablando, entonces si las ideas están bien desarrolladas... entonces está bien...

I.: ¿Y por qué dices que tú no escribes bien?

S.: Yo sé qué quiero decir pero no soy organizada en mis cosas y sé lo que voy a hacer pero 'I procrastinate a lot'.

I.: ¿Y qué haces para resolver eso?

S.: Nada.

I.: ¿No has probado a usar un esquema o algo que te ayude?

S.: Sí, eso sí, pero luego quiero cambiar algo también.

I.: ¿Cómo crees tú que trabajan los escritores profesionales?

S.: Práctica; practican mucho. Hay gente que nace con ese regalo de escribir, pero yo no. Si me gusta el tema escribo algo, pero si no, odio escribir. Me gusta aprender cosas interesantes... pero si tengo que escribir sobre poesía del siglo XVI, para mí no es interesante, así que eso va a pasar al último minuto.

I.: ¿En qué idioma escribes más?

S.: En inglés.

I.: ¿Qué tipo de tareas?

S.: Muchos papeles de 10 o más páginas para Ciencias políticas y tengo también un curso de Historia de América Latina y tenemos que hacer dos papeles sobre dos libros que hemos leído que están muy interesantes. Uno sobre Méjico y otro sobre Nicaragua. Entonces sé de qué estoy hablando porque estuve en Méjico y sé cómo es la gente y la cultura, así que tengo un sentido para ese papel y puedo aplicarme más porque sé.

I.: ¿Qué tipo de trabajo es el que tienes que hacer?

S.: Es una crítica del libro.

I.: ¿Qué tipo de trabajos suelen marcarte en español?

S.: Este semestre no tengo tanto, pero normalmente tareas de ejercicios del libro que son muy pequeñas y las hago en el libro; no es algo grande que tengo que hacer.

I.: Cuando te piden algo más corto que 10 hojas, como escribir una redacción o un ensayo corto, ¿qué haces? ¿Cómo organizas el trabajo?

S.: Pienso en el sujeto...

I.: En el tema.

S.: En el tema. La mayoría del tiempo es sobre algo que tenemos que leer y después un resumen... ¿Qué está pensando el autor?...

I.: ¿Corriges tus trabajos después de hacerlos?

S.: Sí. Cuando escribo en español suelo hacerlo primero en inglés para organizar mis ideas y ese es mi primer draft. Luego lo voy a hacer en español y lo leo para... 'to put it in context so it makes sense' y ese es mi segundo borrador. Luego lo leo otra vez y ya está.

I.: ¿Siempre que escribes en español traduces del inglés porque esta vez no lo necesitaste?

S.: Si la tarea es fácil, a veces lo escribo medio inglés medio español... Si estoy escribiendo y no sé una palabra en español, la escribo en inglés y entonces, cuando termino la tarea, voy a mi diccionario para cambiarlas todas.

I.: ¿Haces muchas pausas cuando estás escribiendo o sabes lo que vas a decir desde el principio?

S.: Sí, la mayoría del tiempo sí. Si sé de qué estoy escribiendo porque tengo el libro o sé el tema, lo hago; lo sé la mayoría del tiempo.

I.: Entonces, ¿normalmente sabes lo que vas a hacer de antemano, lo planificas desde antes de empezar?

S.: Sí, la mayoría del tiempo... si me dan un tema... si sé algo del tema sí.

I.: Y en tu casa, ¿tu familia lee o escribe mucho?

S.: No, mis padres leen mucho pero mi hermano, que tiene tres años menos que yo, no lee y no le gusta el colegio; en su edad no quiere hacer nada.

I.: ¿Te ayudaban tus padres con tus deberes?

S.: Mi padre sí.

I.: ¿Y ahora, en la universidad?

S.: En el curso de Económicas del semestre pasado sí porque él sabe de eso algo. A veces lee también mis trabajos de 10 páginas para decirme si está bien.

I.: ¿Les das tus trabajos a tus compañeros para que los lean?

S.: Sí. El año pasado tenía una amiga que vivía en mi calle y estaba en mi curso de Ciencias políticas y me ayudaba porque ella escribía muy bien y sabía mucho.

I.: Reneé, cuando tú dices que tu amiga escribía bien, me da la impresión que te refieres a que conocía la materia. ¿Te refieres a eso?

S.: Sí, porque ella había estudiado la materia en el colegio y yo no había tomado cursos de Ciencias políticas y su padre es un ministro. Entonces, si yo tenía algo que leer... porque era un trabajo de 'Cabinet ministers' y ella sabía todo y tenía la información en su casa... y también su padre y la secretaria de su padre tenía libros y ella se ayudó con el trabajo.

I.: ¿Recuerdas qué tipo de tareas escritas hacías en el colegio? ¿Te pedían que escribieras mucho?

S.: No, yo no recuerdo porque viví tres años en Arabia Saudí, porque mi padre trabajó allí con 'Bell Canada', y iba a un colegio americano y fue muy fácil. Yo salí de ahí con 'Straight As' y

aquí tenía muchas dificultades... hacer 'Bs'... sabes... que la calidad de la educación es muy diferente aquí.

I.: ¿Y en el colegio aquí, en Canadá, escribías mucho?

S.: Sí, 'it took me by surprise' porque yo nunca había aprendido como escribir párrafos y todo eso y por eso, cuando vine aquí, encontré dificultades... pero con la ayuda de los profesores y todo eso...

I.: ¿Tenías alguna clase específica para aprender a escribir?

S.: Sí, hay varias clases que te enseñan a escribir y, a veces, para los exámenes había una clase de 45 minutos para enseñar a los estudiantes como escribir, como hacer, como estudiar, como hacer los exámenes y los profesores estaban determinados de enseñar a los estudiantes como desarrollar los pensamientos en una hora y media para asegurarse que todo lo que sabíamos estará en una hora y media bien dividido y aplicado.

I.: ¡Qué interesante! ¿Te acuerdas de más cosas de esa clase?

S.: Sí, siempre fue el "outline" y elige puntos para desarrollar... Sí; siempre fue la misma cosa y... "they drilled it into us".

I.: ¿Y sobre párrafos, qué aprendiste?

S.: Sí, eso es "grade 9" , el primer o segundo año del colegio. Teníamos una clase donde estábamos leyendo 'short stories' y, después de una 'short story', teníamos que escribir un párrafo y después de eso 'we graduated from' los párrafos y empezamos a escribir 'essays' con cinco párrafos y para desarrollar la idea en el párrafo de introducción para introducir todo eso y fue 'the base'.

I.: ¿Y esa clase es obligatoria para todo el mundo en Canadá, René?

S.: Sí, creo que en el grado 9 sí lo es porque es el curso de inglés que tienes que tomar... porque cuando haces tu graduación en el grado 13 tienes que graduar con cinco cursos de inglés.

I.: ¿Tenías que escribir mucho en esos cursos?

S.: Sí, porque tenía uno de 'broad issues' y escribía sobre 'environmental problems' y cosas así...

I.: ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?

S.: Cinco años.

I.: Entonces cuando empezaste en la universidad ya llevabas dos años.

S.: Sí y tres años en el colegio.

I.: ¿Y cómo ha sido tu experiencia escribiendo en español?

S.: Ahora yo estoy mejorando porque antes yo pensé en inglés y ahora empiezo a pensar en español como cuando escucho a la gente en español... Cuando Juana dice algo entra en mi cabeza así y no se transforma en inglés, francés... Entonces, pienso en español.

I.: Cuando escribes en español, ¿tienes algún problema concreto?

S.: Sí, siempre el vocabulario porque 'I haven't mastered the language'... entonces siempre voy a tener dificultades a encontrar la palabra que voy a poner o a utilizar.

I.: ¿Tú ves diferencia entre escribir en inglés y en español?

S.: No. ¡Ah, sí, sí! Es más fácil en inglés por el idioma, solamente.

I.: ¿Sólo por el idioma?

S.: Sí; a veces si escribo en español voy a decirlo en francés en mi cabeza porque es el mismo orden de las palabras y es un poco más fácil.

I.: Entonces, además del problema con el idioma, ¿el resto lo haces igual escribiendo en cualquier lengua?

S.: Sí, sí, el idioma es 'the only barrier'... aunque el francés es el peor que tengo porque en mi casa se habla un francés roto, sabes, francés con inglés.

I.: ¿Habías pensado en estas cuestiones antes?

S.: Sí, a veces, cuando hago trabajos y pienso como la próxima vez lo tengo que hacer.

I.: Bueno, con esto yo ya he concluido. ¿Hay algo que tú quieras decir?

S.: No, tengo que ir a escribir un trabajo.

I.: De acuerdo, gracias.

Denise Kelleher

Investigadora: ¿Haces algún tipo de escritura personal como cartas, diarios...?

Sujeto: Cuando era más joven sí, escribía un diario, pero ahora no porque no tengo tiempo...

Bueno, si voy de vacaciones escribo para recordar todo lo que veo.

I.: Entonces, ahora sólo escribes lo que te piden en la universidad.

S.: Sí, además, ahora no tengo tiempo y nada fantástico de que escribir y no hay nada que quiero recordar.

I.: A la hora de escribir, ¿tienes algún problema para usar esta forma del lenguaje?

S.: ¿Para escribir la ortografía?

I.: No, no me refiero a la ortografía. Cuando te dan una tarea, en inglés o en español, ¿te suele resultar difícil?

S.: Las preguntas que me has dado eran fáciles de escribir, pero en clase, si el profesor nos da un tema... no sé... un tema... pero preguntas fáciles no.

I.: ¿En qué sentido te parecen difíciles las preguntas que te da el profesor?

S.: Son difíciles porque nos da cosas que no sabemos nada.

I.: ¡Ah! Entonces tú te refieres al contenido.

S.: Sí.

I.: No, yo no me refiero a eso, a que te den un tema sobre el que tengas más o menos información. Lo que quiero saber es si tienes problemas del tipo de organización de ideas u otros a la hora de hacer una tarea escrita en cualquier lengua.

S.: ¡Ah! Sí; sí, tengo problemas... Cuando tenemos que escribir 10 ó 20 páginas no sé como empezar o qué voy a poner... no tengo bastantes palabras...

I.: ¿Y cómo resuelves eso?

S.: No tengo tanto que hacer porque como estudio lenguas sólo tengo que hacer dos papeles cada semestre y normalmente no están tan difíciles, pero conozco otras personas que tienen largos trabajos de 30 y 40 páginas y eso sería terrible para mí.

I.: Y del colegio, ¿recuerdas tu experiencia con el lenguaje escrito?

S.: En el colegio no era tan difícil como ahora. No recuerdo que tenía problemas... pero no me gusta escribir para un curso... Me gusta escribir a amigos y amigas... me gusta escribir cuando quiero... cuando puedo hacerlo con mis mismas palabras, no como creo que al profesor le va a gustar o no.

I.: Cuando el profesor te pide uno de estos trabajos de los que hablas, ¿te explica como lo quiere, cómo lo tienes que hacer? No me refiero al contenido sino a la estructura del trabajo.

S.: Sí, normalmente nos dice lo que quiere en la introducción, el desarrollo y la conclusión.

I.: Y cuando te devuelve los trabajos, ¿te los da con correcciones?

S.: Bueno, mis cursos son en español. Entonces los profesores no miran tanto los errores de gramática... Bueno, hay algunos profesores que corrigen los errores de gramática, pero hay algunos que no, que corrigen sólo lo que hemos escrito y bueno... Me gusta más cuando el profesor me escribe: "así no puedes utilizar esa palabra", pero siempre hay comentarios. Nunca he recibido un papel con nada, con sólo una nota; siempre hay algo concreto.

I.: ¿Cómo definirías a alguien que escribe bien? ¿Qué es para tí escribir bien?

S.: Tal vez alguien que tiene muchas ideas y que puede escribirlo sin deber pensar horas, como yo, y que encuentra palabras perfectas para un trabajo... pero yo utilizo palabras que uso cuando hablo y... pero alguien que escribe bien sería alguien que puede hacerlo rápidamente sin deber pensar y pensar y pensar y que escribe sin hacer faltas.

I.: ¿En qué lengua escribes más ahora?

S.: Bueno, en español y en otras lenguas, pero no en inglés este año.

I.: ¿Qué tipo de tareas escritas te suelen pedir?

S.: El semestre pasado teníamos que escribir sobre libros de literatura y también sobre la poesía y este semestre... tenemos que hacer un trabajo sobre un autor de literatura.

I.: ¿Cómo sueles empezar tú una tarea escrita? ¿Haces esquemas...?

S.: Sí, sí. Cuando tengo un trabajo de muchas hojas yo tengo que hacer un esquema... Escribo todas las cosas de que quiero hablar y eso...

I.: ¿Y si es un trabajo corto, de 1 ó 2 páginas?

S.: Sí, bueno, una página no. Si tengo que hacer una composición para el curso de español y él nos dice: "tienes que escribir sobre tu familia", entonces no lo hago, pero si es algo más largo, sí. Más de dos páginas, sí.

I.: Una vez que terminas el trabajo, ¿sueles leer lo que has escrito?

S.: Sí, lo leo muchas veces.

I.: ¿Corriges en esa lectura?

S.: Sí, las comas, algunas palabras que no sé y si puedo poner algo más...

I.: O sea, corriges aspectos de forma, de lengua; pero de contenido, ¿corriges algo?

S.: Corrijo el contenido si olvido algo o si dije algo que no me gusta, pero normalmente son los signos de puntuación.

I.: ¿Se lee mucho en tu casa?

S.: No; bueno, mi padre tiene mucho que leer, pero no es de literatura sino de lo que se pasa actualmente, "business". Mi madre leía cuando era más joven pero ahora no tiene tiempo.

I.: ¿Te ayudaban con las tareas del colegio cuando eras pequeña?

S.: Sí, pero en la universidad siempre hay cursos que puedes tomar y te dice cómo tienes que hacer un trabajo, pero yo nunca lo tomé aquí, en la universidad.

I.: ¿Cuando haces trabajos ahora, le pides a alguien que te ayude o que te los lea?

S.: Sí, bueno. A veces yo pregunto a alguien qué piensa sobre el trabajo, a amigas de clase.

I.: ¿Recuerdas algo de tu experiencia en el colegio al que ibas? ¿Te enseñaron a usar el lenguaje escrito?

S.: Sí, eso lo hicimos en la escuela secundaria, pero no recuerdo si era una clase sólo de eso... No recuerdo. Creo que fue en la escuela secundaria, pero recuerdo que cada profesor nos decía: "quiero una introducción y en el desarrollo quiero eso, eso y eso... y en la 'cover page' tienes que hacer eso y esto" y creo que cada profesor nos decía la manera que él quería.

I.: Y cuál es la situación ahora, ¿te gusta escribir o escribes sólo porque te lo piden?

S.: No me gusta escribir para trabajos pero me gusta escribir para mí... cartas y diarios, pero no me gusta para un curso.

I.: ¿Cuánto tiempo hace que estudias español?

S.: Tres años.

I.: Y lo que escribes en español, ¿son siempre trabajos, composiciones?

S.: Sí, sí, trabajos.

I.: ¿Qué problemas tienes con lo que escribes en español?

S.: No, no tengo tantos problemas; para composiciones y gramática no... era fácil.

I.: Me refiero a problemas de organización de la información, qué decir, cómo empezar...

S.: Yo creo que es más fácil en español porque los profesores no quieren algo fantástico porque no es nuestra primera lengua y, bueno, sí; tengo que hacer la introducción de lo que quiero hablar y del desarrollo... pero pienso que si tuviera que escribirlo todo en inglés o en francés sería más difícil porque tendría que hacerlo mejor, con más cuidado.

I.: ¿Por qué?

S.: Porque es mi primera lengua, pero ahora lo que nos dice el profesor es que lo importante no es como lo escribas sino lo que escribas.

I.: ¿Ves diferencias, entonces, entre escribir en español y en inglés, aparte de la que has mencionado de usar tu lengua con propiedad porque es tu lengua?

S.: Aparte de eso creo que el inglés es más fácil de escribir que el español, el francés y el alemán... Para alguien que sólo habla inglés el español puede ser difícil, pero para alguien que habla francés es más fácil porque es muy similar.

I.: ¿Tú crees que los problemas que tienes a la hora de escribir tienen que ver sólo con la lengua en que estás escribiendo? Quiero decir, si te dieran una tarea en inglés y otra en español, ¿abordarías la tarea de distinto modo?

S.: No; yo creo que, aparte de la lengua que no es mi primera lengua, no hay diferencias.

I.: ¿Te habías parado a pensar en todo esto antes?

S.: No.

I.: ¿Te ha resultado interesante lo que hemos hecho?

S.: Sí, sí, porque yo estudio lenguas y creo que es muy interesante saber como la gente aprende lenguas.

I.: Muy bien, pues esto es todo. Gracias.

S.: Gracias a ti.

Marie Claude Gravel

Investigadora: ¿Escribes para ti en alguna ocasión, aparte de lo que te piden aquí, en la universidad?

Sujeto: Sí, lo que pienso... como un diario... Si algo importante me ha pasado... pensamientos nada más.

I.: A la hora de hacer una tarea escrita, ¿sueles tener problemas?

S.: Sí, creo que tengo problemas concretos a la hora de escribir... Sí; poner mis ideas en sí bien escritas, determinadas... lo que quiero decir. A veces digo más de lo que quiero decir; no lo digo bien... mis ideas... en inglés: "I have my ideas all scattered"... ¿Cómo se dice eso en español?

I.: Tienes todas las ideas inconexas, repartidas.

S.: Eso es. Para mí, me gustaría poder escribir mejor, tener mis ideas en un grupo como las quiero decir... que empiezo aquí y termino allá, por eso siempre estoy cambiando tanto todo.

I.: ¿Has tenido siempre este problema?

S.: Sí, siempre.

I.: Y en el colegio, ¿te pedían que escribieras?

S.: Sí.

I.: ¿Recuerdas si tenías este problema desde entonces?

S.: Sí.

I.: ¿Qué hacían tus profesores? ¿Lo trabajaste alguna vez o nunca hablaste de esto?

S.: No, no hablé nunca de esto.

I.: ¿Y ahora, en estos últimos años?

S.: Lo he mejorado y trato de corregirme a mí misma... Lo doy a otra persona que esté fuera de la clase para ver si ellos entienden lo que quiero decir... para que ellos me digan: "pues esta idea no es coherente con la idea que tienes aquí" o "eso no tiene nada que ver con el tema" y, entonces, creo que ellos me ayudan más porque no saben de lo que estoy hablando, para empezar, y entonces se dan cuenta que estoy hablando de esto y luego cambio a otra cosa... Entonces sí me pueden decir... Entonces sí; sí le pregunto a gente... Para mí, lo que pienso a la primera vista es una cosa pero, como dije, añadiendo o quitando ideas centrales o secundarias y para mí eso es importante, reconocer que una idea puede ser una idea secundaria... y poder organizarlas.

I.: O sea, tú piensas que tu problema fundamental es la organización de ideas.

S.: Sí.

I.: Y una vez que esto está resuelto, ¿te resulta más fácil?

S.: Sí, una vez que tengo las ideas, como las quiero expresar, se me hace ya más fácil porque en mí ya tengo... ya tengo la idea de cómo voy a escribir el ensayo y cómo voy a empezar y qué es lo que tengo que decir desde el principio hasta el final y nada, ya después es buscar las palabras adecuadas, o sea, también depende a quién se le escriba. Si es a un niño no se debe usar palabras muy técnicas, depende del tema, depende a quién se dirige el ensayo o a qué nivel... Todo depende.

I.: ¿Suelen especificarte de antemano la audiencia de tu trabajo?

S.: No, pero depende. Si es para un profesor hay que usar palabras educadas; tiene que ser un ensayo bien escrito. Pero me imagino que si es para un grupo de niños no se van a usar palabras muy grandes o muy técnicas. Se van a aburrir, para empezar; no van a entender y ese no es el propósito de entretener a los niños. Es otra cosa. Depende si es un redacto que se va a hacer a un grupo de gente mayor; también se sabe qué se va a decir, palabras que ellos reconozcan. También depende del grupo social, si es culto o no culto.

I.: Entonces, ¿tú tienes en cuenta la audiencia para la que escribes desde el principio, aunque no esté especificada en el tema?

S.: Sí, creo que sí.

I.: Volviendo al problema de la organización de las ideas, ¿dirías que lo tienes cuando escribes en tu lengua y también cuando escribes en español?

S.: Sí.

I.: Entonces, no es un problema de la lengua que utilices, ¿no?

S.: No. Es un problema en escribir. A veces, en español, soy muy breve, o sea, creo que en español me falta poder expresarme más, poder decir todo lo que de verdad quiero decir, pero lo que pasa... me doy cuenta que lo digo muy brevemente. La idea está ahí, pero no la elaboro y creo que, a veces, a mis profesores les gustaría que la elaborara un poco más, que lo expresara un poco más, pero ahí es donde me trabo, no puedo ir, no puedo expresarme más... Tal vez sea la falta de vocabulario, la práctica...

I.: Sí, te iba a decir que, por lo que dices, escribir en español te supone, más que nada, problemas de lengua.

S.: Tal vez sí; no sé.

I.: ¿Habías reflexionado sobre esto antes, sobre las diferencias entre escribir en español y en inglés?

S.: No, creo que no.

I.: ¿Qué es para ti escribir bien? Cuando dices que alguien escribe bien, ¿qué cualidades crees que tiene esa persona?

S.: Poder comunicar o expresar los pensamientos claramente... La estructura de la oración que sea concisa, no muy breve pero no muy larga... Poder expresar todo sin decir muchas tonterías, cuidar las faltas de ortografía...

I.: Esa preocupación por las faltas de ortografía, ¿la tienes tú en cuenta?

S.: Bueno, las faltas de ortografía no las miro mucho. Si es una palabra que no sé, la miro en el diccionario, pero si son palabras que sé, no sé si es una ese o una ce o una zeta, entonces las marco en rojo y las busco al final... pero las estructuras, eso sí lo voy pensando; lo voy cambiando porque tengo la costumbre de escribir una oración y volver a leer y, si eso no me gusta, lo voy cambiando mientras lo voy escribiendo.

I.: ¿Qué tipo de tareas escritas suelen darte en inglés?

S.: El semestre pasado tenía un curso de Historia y lo que hacía era leer libros, contestar preguntas del libro, comentar libros, pero no hago un ensayo en inglés desde hace mucho tiempo.

I.: ¿Y cuáles son las tareas que te suelen pedir en español?

S.: Nos dan cosas que leer y comentar. Puede ser un ensayo de un libro o una pieza de teatro.

I.: ¿Te dan el tema siempre a partir de algo o te dan alguna vez un tema libre para que escribas?

S.: Las dos cosas; a veces nos dan un libro o un tema general: "escriban sobre lo que piensan". Depende del curso, del año; también del profesor.

I.: Una vez que has terminado el trabajo, ¿cambias las cosas que no te gustan, aunque eso suponga cambiarlo todo, o lo dejas como está?

S.: Sí, generalmente lo escribo una vez, pero si luego me acuerdo de algo, lo vuelvo a escribir y pongo las palabras que quiero expresar.

I.: ¿Hay hábito de lectura o escritura en tu casa?

S.: Sí, definitivamente sí. Leemos todos los días; es mandatorio. Teníamos que leer el periódico, los libros, hacer las tareas, desde chicos. La lectura siempre ha sido parte de mi familia.

I.: ¿Te ayudaban en casa con los deberes?

S.: Sí, mucho; eso era también una regla en casa. Teníamos que estar, por lo menos, una hora. Mi papá nos hacía grabarnos y leer para corregirnos. Si no entendíamos una palabra nos daban el diccionario o nos decían que la buscáramos y luego nos ponían una frase con esa palabra.

I.: ¿A qué se dedican tus padres, a la enseñanza?

S.: Sí, mi abuela era maestra y mi tía también; mi mamá es intérprete y también da clases de español. Mi tío también es maestro y mi papá es un corredor de bolsa.

I.: Además de la ayuda que mencionaste antes, de tus compañeros, ¿buscas algún otro tipo de ayuda o se la pides a alguien más?

S.: A veces, si no entiendo algo, trato de ver al profesor para que me ayude o me diga si voy bien o mal. Pero, en general, trato de hacer las cosas sin ayuda para ver cuánto he entendido por mí misma.

I.: Sobre los colegios a los que asististe, porque además de en Canadá has vivido en Méjico, ¿verdad?

S.: Sí.

I.: ¿Cómo eran los colegios a los que asististe de pequeña, recuerdas?

S.: Pues, en Méjico eran más estrictos que en Canadá. Aunque la gente diga que Canadá tiene mejor sistema, en muchas cosas sí, pero en Méjico era mandatorio que todos estudiaran inglés. Aquí no es necesario que estudien una segunda o tercera lengua, aunque dicen que sí. Ahí también era mandatorio que todos tomaran cursos de Historia, Geografía, Física y Química y todo eso... Aquí, en Canadá, te dan elección; si quieres tomar todo en ciencias, todo en ciencias. No dejan que la persona tenga conocimiento de todo pero, al mismo tiempo, aquí, en Canadá, están más avanzados en ciertos temas: las matemáticas, las ciencias, por ejemplo. En ciertas cosas creo que Méjico tiene mejor sistema; en otras, Canadá.

I.: ¿Recuerdas haber recibido instrucción en el uso del lenguaje escrito, es decir, tenías alguna clase, u horas de clase, dedicadas a aprender a escribir?

S.: El problema que yo encuentro aquí, en Canadá, es que hay muchos maestros que no están interesados en enseñar la gramática desde el principio; yo me acuerdo claramente de un maestro que entró en clase desde el primer día y dijo: "odio ser maestro y no piensen que voy a enseñar gramática porque no me gusta" y así empezó el curso. Para mí la gramática se tiene que aprender desde el principio y no creo que la refuercen lo suficiente... y, si no se tiene cierto conocimiento de la gramática, no creo que se pueda escribir bien. Creo que ese es uno de los problemas. Yo no he estudiado la gramática en inglés sino lo que mi mamá y mi papá nos han enseñado porque ellos siempre nos revisaban las tareas antes. Entonces, este es uno de los problemas que veo aquí, que no refuerzan la gramática hasta llegar a la universidad y, entonces, a uno le da vergüenza recibir un papel siempre con la G, la G y la G de gramática, pero, ¿cómo se va a aprender si los maestros no quieren enseñarlo? No son todos, de todas formas, aunque sí hay una gran cantidad.

I.: ¿Pero en las clases de escritura, qué hacían, entonces?

S.: Pues, no recuerdo que tuviera una clase de escritura; nos daban libros, trabajos, comentarios, pero no me acuerdo de tener una clase sólo para aprender a escribir.

I.: ¿Y cómo lo aprendiste tú?

S.: Pues, no lo sé. A lo mejor me enseñaron, pero no lo recuerdo. Cuando empecé a escribir ensayos siempre tenía mala nota porque me decían: "tus ideas están alborotadas, la estructura de

las oraciones está muy larga” y esto y lo otro... pero si no me enseñan desde el principio cómo hacer oraciones correctas, ¿cómo esperan que los estudiantes hagan buenos ensayos si no saben la base? Yo no sé si esto fue la culpa de mis padres porque siempre nos estábamos mudando de casa o que yo no ponía atención en la clase; no sé, pero siempre me decían “run-on sentences; too large...” Y así todo el tiempo. Lo que sí recuerdo es que siempre nos daban Shakespeare, como si no hubiera nada más.

I.: ¿Llevas mucho tiempo estudiando español? ¿Cuánto tiempo estuviste en Méjico?

S.: En Méjico 9 años y en la universidad 4.

I.: ¿Qué experiencia tienes de escribir en español?

S.: Lo que he aprendido en la universidad. El español no lo hablamos mucho en casa porque toda mi familia habla inglés. El español no lo hemos perdido no sé por qué porque no lo hablamos tanto en casa.

I.: ¿Y con tus tareas escritas en español, te sucede lo mismo que con las de inglés? ¿Te las dan con correcciones?

S.: A veces; el problema con el español es que no digo lo suficiente, pero sí sé lo que quieren y como hacerlo; cómo atacar el problema.

I.: ¿Tú ves diferencias en lo que haces cuando escribes en inglés y en español?

S.: Sí. Las estructuras de la oración, el vocabulario; claro que es otra lengua. El sentido de las palabras no quiere decir lo mismo en inglés y en español. No sé cómo expresarlo pero sí hay diferencia; la gramática en sí, las palabras.

I.: Es decir, que las diferencias que ves son sólo de lengua, pero los problemas que tienes en cuanto a la organización de la ideas, ¿los tienes en las dos?

S.: Sí.

I.: ¿Te gusta escribir o lo haces porque es obligatorio, porque te lo mandan?

S.: Bueno, sí me gusta escribir. No me molesta tener que escribir un ensayo si me gusta el tema, pero si es aburrido, no me gusta.

I.: ¿El tema lo eliges tú o te lo dan?

S.: Me lo dan, pero en general sí, me gusta escribir. Es una manera de expresar algo sin hablar.

I.: Bien, ¿quieres tú añadir algo más?

S.: Sí, me parece muy interesante saber que se está investigando como se escribe; es casi estudiar como funciona el cerebro, ¿no?

I.: Sí, es una investigación psicolingüística del lenguaje escrito.

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS A LOS SUJETOS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

Natalia Afonso Repetto

Investigadora: ¿Haces algún tipo de escritura por tu cuenta, además de lo que te piden que escribas aquí, en la universidad?

Sujeto: Te refieres a español o inglés, independientemente...

I.: Sí.

S.: Pues no; sinceramente no porque estamos todo el año que si lee libros... Este año tenía 8 libros que leer sólo de una asignatura y... ¡qué va! Yo, por lo menos, no tengo tiempo... y no es que me pase por ahí de fiestas ni de nada... a ver si me entiendes... que voy también a clases particulares y tengo todo el tiempo ocupado... y este año, sobre todo, con el plan nuevo, teníamos clases mañana y tarde, todo el día aquí y, vamos, llegabas a tu casa y tenías que hacer lo que te pedían para el día siguiente... tal libro de tal página... leído, o tal composición y, ¡qué va! Yo no tenía tiempo para nada.

I.: ¿Escribes o has escrito algún diario?

S.: No, nunca.

I.: Y a la hora de escribir, bien sea en inglés o en español ¿sueles encontrar dificultades? ¿Por cierto, en cuál escribes más?

S.: En inglés. Bueno, yo ahora, sinceramente, no me acuerdo cómo se hace un escrito en español... ¡Qué va! Te haces al oído del inglés... pues esto, un párrafo... como el español no es así; puedo poner más ideas juntas, creo, por lo que me acuerdo... pero, ¡qué va! Yo no me hago ya al español... Como no tenemos ya ninguna asignatura tampoco. Te centras tanto tanto en inglés, que todo lo que hacemos es en inglés... por lo menos yo.

I.: ¿Qué dificultades sueles encontrar cuando tienes que hacer una tarea escrita, independientemente de cual sea, es decir, tanto si es un ensayo como una narración...?

S.: Yo, por lo menos, al principio me paro y estoy dos y tres días pensando cómo voy a empezarlo, qué ideas voy a poner, cómo lo voy a dividir y... Cuando empiezo a escribir ya no... Una vez que vas escribiendo te vas haciendo al tema... bueno, sobre todo leer y todo; informarte, al principio... pero, sobre todo, al principio, la mayor dificultad es esa: cómo voy a empezar.

I.: Y una vez que estás haciendo la tarea, ¿qué suele crearte más problemas?

S.: Pues, quizá... el vocabulario a la hora de decir “¡ah, esta palabra va aquí bien!” o... otro sinónimo, quizá; pero las ideas no. Las ideas ya te van viniendo a la cabeza... Más bien es el vocabulario porque la gramática y eso ya la revisas al final de todo...

I.: Tú dices que sueles leer antes de escribir; esos problemas que mencionas de vocabulario, ¿no los resuelves con la lectura?

S.: Sí, a lo mejor te informas pero... Lees un artículo o dos pero, ¿qué? ¿Vas a copiar eso mismo que has leído? Tampoco pienso que pueda ser así... puedo poner esto o lo otro... o no puedo poner nada y tengo que pensar por mí misma; sacar yo las ideas porque muchas, como me acuerdo yo, copiábamos; nos leíamos los artículos y copiábamos alguna frase y... después de copiar esa frase te daba ideas para seguir pero... es eso. Al principio, al menos para mí, empezar es lo que más me cuesta.

I.: ¿Tienes recuerdos del colegio?

S.: Bueno; no muchos. Más del instituto.

I.: ¿Recuerdas si en el colegio o en el instituto te enseñaban a escribir? Me refiero a utilizar el lenguaje escrito como forma distinta a la oral, no a representar gráficamente lo que decimos?

S.: En el instituto no; ya daban por sentado que sabías hacerlo, pero en el colegio sí. Recuerdo un par de clases, sobre todo las de lengua española, que sí te enseñaban como hacer descripciones. Te daban ciertas pautas “pues, esto es lo que tienen que seguir...” y, a partir de ahí, tú a trabajar sola.

I.: Entonces, en la instrucción que has recibido para hacer una descripción, por ejemplo, ¿primero te enseñaban un modelo y luego tú lo seguías, o sin modelo; sólo te daban pautas?

S.: Eso es; unas veces te daban sólo las pautas y otras te daban un modelo y tú lo seguías y también te decían: “vamos a buscar las pautas que yo les he puesto a seguir”... No me acuerdo ahora mismo pero, por ejemplo, en las descripciones se necesitaban más adjetivos... en pasado simple creo que se describía también... Eran los tiempos que se usaban y... me acuerdo que luego te daban un modelo a seguir y tú buscabas... trabajabas sola en casa... Te mandaban a escribir unas cuantas... En el instituto, recuerdo, todos los viernes te mandaban a escribir una, con la profesora de Lengua española... y fue en COU, además. Todos los viernes tenías que entregar una, del tema que quisieras.

I.: ¿Pero en COU ya se suponía que eso lo sabías, no?

S.: Sí; ya lo daban por supuesto en BUP y, en COU, como lo que dabas era sintaxis y, al final, te examinabas de sintaxis, y aquí en Selectividad también, pues ella decía que, para no perder el hábito de escribir, todos los viernes había que escribir algo, narraciones o descripciones, pero algo escrito.

I.: Bien; eso era en la clase de Lengua española, ¿pero recuerdas cómo era la clase de inglés?

S.: ¡Horroroso! Por lo menos en COU era horroroso porque estaba enfocado sólo a aprobar la selectividad... Como selectividad era un texto con preguntas para contestar verdadero o falso... era como un "reading" y... ¿qué más?... Sí, un par de preguntas para ver si habías entendido el texto y... al final te ponía, a lo mejor, ¿puedes continuar el "reading"? Y te ponía, como mínimo, de 15 líneas a 20 para hacer un escrito y me parecía una estupidez... Estuvimos todo el año haciendo eso; nada más. Ni libros de lectura, ni gramática... No hicimos absolutamente nada. En COU no se escribía; a lo mejor la profesora se traía alguna clase preparada de "listening" pero, de resto, haciendo siempre lo mismo, así que a mí me pareció una estupidez.

I.: Entonces, ¿tú en inglés no escribías nada nunca?

S.: No; en inglés no... por eso yo, cuando llegué aquí... bueno, en primero tampoco... por lo menos nosotras no escribimos nada... Yo, por lo menos, no escribí nada. Se traían ellas las clases preparadas, después teníamos un libro de gramática... Hacíamos bastante "listening", eso sí; teníamos como 4 ó 5 al año pero escribir, sólo los "reading"... Te pedían que continuaras la historia y ya está... Yo, por eso, cuando llegué a segundo digo "¿qué es esto?" Fue partir de cero, de verdad... Me costó bastante. Primero lo pasamos por eso, porque era "listening", "reading" y el examen de teórica, nada más... Y ahora hemos preguntado a amigas y sí, ya están escribiendo algo... No como en segundo, sino pequeñas composiciones... Se ve que han cambiado el método porque para mí fue horroroso... Primero COU y luego primero, peor todavía.

I.: ¿Y cuál dirías tú que es tu problema principal cuando tienes que usar el lenguaje escrito? ¿Crees que es siempre lo que decías antes de no saber cómo empezar?

S.: Sobre todo cómo empezar y, luego, también el vocabulario y, bueno, la gramática... que, a lo mejor, estoy y digo "y esto, ¿se puede decir así o de otra forma? ¿Cómo lo digo?" Porque alguna frase no te suena a inglés pero, más o menos, vas cogiendo más fluidez y, no sé, si te vas marchando a Inglaterra vas haciendo más el oído...

I.: Sí, eso te iba a preguntar yo. ¿Tú no crees que eso que dices te ocurre también con el lenguaje oral? Es decir, esos problemas que dices que tienes con el vocabulario, ¿no los tienes también cuando hablas?

S.: También, pero, como el escrito es siempre más formal y el oral pues... no sé; siempre puedes... Pues oye, es verdad; es verdad... Pero, no sé; yo, por lo menos, cuando hicimos los orales, no solían... ¿Quizá porque tienes la ayuda de los otros compañeros?... En el escrito estás tú sola...

I.: Sí; también las estrategias de comunicación oral son diferentes.

S.: Sí; en el escrito estás tú sola... en el oral estás con compañeros y, parece que no pero, siempre te ayudan...

I.: Pero, también en lo que estás diciendo de que tienes que utilizar un vocabulario más formal, un vocabulario determinado, estás apuntando la idea... Bueno, de hecho, ya lo has dicho tú, la formalidad del lenguaje escrito frente al oral.

S.: Bueno, sí... En el oral puedes repetir cosas como “you know” y eso para ir rellenando espacio mientras vas pensando otra cosa, pero en el escrito...

I.: Y esto que has mencionado de ser más formal en el uso del lenguaje escrito que en el oral, ¿lo sabes porque te lo han enseñado así o, por el contrario, porque lo sientes así cuando escribes?

S.: Yo pienso que porque nos lo han enseñado, Juana... Por las clases, también... Este año, con las clases de inglés formal y tal... Yo creo que es por eso porque, si no... Yo recuerdo que, en primero, no utilizaba tantas “linking words” y cosas así para unir los párrafos, ¡qué va! Lo ponías todo más junto y más mezclado y tal... pero, como ese nivel...

I.: Bueno, podríamos decir que lo ponías por escrito pero representaba más el lenguaje oral, ¿no? No tenías una conciencia de que el lenguaje escrito era mucho más que representar, de forma gráfica, las palabras...

S.: Sí, exacto. Fue en segundo cuando, realmente, empecé a saber lo que era el lenguaje escrito y formal... Tienes que utilizar esto... para formar párrafos y separar ideas esto... La verdad es que, al principio, me volví loca... y yo lo veía bien; lo leía y lo releía y lo veía bien, aunque supongo que si siempre lo has hecho así... pero luego vas leyendo lo de los compañeros y dices “contra, pues es verdad”...

I.: Bueno, y para ti, ¿qué es escribir bien? Cuando dices que alguien escribe bien, ¿qué características crees que tiene lo que escribe?

S.: Por lo menos, por lo de este año, todos leíamos composiciones de otros para empezar... y, por lo menos a mí, Conchi y Vanessa, que todo el mundo nos lo pedía... la gente decía, y por lo que veo yo también, que cualquier persona que use “linking words”, separe bien las ideas y utilice las pautas que sabemos... Por lo menos, mientras no mezcle ideas y tal y aplique las pautas que sabemos... Por lo menos ya sabemos lo que es un buen escrito y otro donde tienes dos o tres ideas mezcladas.

I.: ¿Crees, entonces, que escribir bien es, principalmente, una cuestión de organización de ideas?

S.: Sí, que es lo que más nos cuesta a todos... Cómo empiezo, cómo las separo, de qué hablo... porque tienes, más o menos, toda la información pero, ¿cómo empiezo?, ¿de qué hablo?, ¿de qué ideas? Eso es, por lo menos, lo que más me cuesta y a la gente también.

I.: En las clases de lengua española, ¿hacen algo de esto?

S.: No, ya no tenemos nada.

I.: Entonces, Natalia, en toda tu vida de estudiante, ¿cuánto dirías tú que has escrito, realmente?

S.: Por lo menos, lo que es en inglés... y en español pues, hasta COU... Ya te digo, nos pedían una redacción todos los viernes pero aquí, por lo menos, empezamos a escribir el año pasado con Leslie y tú... Ya, por lo menos... antes no... En el instituto, ya te digo, se basaba todo en el examen... Si era de sintaxis, sintaxis... Te ponían un texto para separar las frases y ya está... y el libro que tenía con las preguntas típicas, ¿qué es lenguaje?, ¿qué entiendes tú por frase? Y eso... pero redacciones, nunca... en COU, nada más.

I.: Resulta curioso que en el mundo académico se trabaje tan poco el lenguaje escrito...

S.: Sí; y en primero, en las asignaturas que teníamos en español, que eran Crítica literaria y Lingüística, pues, era lo mismo... te daban los apuntes, estúdiatelos, te hago una pregunta y me lo sueltas todo en el examen... ya está... No te ponían "háblame de esto; relaciónamelo con lo otro..." que puedas tú poner ideas tuyas, sino, estúdiatelo, me lo sueltas en el examen y ya está... Es que eso, al menos aquí, no está enfocado, para nada, a eso, al lenguaje escrito...

I.: Y en tu casa, ¿hay hábito de lectura o escritura?

S.: Sí; por lo menos el periódico es lo que más se compra... quizá no a diario, pero todos los domingos sí.

I.: ¿Recuerdas si de pequeña te ayudaban en casa con las tareas del colegio?

S.: Sí, mi padre, sobre todo. Mi madre ya no se acuerda de las cosas pero mi padre, que ha estudiado más, sí; sobre todo, Matemáticas. Lengua no; como yo llegaba con aquellas frases con sujeto, predicado... mi padre decía "¿qué es esto?" No se acordaba.

I.: Vamos a volver a las tareas aquí, en la universidad. Cuando terminas una tarea escrita, ¿le pides a alguien que te la lea, que te diga qué opina de lo que has escrito?

S.: Bueno, nosotras tres, por lo menos, sí trabajamos juntas y nos leemos las cosas... y ya te digo, como nosotras sabíamos de qué iba esto ya, venía la gente y nos preguntaba "¿ustedes creen que esto está bien?"... Claro, como esta gente prácticamente partió de cero este año y se vio bastante apurada porque, sí, es verdad, seguir unas pautas y tal pero... no es lo mismo estar ahí dos meses trabajando como estábamos y hacerlo luego todo, prácticamente el último mes.

I.: Bien, piensa ahora en algo que hayas escrito en inglés y algo en español. Aparte de las dificultades que supone escribir en otra lengua, ¿crees que hay algún otro tipo de diferencia a la hora de escribir en ambas?

S.: Sí; el inglés tiene ciertas estructuras que hay que seguir a la hora de poner las frases, abrir párrafos y todo... y el español, yo creo que no. Puedes decirlo de muchas forma diferentes... Yo, por lo menos, veo bastantes diferencias; sobre todo, esa.

I.: ¿A qué te refieres? ¿Tú dirías que los problemas que tienes a la hora de escribir en inglés son los mismos que cuando escribes en español, o son diferentes?

S.: Sí, también; lo mismo me dices un tema, “háblame de la droga” o cualquier otra cosa y me pasa lo mismo: ¿por dónde empiezo?... Sí, hablaría de los problemas de la sociedad, a lo mejor de un problema concreto... pero no sabría por dónde empezar porque me dicen un tema tan general... pero me pasa lo mismo en inglés: “háblame de esto” y es lo mismo... por dónde empiezo... Y de estructura pues, lo mismo... Bueno, ahí en la estructura es donde veo yo la gran diferencia. En inglés tienes que seguir un patrón; hay palabras para abrir párrafos, pero en español no, ¿no? Puedes abrirlo de cualquier forma... En inglés sí, tienes que seguir patrones y estructuras para la idea y la frase.

I.: Entonces, además de que la lengua y el estilo en que escribas imponga ciertas diferencias, ¿los problema siguen siendo para ti los mismos?

S.: A la hora de empezar, por lo menos, el problema sí es el mismo: ¿cómo empezar?, ¿qué escribo?, ¿cómo lo pongo?... Pero la diferencia principal, para mí, es la estructura, por lo menos en inglés... y en español... ¿cómo lo pongo?

I.: ¿Te gusta escribir o lo haces por obligación?

S.: Lo hago por obligación.

I.: ¿Y por qué no te gusta escribir? ¿Tú crees que podría ser el resultado de como te lo han enseñado o como no te lo han enseñado hasta ahora?

S.: Quizá sea por eso porque yo, antes que ponerme a escribir, prefiero coger un libro y ponerme a leer, tanto en inglés como en español... Es que escribir, ¿qué escribo? ¿Escribir yo, para mí?... A veces escribo a Inglaterra para felicitar la navidad pero, nada más.

I.: ¿Tú habías reflexionado antes sobre esto, el lenguaje escrito, tus dificultades...?

S.: No; todo es sistemático... Me dicen: “tienes que leer tres libros, tres libros me leo...” Bueno, es que tampoco tienes tiempo tú de comprarte otro y leerlo.

I.: Bueno, pues ya hemos acabado; si hay algo que tú quieras preguntar o comentar...

S.: Sí, aunque creo que ya no para grabar sino para hablar contigo.

I.: Pues muy bien, gracias por tu colaboración.

Concepción Roigé García

Investigadora: Bueno, aparte de lo que escribes para las asignaturas que tienes en la universidad, ¿escribes algo por tu cuenta?

Sujeto: Sí, bastante; sobre todo cartas. Escribo cartas dos veces en semana; cartas bastante largas y, parece que no pero, eso ayuda. Normalmente estás tan ocupada con tantas asignaturas que, realmente, escribes cuando te lo mandan. En mi caso no; escribo bastantes cartas, en inglés.

I.: ¿Has escrito o escribes algo más de tipo personal como un diario o similar?

S.: Sí; la verdad es que sí. Siempre he escrito diarios, aunque últimamente no escribía nada... sólo cuando me pasaba algo importante o excepcional... lo típico de los amores, pero ya no lo sigo. Lo que más escribo ahora es mi agenda y, además, escribo en inglés. Creo que el español lo tengo un poco olvidado porque no escribo en español ya últimamente.

I.: Vamos a hablar ahora de tus escritos. ¿Sueles hallar dificultades a la hora de realizar una tarea escrita?

S.: Sí; sí tengo dificultades. Siempre se encuentran dificultades porque tú tienes una cosa en la mente y, para pasarlo a escrito, tienes siempre que darle la vuelta... ¿Cómo lo pondría? No soy una persona que tiene que escribir y le sale todo como lo estoy pensando. Hay momentos de inspiración, que sí me sale así, pero, normalmente, no. Incluso para las cartas... escribo una carta y la tiro; vuelvo a escribir otra... Sí; me cuesta.

I.: Entonces, el problema principal que crees tener a la hora de usar el lenguaje escrito es traducir el pensamiento en palabras, de forma que lo que escribas sea lo que estás pensando.

S.: Sí; en parte es eso, pero es también una mezcla que muchas veces no sabes ni lo que estás pensando, ni lo que vas a decir... Entonces, es también cuestión de concentración y de decir: vamos a ver: ¿qué es lo que voy a decir y cómo lo voy a poner? No es sólo transmitir el pensamiento porque, a veces, esa idea no la tienes muy clara en la mente... y antes de escribir tienes que pararte. A mí me cuesta concentrarme... cuando lo logro sí; cuando me inspiro me sale todo bien, pero es una mezcla de las dos cosas.

I.: Entonces, tú crees que hay veces que tienes la idea de lo que vas a decir en la cabeza, pero cuando realmente sabes lo que vas a decir, o cómo lo vas a decir, es cuando lo escribes.

S.: Sí; sí; de todos modos, normalmente me hago un esquema o unos puntos para que no se me vaya porque, a veces, me olvido de los puntos que voy a tocar y, por eso, los tengo que apuntar.

I.: ¿Qué recuerdas del colegio o del instituto sobre la enseñanza del lenguaje escrito? ¿Recibiste algún tipo de instrucción sobre aspectos de organización y desarrollo de un párrafo...?

S.: No; no... En el colegio estoy casi segura que no. Recuerdo a una profesora que nos resultaba a todos muy pesada y que hacía mucho hincapié en cómo hacer un resumen... Yo hacía un resumen que era horroroso y recuerdo que estuvo todo el curso explicándonos los puntos que teníamos que poner y cómo hacerlo. Pero en el instituto tampoco recuerdo hacerlo. Más bien era hincapié en la sintaxis, en el análisis de las frases... pero, realmente, ponerme a escribir no recuerdo haberlo hecho.

I.: Y entonces, ¿cómo aprendiste tú a usar el lenguaje escrito?

S.: Pienso que me dieron una pautas... tienes que hacer una introducción... Algo de eso sí me dieron en el instituto, pero era una cosa teórica. Te daban un texto y te decían “bueno; aquí tienes una introducción, un nudo y una conclusión, desenlace” y todo eso, pero no recuerdo yo que nos pusieran a escribir, a enseñarnos bien. Nos dieron las pautas pero no practicaba.

I.: ¿Recuerdas qué escribías en español, aparte de respuestas a preguntas?

S.: Supongo que hice algo de eso, pero no sé... Cuando volvía de las vacaciones hacía algo de eso; sí, pero yo creo que era para conocer al alumno. No era en plan un escrito...

I.: Y en los años que llevas estudiando inglés, ¿recuerdas si te han pedido escritos y la instrucción que has recibido?

S.: Si incluimos la universidad, sí; las pautas y todo lo he aprendido aquí y, de hecho, esas pautas que me han enseñado en inglés son las que aplico para el español... porque en español no me enseñaron tanto a escribir como aquí, en inglés. Entonces, aplico eso cuando estoy escribiendo en español... y debería ser al revés.

I.: ¿Y no recuerdas que te pidieran escritos, textos en el instituto?

S.: No. Bueno, teníamos un profesor de Filosofía que nos mandaba a hacer lo que él llamaba ensayo... y, por ejemplo, de Marx o Rousseau o cualquier filósofo, nos mandaba a escribir, pero nos mandaba que le contáramos todo lo que decía esa persona. A lo mejor nos pedía otra cosa pero yo no lo recuerdo y de ahora, de la universidad, yo recuerdo muy bien lo que está pasando.

I.: Volviendo a tus problemas con el lenguaje escrito, ¿crees que tu principal problema es traducir el pensamiento en palabras, darle vida a una idea, o crees que tienes otros?

S.: No; es que cuando escribo yo soy muy exigente... Cuando escribo quiero poner, exactamente... a lo mejor tengo una idea que me ronda y el problema mío es que no soy tan buena escribiendo. Entonces, a lo mejor no puedo tener un escrito o una composición maravillosa... Yo no soy poeta ni literato ni nada de eso, pero a la hora de escribir me exijo mucho y, a lo mejor, ese es el problema, que nunca está como yo quiero, como me gustaría que fuera... pero yo me exijo mucho y tengo unas limitaciones; ese es el problema que tengo.

I.: Bueno, y a propósito de lo que estás diciendo, ¿qué es para ti escribir bien?

S.: Escribir bien... Bueno, que cuando leas algo te resulte claro y te cauce una buena impresión... Que cuando acabes de leer digas “¡qué bien expresado lo que querías decir!”, o que use muchos adjetivos. Eso es para mí escribir bien.

I.: ¿Y tú no lo haces?

S.: No; a veces me sale, pero nunca es como me gustaría. No es como Cela.

I.: Pero tampoco se pretende que escribas como él, ¿no?

S.: No; ya pero, a lo mejor, me falta leer un poquito más y yo no soy de las que leo mucho; leo sólo lo que me mandan, y es bastante, pero normalmente no me pongo a leer un libro porque acabo tan cansada...

I.: ¿Hay hábito de lectura o escritura en tu casa?

S.: No; ninguno. No se compra tampoco el periódico. Mi padre tiene una radio pequeña y todo es la radio o la televisión. Mi madre tampoco lee; escribe muchas cartas, pero tampoco lee. Mis hermanos tampoco; la verdad es que ninguno de nosotros tiene hábito de lectura ni de escritura.

I.: ¿Recuerdas si tus padres te ayudaban con las tareas del colegio?

S.: Sí; mi madre, cuando yo era pequeña, me ayudaba. Mi madre siempre dice que, por ser la primera, se nota diferencia entre mis hermanos y yo... Yo, al ser la primera, mi madre siempre me ayudaba, me decía palabras... me solía decir "Conchi, no se dice así; se dice así". Tenía más paciencia y me explicaba las cosas mejor. Sin embargo, mi hermana es más... bueno, no sé; se nota una diferencia porque mi madre hizo más hincapié conmigo que con ella.

I.: Volviendo a las tareas que haces ahora, tus tareas para clase, ¿le pides a alguien que te ayude, que las lea o te de una opinión?

S.: Sí; siempre. Normalmente sí.

I.: ¿Y con qué intención lo haces?

S.: Bueno, es que cuando acabas un escrito, es lo que dije, que nunca acabas conforme; piensas que puedes superar lo que has hecho... entonces pido a alguien que lo lea para ver si entiende lo que he escrito. Necesito siempre la opinión de otra persona.

I.: Sobre tu experiencia con el inglés en la universidad, ¿cómo describirías tu aprendizaje del lenguaje escrito?

S.: Bueno, aquí sí te puedo contar algo del colegio. A mí siempre me apasionó el inglés porque tuve un profesor nativo muy muy bueno. Nos dio unas técnicas increíbles... nos enseñó a construir las frases, nos dio unos esquemas... muy bien. Luego me cambiaron de profesor y me tocó uno horroroso; el nivel de inglés lo perdí totalmente y nada, no nos daba nada... Esa era la clase para reírse y nada... En la universidad me han dado prácticamente todo: a escribir, a hablar... muchas cosas.

I.: Decías antes, que me pareció muy interesante, que aplicas las pautas que has aprendido del inglés al español y es que, justamente, de eso se trata, ¿verdad? De tener unas pautas y un conocimiento del lenguaje escrito y aplicarlos.

S.: Sí; yo no tenía esas pautas. Recuerdo que sabía lo de introducción, nudo y conclusión, pero era algo que me dieron teóricamente. Las pautas que tengo ahora son las que aplico pero, de todos modos, de nada te sirven las pautas sin práctica. Tienes que practicar... y a través de las

pautas es donde ves si lo que te han enseñado sirve para ti o no. Es cierto que yo aplico las pautas que me han dado para el español muchas veces.

I.: Y hablando del español y del inglés, ¿ves diferencia en el uso del lenguaje escrito en ambas? ¿Dirías que los problemas que tienes son los mismos o son diferentes?

S.: Bueno; no sé qué decir... Pienso que, básicamente, son los mismos... son los mismos... Por supuesto, escribiendo en tu propia lengua tienes más posibilidades y puedes expresarte mejor...

I.: Pero eso son posibilidades de lengua ¿no?, es decir, son ventajas que te da el hecho de conocer la lengua.

S.: Sí; son sólo posibilidades de lengua... ahora, te digo una cosa, yo acabo de hacer el escrito en inglés y, en ocasiones, me sale mejor explicar una cosa en inglés que en español... Pero no, yo creo que los problemas son los mismos.

I.: Antes mencionabas, como problema, encontrar las palabras justas para decir exactamente lo que quieres decir, lo que estás pensando, ¿te pasa esto mismo en español?

S.: Sí; es lo mismo. Básicamente es lo mismo. Aparte de los problemas que tengas con la lengua, el resto es lo mismo... es que estás escribiendo; sea en inglés o en español. La persona que sepa escribir bien, o tenga una gran soltura escribiendo, si tiene unos conocimientos mínimos de la otra lengua, yo creo que lo va a hacer igual... supongo yo.

I.: ¿Te gusta escribir, Conchi, o escribes porque tienes que hacerlo?

S.: Sí; a mí me gusta escribir y escribo por muchas razones. A veces escribo sólo para organizar lo que tengo en la mente porque parece que cuando lo haces lo ves más claro y sí; a mí me gusta escribir.

I.: ¿Habías reflexionado antes sobre todas estas cuestiones?

S.: Sí; yo creo que sí porque muchas veces he pensado " qué fácil sería escribir esto si fuera en español", pero claro; eso eran, creo, cuestiones de lengua. Pero sí; sí lo he pensado.

I.: ¿Hay algo que tú quieras comentar o me quieras preguntar?

S.: No; creo que no.

I.: Bien, pues con esto terminamos.

Vanessa Díaz Díaz

Investigadora: ¿Haces algún tipo de escritura por tu cuenta, aparte de la que te piden aquí, en la universidad?

Sujeto: No; nada.

I.: ¿Y cartas o diarios?

S.: Diarios y cartas sí; estoy siempre carteándome, pero escritura así, en plan escritura, no.

I.: Bien, pues volvamos a las tareas que te piden aquí, en la universidad. A la hora de hacer una tarea escrita, cualquiera que sea, ¿sueles encontrar dificultades?

S.: A lo mejor las ideas, pero al escribir no suelo tener problemas; bueno, al menos no en español... En inglés, quizá un poco por el idioma, pero...

I.: ¿Tú crees, entonces, que las dificultades que tienes al escribir, al menos en inglés, son derivadas sólo del uso de una lengua extranjera?

S.: Sí; o falta de vocabulario.

I.: ¿Y cuál es el problema cuando escribes en español, las ideas?

S.: Bueno, hace tiempo que no escribo nada en español, pero sí; creo que el problema son las ideas... estructurarlas...

I.: ¿Eso no te ocurre también cuando escribes en inglés?

S.: Sí; me pasa por la lengua.

I.: ¿Qué quieres decir exactamente? ¿Puedes explicarlo?

S.: Bueno, lo que son las ideas, las tengo. El problema viene, tal vez, luego, cuando voy a escribir... la forma de escribirlo... las expresiones, tal vez... que, a lo mejor, pongo una cosa y quiero decir otra...

I.: Entonces, ¿tú crees que tu problema, a la hora de escribir en inglés, es, digámoslo así, un problema de lengua?

S.: Sí; yo creo que, básicamente, es así.

I.: Vamos a hablar un poco de tus años en el colegio. ¿Recuerdas si en el colegio te enseñaban a usar el lenguaje escrito o te daban pautas sobre cómo organizar el mensaje, por ejemplo?

S.: En el instituto sí; para hacer comentarios de textos de Historia o de Lengua... Literatura, también, pero... no; no me decían siempre un patrón sino que cada profesor me decía uno diferente y, entonces... pero en el colegio no; al menos, que yo recuerde...

I.: ¿Cuándo, y cómo, entonces, empezaste tú a tomar conciencia de lo que es el lenguaje escrito, en la universidad?

S.: Sí.

I.: ¿Y qué puedes decir de tu experiencia? ¿Fue sólo en inglés o en inglés y en español también?

S.: Sólo en inglés; en español sólo comentarios de texto en Teoría literaria pero, no mucho, tampoco; no...

I.: Es decir, que te lo han pedido, pero no te han dado unas pautas a seguir.

S.: Sí; te lo piden pero se supone que ya lo tienes que saber del instituto... esas pautas... pero bueno, bien... He aprendido a escribir, que es lo que me interesaba... por lo menos, mejor que antes, seguro.

I.: Además de la organización de ideas que mencionaste antes, ¿cuál crees tú que es tu problema fundamental a la hora de usar el lenguaje escrito?

S.: Al principio era estructurar... que si la introducción y ponerlo y luego conectarlo... pero, ya después... ¡Bueno, sí; el idioma!... La lengua para ponerlo bien... las expresiones y eso...

I.: Bueno, si dices que no recuerdas haber recibido ningún tipo de enseñanza del lenguaje escrito en el colegio ni en el instituto, tu experiencia en el uso de esta forma del lenguaje, en toda tu vida académica, ha sido realmente muy pobre, ¿no?

S.: Sí; bueno, cuando más me lo han machacado y cuando más he tenido que hacer ha sido aquí, en la universidad... pero, de todas formas, en el instituto tampoco me lo tomaba tan en serio; lo hacía porque tenía que estudiar. Aquí es diferente porque es algo que te gusta...

I.: Bueno, Vanessa, ¿y qué es para ti escribir bien? Cuando dices, o piensas, que alguien escribe bien, ¿qué características crees que tiene que te llevan a pensar de ese modo?

S.: Tiene coherencia... está bien estructurado y conectado, o sea, tiene un buen principio, desarrollo y final... que no se queda nada colgando...

I.: Bien, volviendo ahora a tus tareas aquí, en la universidad, ¿escribes algo en español o sólo en inglés?

S.: No; en español nada. Sólo en inglés.

I.: Y en tu casa, ¿hay hábito de lectura o escritura?

S.: De escritura quizá no, pero de lectura sí. Sí se lee.

I.: ¿Recuerdas si tus padres te ayudaban en las tareas del colegio cuando eras pequeña?

S.: Sí, mi madre sí, pero mi padre, no... También algunos primos mayores que tenía pero, mayormente, mi madre... y, por ejemplo, cunado tenía que estudiar ciencias, o algo así, que tenía que resumir, me lo resumía mi madre...

I.: ¿Recuerdas algo de tu aprendizaje del lenguaje escrito en el colegio, en la asignatura de inglés?

S.: Sí; escribía diálogos o me pedían que diera mi opinión sobre algo... Resúmenes también, pero escribir así, algo serio que lleva un desarrollo, de eso nada... Cuando más, en COU, pero también resúmenes y cosas pequeñas.

I.: ¿Y ahora, cuando terminas tus tareas escritas, le pides a alguien que las lea o te dé su opinión?

S.: Sí, a algún compañero o, por ejemplo, a ti los últimos "essays", pero fuera de este círculo no... A los compañeros sí, para ver si hay algún fallo, algo de lo que yo no me doy cuenta...

I.: ¿Y eso te ayuda?

S.: Normalmente sí; hay veces que no porque ellos piensan una cosa y yo otra pero, normalmente, sí me ayudan.

I.: Volviendo a las diferencias entre escribir en español y en inglés ¿crees que son cosas diferentes o, por el contrario, te parece que es lo mismo? Es decir, ¿tú crees que tienes los mismos problemas cuando usas el lenguaje escrito en inglés y en español, independientemente de los problemas derivados de la lengua?

S.: Pues yo creo que no; escribir es lo mismo. Puede que cambie la lengua o las expresiones pero escribir, en sí, es lo mismo.

I.: ¿Te gusta escribir o lo haces por obligación?

S.: No; a mí me gusta escribir, aunque depende de lo que tenga que escribir... Un ensayo periodístico no pero, por ejemplo, escribir cartas me encanta...

I.: ¿Te habías planteado algo de esto antes, Vanessa, las áreas donde ves que tienes problemas, las diferencias entre escribir en inglés y en español, las dificultades con el lenguaje escrito...?

S.: No; realmente, no. Lo que he aprendido del lenguaje escrito lo he aprendido en la asignatura de inglés porque del español no sabía nada...

I.: ¿Has aplicado alguno de los principios que hemos trabajado sobre la organización del lenguaje escrito al español?

S.: No; realmente no porque no escribo nada en español, aparte de la tarea que me pediste ayer... que no es lo mismo pero...

I.: Sí, aunque vi que entendiste perfectamente la idea del párrafo, la organización de la información y algunas otras cosas...

S.: Sí; eso, desde luego que sí...

I.: Bien, pues ya no tengo más preguntas que hacerte. ¿Quieres preguntar o comentar algo tú?

S.: No; bueno, no. I.: Bien, pues terminamos aquí.