



VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

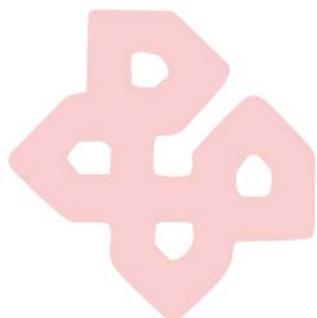
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/03/2012

Fecha de aceptación 21/11/2012

UNA PROPUESTA PARA LA MEJORA DE LA ADECUACIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA EN LA E.S.O.

A proposal for improving adequacy of written expression in secondary education



M^a del Pilar Mesa Arroyo

Instituto Alfaguara de Loja (Granada, España)

E-mail: pilarmesa@yahoo.es

Resumen:

Partiendo de los malos resultados obtenidos por el alumnado andaluz en competencia en comunicación lingüística en las pruebas de diagnóstico efectuadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, y teniendo en cuenta la escasa presencia de actividades de expresión escrita adecuadas en los libros de texto utilizados actualmente en los institutos de educación secundaria de Andalucía; planteamos una propuesta didáctica que, basada en el análisis microfuncional, pretende la mejora de la adecuación de los textos compuestos por alumnado de la ESO. La efectividad de nuestra propuesta se ha comprobado mediante la evaluación de textos compuestos por 40 alumnos de 3º de ESO de dos centros de secundaria andaluces.

***Palabras clave:** educación secundaria obligatoria, competencia en comunicación lingüística, expresión escrita, composición textual, análisis microfuncional.*

Abstract:

As a result of the poor performance of Andalusian students in linguistic communicative competence in the diagnostic tests conducted by the Andalusian Ministry of Education, and taking into account the scarcity of appropriate writing activities in the textbooks currently used in secondary schools in Andalusia, we present in this article an educational proposal based on the microfunction analysis that aims to improve secondary school students ability to compose texts required by the school curriculum. The effectiveness of our proposal has been tested by the assessment of the texts composed by 40 third-year secondary school students at two Andalusian schools.

***Key words:** compulsory secondary education, linguistic communicative competence, written expression, text composition, microfunction analysis.*

1. Introducción

Los resultados del informe PISA correspondientes a 2009 reflejan un incremento en el nivel de comprensión lectora en España y en Andalucía con respecto a 2006, sin embargo, España sigue estando por debajo del promedio de la OCDE, y Andalucía sigue teniendo los resultados más bajos que el promedio de España y se mantiene por debajo de la mayoría de las comunidades autónomas españolas. Del mismo modo, en el informe elaborado por la Consejería de Educación andaluza acerca de los resultados de las pruebas de diagnóstico realizadas en el curso 2008/2009 se concluye que la mayoría del alumnado de secundaria posee un dominio moderado de la competencia en comunicación lingüística.

Acercas de los resultados de las pruebas realizadas en el curso 2009/2010 en Andalucía se ha publicado un avance¹ en el cual los resultados de las cuatro competencias están en lo que se considera niveles intermedios, la dimensión en la que el alumnado sale mejor parado es la comprensión lectora con 4,40 puntos, los peores resultados se obtienen en expresión escrita con 3,28 puntos y en comprensión oral con 3,25 puntos.

Del mismo modo, son muchos los autores que se han quejado de las carencias en competencia lingüística del alumnado de secundaria (Torres, 2005) (Matillas, 2005). En Mesa (2010) como resultado de un estudio realizado sobre alumnos de la ESO en tres centros de enseñanza secundaria de Andalucía se constató la necesidad de indagar las causas de estas carencias en la competencia comunicativa. Incluso en el ámbito universitario en las XVII Jornadas de la lengua y su enseñanza desarrolladas en la Universidad de Granada en noviembre de 2011², los docentes universitarios alertan de las incorrecciones presentes en los textos compuestos por el alumnado del ámbito universitario. Así mismo, existe una preocupación por la competencia comunicativa de los alumnos universitarios que en el futuro se van a dedicar a la docencia (Domingo, Gallego, García Aróstegui y Rodríguez Fuentes, 2010).

De ahí que se venga considerando necesario indagar las causas de estas deficiencias (Camps, 2009) y plantear propuestas que mejoren la competencia en comunicación lingüística del alumnado de secundaria en el país en general, y en la comunidad autónoma andaluza en particular. Por desgracia son pocas las propuestas que se plantean para la mejora de la competencia comunicativa del alumnado, en concreto, para el desarrollo de la expresión escrita, campo que nos ocupa, para primaria podemos citar a Querol (2011) y para secundaria a Gallego (2009) y Mesa (2011 y 2012).

2. Objetivos y descripción de la investigación

Como una de las posibles causas de las deficiencias en la expresión escrita del alumnado andaluz hemos realizado un análisis de las actividades de composición textual propuestas por 46 libros de texto utilizados actualmente en los institutos de educación secundaria andaluces.

¹ Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2011.

² Estas jornadas fueron denominadas *Ortografía e imagen personal. XVII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* y se desarrollaron del 21 al 23 de noviembre de 2011.

Por otra parte, con el fin de mejorar la capacidad del alumnado de la ESO de componer textos escritos llevamos a cabo la aplicación de la metodología del análisis microfuncional. Con este fin procedimos a proponer la composición textual de cartas de presentación a 40 alumnos de 3º de ESO. Seguidamente, trabajamos con ellos el análisis microfuncional y propusimos de nuevo la creación textual con el objetivo de que los alumnos mejoren los resultados de su composición escrita sobre todo en lo que se refiere a la adecuación a un determinado tipo de texto, la carta de presentación, a una situación comunicativa, la solicitud de un empleo, y, a un destinatario, el empleador o empleadores que ofrecen un empleo³. La evaluación de los textos compuestos en primer y en segundo lugar nos permitiría comprobar la mejora de los textos elaborados por los alumnos y la efectividad de nuestra propuesta.

El éxito de la metodología del análisis microfuncional es manifiesto (Vilar, 2002 y 2004). No obstante, su aplicación en la enseñanza del español como lengua materna es novedosa y su relevancia y éxito han sido demostradas en este ámbito (Mesa, 2011 y 2012).

Nuestra propuesta didáctica se ha comprobado en 40 alumnos de tres grupos de 3º de ESO, distribuidos de la siguiente forma:

- Grupo A: 14 alumnos de 3º de ESO del curso 2006/ 2007 IES Clara Campoamor de Peligros (Granada)
- Grupo B: 11 alumnos de 3º de ESO del curso 2007/ 2008 IES Clara Campoamor de Peligros (Granada)
- Grupo C: 15 alumnos de 3º de ESO del Curso 2008/ 2009 IES Don Diego de Bernuy de Benamejía (Córdoba)

Se trataba de alumnos a los que en ese momento les impartíamos la materia de Lengua Castellana y Literatura, por tanto, teníamos fácil acceso a los alumnos y ellos estaban acostumbrados a trabajar con nosotros.

La metodología que seguimos para comprobar la efectividad de nuestra propuesta fue la siguiente; En una primera sesión, les entregamos a los alumnos una actividad extraída de un libro de texto (García Aleixandre, 2003) en la que se aportaba información acerca de qué es una carta de presentación, cuál es su estructura y algunas fórmulas, y se proponía la creación de una carta en respuesta a una oferta de trabajo. Junto con la actividad anterior proporcionamos a los alumnos ofertas de trabajo reales procedentes de Internet y del periódico El País. Los alumnos eligieron una de las ofertas, y con ella y con la actividad elaboraron una primera carta de presentación. En una segunda sesión, informamos a los alumnos del concepto de microfunción⁴, les presentamos dos modelos textuales y conjuntamente realizamos su análisis microfuncional. Seguidamente, le pedimos al alumnado que, disponiendo de las microfunciones que se suelen utilizar en ese tipo textual y los medios lingüísticos adecuados para su expresión, redactaran de nuevo una carta de presentación.

Finalmente, entregamos a los alumnos una encuesta, en la que indagamos el grado de dificultad y de satisfacción que experimentaron al componer el primer y el segundo texto.

³ Camps (2003) señala que hay que determinar los parámetros de la situación comunicativa propuesta, qué se va escribir, con qué intención, quiénes serán los destinatarios.

⁴ Si bien, en la interacción con el alumnado no utilizamos este término, sino que hablamos de funciones.

A continuación, realizamos la evaluación de los primeros y segundos textos que habían compuesto los alumnos observando si el análisis microfuncional realmente les había ayudado a mejorar la adecuación de sus composiciones.

3. Análisis de los manuales

Lamentablemente contamos con pocos análisis de libros de la materia de Lengua Castellana y Literatura. En 1991 se publicó una tesis doctoral (Peñalver, 1991) en la cual se mostraban los resultados del análisis de veintitrés libros de bachillerato. Bastante tiempo después, en 2004 se publican los resultados de estudios más actuales de libros de Lengua Castellana y Literatura de secundaria, si bien realizados sobre pequeñas muestras de manuales.

En Gallardo y Carrasco (2004) se exponen las conclusiones de un pequeño estudio realizado sobre ocho libros de secundaria y seis de primaria. En este se llega a la conclusión de que los libros de texto no desarrollan los objetivos que plantea la administración educativa y no consiguen que el alumnado desarrolle la capacidad de escribir diferentes tipos de textos que cumplan los requisitos planteados de adecuación y corrección. En Lomas y Vera (2004) se hace referencia a las conclusiones de un estudio sobre libros de texto, en el que se apuntan, entre otros aspectos, la ausencia de indicaciones de carácter metodológico en las actividades y el riesgo de incluir nuevos contenidos procedentes de la pragmática, de la lingüística del texto o de la teoría de los actos de habla de un modo exclusivamente conceptual. Más recientemente, se ha defendido una tesis doctoral acerca de los libros de texto de Lengua Castellana, si bien, a diferencia de los trabajos anteriores, esta se dedica a la etapa de educación primaria, y se desarrolla en la comunidad autónoma del País Vasco (Camps, 2009).

En nuestro estudio se han analizado 46 manuales vigentes en la actualidad para la materia de Lengua Castellana y Literatura en la ESO que responden al actual currículo establecido en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre. Lomas (2004) apuntaba la necesidad de llevar a cabo análisis de libros de texto tras la aprobación del nuevo currículo por parte del Ministerio de Educación y Cultura en 2000 y su reformulación en 2003. A pesar de ello, no se habían realizado análisis exhaustivos de los libros de texto utilizados en la actualidad.

En lo que se refiere a la expresión escrita, atendiendo a la legislación educativa actual, los manuales deberían plantear actividades que propongan la creación de textos en contextos sociales significativos, en los que se especifique la situación comunicativa, el destinatario y la finalidad del texto que se propone construir. Las actividades deberían favorecer la aplicación de los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso en la expresión escrita. Con este fin, se tendrían que dar indicaciones acerca de qué lenguaje se debe usar y aportar recursos lingüísticos al alumno especificando su función comunicativa.

Sin embargo, de nuestro estudio se concluye que solo un 26,09% de los manuales contienen actividades de expresión escrita en las que se propone un tipo de texto concreto, se determinan unos pasos, se aportan unos recursos lingüísticos (mostrándose la función que pueden cumplir), y, además, previamente a solicitarle al alumno/a que realice la actividad, este ha leído y analizado ejemplos del mismo tipo de texto. Asimismo, se han constatado numerosas deficiencias en las actividades de expresión escrita que plantean los libros de texto elaborados por las editoriales para la materia de Lengua Castellana y Literatura. Por ejemplo, el 95,65% de los manuales contiene actividades en las que no se dan indicaciones

acerca del lenguaje que el alumno tiene que utilizar. Como muestra de ello, en Ayala (2007) se propone la siguiente actividad en la que no se realiza ninguna indicación acerca del lenguaje que el alumno ha de utilizar: "*Conviértete en guionista de cine e inventa los argumentos de las siguientes películas: -El estudiante inglés. -Historias de cibercafé. -Piratas a todo ritmo*" (Ayala, 2007, p.149). Del mismo modo, en un 95,65% de manuales aparecen actividades en las que no se aportan recursos lingüísticos, así en Blecua (2007) aparece la siguiente actividad:

"Prepara en tu cuaderno una reseña sobre una película que hayas visto recientemente. -Escribe en primer lugar los datos correspondientes a la ficha técnica. - A continuación, haz tu valoración personal y di por qué recomiendas esa película" (Blecua, 2007, p. 131).

En la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía en el sentido del bloque de contenidos denominado ¿Qué y cómo escribir? se indica que se habrá de poner interés en que las producciones sean lo suficientemente cercanas, motivadoras y con significado. Del mismo modo, Salvador y Gutiérrez Cáceres (2005) consideran la falta de motivación como una importante dificultad en la expresión escrita de los estudiantes, y en Mallart (2008) se proponen estrategias para favorecer la motivación. En nuestro estudio, hemos observado qué actividades de los manuales no nos resultaban motivadoras para lo cual hemos utilizado como criterio nuestra experiencia docente y el conocimiento que tenemos de los alumnos de estas edades, siendo conscientes de que este criterio puede considerarse subjetivo.

Del análisis de 46 libros de texto concluimos que un 50% de los manuales contienen actividades no motivadoras para el alumnado de la ESO. Por ejemplo, en un manual aparece una actividad que consideramos poco motivadora ya que no se indica el tema del texto que se ha de componer, no se aporta apenas información, y, además, se da una indicación lingüística que no se justifica de ningún modo: "*Escribe una narración y subraya los adjetivos que hayas utilizado*" (Martí, 2007, p. 67).

Por otra parte, a pesar de que en el currículo para la ESO en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna aparecen contenidos y criterios de evaluación que responden a un enfoque funcional y de que algunos autores han señalado la pertinencia de un enfoque que enseñe al alumno las distintas formas con las que se puede expresar una misma función comunicativa o semántico-gramatical (González Nieto, 2001 y Lomas, 1999). Solamente un 19,56% de los libros de texto analizados contiene apartados en los que aparecen funciones comunicativas y recursos para su expresión. Estos apartados, en un 28,13% de los casos aparecen aislados de otros contenidos, en un 50% no plantean actividades de análisis de textos y en un 43,75% no proponen actividades de composición. De manera que, en ninguna ocasión aparecen en apartados con funciones comunicativas y medios lingüísticos para su realización integrados en otros contenidos, con actividades de análisis y de creación en los libros de texto analizados.

De este análisis se desprende la necesidad de plantear propuestas de composición escrita motivadoras en las que respondiendo a un enfoque funcional se proponga la creación de un tipo de texto concreto, se planteen unas pautas, se aporten unos recursos lingüísticos (mostrándose la función que pueden cumplir), y en las que, además, previamente se haya planteado el análisis de ejemplos del mismo tipo de texto.

4. Análisis y composición textual basada en el enfoque comunicativo con microfunciones

Salvador y Gutiérrez Cáceres (2005) consideran que la expresión escrita es un ámbito en el que se suelen presentar dificultades con mayor frecuencia que en el resto de las destrezas debido a la complejidad del proceso de desarrollo de la capacidad de expresión escrita. Asimismo, para estos autores los problemas en la expresión escrita se dan fundamentalmente en la etapa educativa a la que nos dedicamos, la educación secundaria (Salvador y Gutiérrez Cáceres, 2005).

Actualmente está demostrada la utilidad y el valor de la aplicación de métodos de enfoque comunicativo-funcional en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la traducción (Vilar, 2002). El actual currículo para la materia de Lengua Castellana y Literatura y los estudiosos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, consideran que el alumnado de la ESO ha de aprender a expresarse con distintos registros en diferentes situaciones comunicativas adecuándose a los tipos textuales más frecuentes en la vida adulta. Con el fin de paliar las carencias en la competencia comunicativa de nuestro alumnado, especialmente en lo que respecta a la adecuación de sus composiciones escritas, hemos aplicado el análisis microfuncional a una propuesta de composición escrita.

De acuerdo con la metodología del análisis microfuncional cada tipo textual responde a unas convenciones lingüísticas y, por ello, para expresar una misma microfunción en distintos tipos textuales se han de emplear recursos lingüísticos diferentes. Por ejemplo, como resultado del análisis que realizamos de distintos tipos de correspondencia, observamos que las fórmulas utilizadas para expresar la consecuencia, varían de un tipo a otro. En correspondencia administrativa las formas más usadas son los verbos producir, conllevar, implicar, generar, suponer así "La subida de precios implica mejoras en la presión del servicio". En las cartas comerciales la locución conjuntiva por lo que en por ejemplo: "*por estar suscrito tiene un descuento del 25%, por lo que el importe a pagar es de...*" y en las jurídicas la locución conjuntiva como consecuencia de: "*Me encomienda el ejercicio de las acciones legales procedentes contra Vds. como consecuencia del impago*" (Mesa, 2004).

Asimismo, los distintos tipos textuales tienen composiciones funcionales diferentes. Por ejemplo, las funciones más habituales en correspondencia son: saludar, identificarse, despedirse o suscribir, mientras que en los manuales de instrucciones la función que más aparece es dar instrucciones.

Nuestra propuesta didáctica para los alumnos de la ESO consiste en la presentación de modelos textuales en los cuales el alumno con nuestra ayuda analiza qué microfunciones se efectúan y cuáles son los medios léxicos o gramaticales con los que se realizan esas microfunciones. Posteriormente, con la información acerca de qué microfunciones y qué recursos lingüísticos son apropiados a ese tipo textual, a esa situación comunicativa y a un registro formal o no coloquial (que el alumno suele desconocer) podrá componer textos más adecuados.

Consideramos que el enfoque funcional comunicativo puede aplicarse en la enseñanza puesto que este alumnado, pese a ser nativo, desconoce qué formas ha de usar en cada contexto, y sobre todo, no dispone de sinónimos funcionales que pueda utilizar en situaciones formales, y esta metodología se los proporciona. Como muestra de ello, presentamos en la

siguiente tabla expresiones⁵ que redactaron alumnos de 3º de ESO al plantearles la composición de una carta de presentación (antes de que analizaran los modelos textuales) junto a las fórmulas utilizadas en los modelos de cartas de presentación que les entregamos posteriormente.

Expresiones de alumnos de 3º de ESO	Expresiones de modelos de cartas de presentación
le mando mi curriculum para que lo vea	me dirijo a Uds. con el fin de remitirles mi currículum vitae y poder aspirar al puesto de agente de ventas que solicitan
le doi mis datos, para ver si usted podría contratarme	tengo el gusto de remitirle mi currículum vitae con el objetivo de participar en el proceso de selección
Espero que me llamen pronto	Esperando que estudien mi solicitud
Quiero que sepa que tengo la E.S.O.	soy Técnico especialista en la Rama Agraria de Formación Profesional y he cursado la especialidad de Explotaciones hortofrutícolas, además he realizado un curso de perfeccionamiento sobre Comercialización y Distribución Agro-ganadera en el centro de capacitación nº 2 del SEA de Málaga.

5. Relato de la experiencia y sus resultados

En las indicaciones legales educativas vigentes se establece que se han de incluir “en todas las materias las referencias a la vida cotidiana y al entorno del alumnado” y que los aprendizajes han de ser “relevantes, significativos y motivadores” (Decreto 231/2007 de 31 de julio por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía). Asimismo, la bibliografía existente acerca de la enseñanza de la expresión escrita manifiesta la necesidad de plantear situaciones reales o realistas ya que ello favorecerá la motivación del alumnado y que el aprendizaje sea significativo (Camps, 2003; Prado, 2004; Gómez Rodríguez y López Santamaría, 2005; Ávila, 2005).

Por ello, hemos procurado que la situación de comunicación que planteamos a nuestros alumnos sea realista y cercana al alumnado y que, por lo tanto, pueda favorecer el desarrollo del aprendizaje significativo y resultarles motivadora. La actividad de composición escrita que proponemos es la creación de una carta de presentación para solicitar un empleo a partir de una oferta de trabajo real. La redacción de este tipo textual supone una situación cercana a la realidad del alumnado de 3º de ESO, puesto que ya empieza a plantearseles la necesidad de elegir unas u otras opciones que irán determinando su futuro laboral, y, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (cumplidos los dieciséis años) podrían incorporarse al mercado laboral. En Mallart (2008) se proponen estrategias para favorecer la motivación, de entre las cuales, al elaborar y poner en práctica nuestra propuesta didáctica, hemos tenido en cuenta al proponer la composición de la carta de presentación por su utilidad, por la vinculación de los intereses e extraescolares con los escolares, la constatación del valor del contenido relevante, porque se prevé que puede utilizar este tipo textual en el futuro o porque se reconoce la importancia del tema.

⁵ Transcribimos literalmente los fragmentos de las cartas de presentación compuestas por los alumnos de la ESO.

Los ejemplos de cartas de presentación que presentamos al alumnado son modelos textuales verosímiles procedentes del SAE (Servicio andaluz de empleo). Con nuestra propuesta didáctica el alumno decide, a través de los resultados del análisis microfuncional de los modelos textuales proporcionados, qué escribir (microfunciones) y cómo hacerlo, con qué formas o estructuras lingüísticas, y, en consecuencia, aprende a adecuarse a un registro formal y a respetar las convenciones textuales.

Para cada recurso lingüístico que trabajábamos preguntábamos a los alumnos si sabían qué función se expresaba con este, si lo desconocían les íbamos orientando dándoles pistas, les remitíamos a lo que ya sabían, y les corregíamos. Debido a que el análisis lo realizó en común toda la clase, y a que, nosotros, como profesores, preguntábamos a los alumnos e íbamos anotando en la pizarra las respuestas satisfactorias, la mayoría de los alumnos tenían la información que se reproduce en la tabla 2.

FUNCIONES	MEDIOS	
	CARTA 1	CARTA 2
Identificarse/presentarse	Nombre completo y dirección en el margen superior izquierdo	Nombre completo y dirección en el margen superior izquierdo
Fechar	Ciudad, día de mes de año: Granada, 15 de marzo de 2007 en el margen superior derecho	Día de mes de año: 5 de mayo de 2005 en el margen superior derecho
Indicar destinatario	Nombre de la empresa y dirección en el margen superior derecho	Sr ^a Dña. + nombre, cargo y nombre de la empresa y dirección, en el margen superior derecho
Abreviar	C, SA, Att., Dpto., Sres., Uds., Fdo.	C, Sr ^a , Dña., SA, dcha., SEA, Vds., PD.
Saludar	Muy Sres. míos	Estimada Sr ^a .
Referirse a la oferta de empleo	Tras ver su oferta de empleo...	En relación con la oferta de...
Indicar una fecha	el pasado día + día + del presente mes: el pasado día 5 del presente mes	el pasado + día + de + mes: el pasado 1 de mayo
Dirigirse al destinatario	Me dirijo a ustedes (verbo dirigirse)	Tengo el gusto de + infinitivo
Expresar finalidad	Con el fin de + infinitivo: con el fin de remitirles...	con el objetivo de + infinitivo: con el objetivo de participar...
Referirse al currículum vitae	Como podrán comprobar en él	Como puede apreciar en este
Referirse a discurso previo(al currículum, si se ha citado anteriormente)	Pronombre personal: él	Pronombre demostrativo: este
Indicar experiencia	Poseo experiencia en este campo Estuve desempeñando tareas de... en un puesto similar	
Expresar causa	Locución conjuntiva ya que	
Expresar consecuencia		Locución conjuntiva por estas razones
Expresar duración	Preposición durante	
Desear	Verbo esperar en gerundio + conjunción que: Esperando que estudien mi solicitud	Verbo desear en condicional + conjunción que: desearía que tengan en cuenta mi candidatura
Despedirse	Les saludo atentamente,	Atentamente,

Firmar	Fdo.: + nombre completo	Nombre completo, título
Indicar estudios/expresar formación		soy + título: soy técnico especialista en ... he cursado + estudios: he cursado la especialidad de... verbo realizar: he realizado un curso de...
Indicar que se adjunta el currículum vitae		PD.- Adjunto currículum vitae

Cuando finalizamos el análisis microfuncional, les pedimos a los alumnos que, disponiendo de la información anterior redactaran de nuevo una carta de presentación.

Hemos de señalar que los alumnos del grupo A tenían ciertos conocimientos sobre las funciones comunicativas ya que el manual de Lengua Castellana y Literatura que utilizaban en clase (López, 2002) contiene secciones en las que se expone una función comunicativa y medios lingüísticos para llevarla a cabo, si bien, estos apartados no plantean actividades de ningún tipo y aparecen aislados del resto de contenidos.

Los alumnos de los tres grupos se mostraron muy motivados con la actividad sobre todo cuando repartimos las distintas ofertas. Muchos preguntaban si eran reales, e incluso algunos si íbamos a enviar las cartas. La actividad les produjo sorpresa.

En último lugar, con el objetivo de comprobar si nuestra propuesta didáctica resultó atractiva al alumnado, en una encuesta posterior a la realización de la actividad que planteamos, preguntamos a los alumnos si esta les ha resultado motivadora y útil.

A continuación, realizamos la evaluación de los primeros y segundos textos que habían compuesto los alumnos observando si el análisis microfuncional realmente les había ayudado a mejorar la adecuación de sus composiciones.

Para evaluar los textos compuestos por los alumnos en primer y en segundo lugar y comprobar si el alumnado mejora o no hemos contado con la herramienta informática Atlas.ti. Atlas.ti es un CAQDAS, los CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) son programas pensados para facilitar el trabajo en el ámbito de las ciencias sociales, haciendo posible el procesamiento de grandes volúmenes de datos textuales, facilitando su análisis cuantitativo y sobre todo cualitativo.

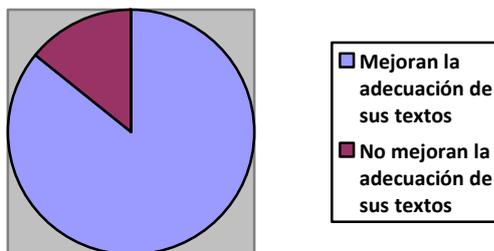
Atlas.ti nos permite presentar de una manera ordenada y fácil los textos compuestos por los alumnos, las inadecuaciones que observamos en estos así como el tipo de criterio de evaluación del que se trata. Cada criterio de evaluación es un código en el que incluimos un comentario en el que detallamos en que consiste ese criterio. En el siguiente gráfico presentamos una de las primeras cartas de presentación compuesta por un alumno de la ESO con indicación de las inadecuaciones que presenta. En la primera ventana que se puede ver abajo a la derecha aparece la justificación del criterio de evaluación "No se adecua al tipo de texto", en la ventana que aparece en el centro se pueden observar las inadecuaciones de este tipo que presentan los distintos textos compuestos por los alumnos, y en la de la derecha las distintas inadecuaciones que recogemos con este criterio de evaluación

alumnos cuya segunda carta de presentación es más o menos adecuada que la primera que compusieron, y detallamos el porcentaje medio de mejora de la adecuación estilística de las cartas de presentación compuestas por los alumnos tras realizar el análisis microfuncional. Este porcentaje de mejora es la diferencia de la puntuación media obtenida por los alumnos en las segundas cartas redactadas respecto a las primeras.

Grupo A

De 14 alumnos de 3º de ESO mejoran 12, lo que supone que un 85,71% del alumnado mejora la adecuación de sus cartas de presentación después de haber realizado el análisis microfuncional de modelos textuales utilizando los recursos obtenidos en este para la composición. Los 12 alumnos que mejoran en la segunda carta respecto a la primera lo hacen en un porcentaje de mejora de una media de un 21,49%.

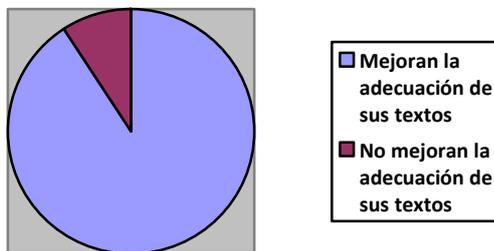
Grupo A



Grupo B

De 11 alumnos de 3º de ESO mejoran 10, lo que supone que el 90,91% del alumnado mejora la adecuación de sus cartas de presentación. Los alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 14,49% en la segunda carta respecto a al primera.

Grupo B

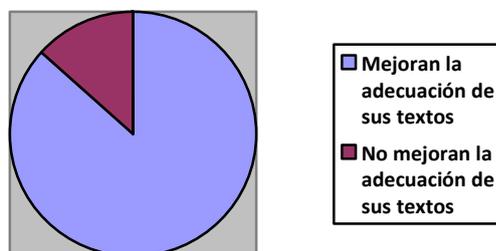


Grupo C

De 15 alumnos de 3º de ESO, 13 alumnos han mejorado la adecuación en su segunda carta respecto a la primera, lo que supone que el 86,67% del alumnado mejora la adecuación de sus cartas de presentación después de haber realizado el análisis microfuncional de textos

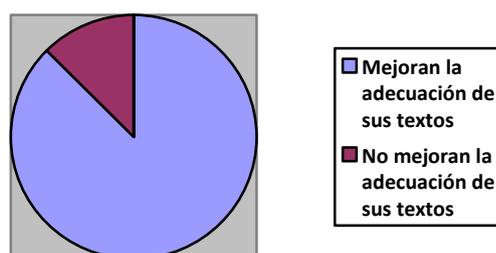
utilizando los recursos obtenidos para la composición. Los alumnos que mejoran lo hacen en una media de un 21,99% en la segunda carta respecto a la primera.

Grupo C



En resumen, los tres grupos de 3º de ESO (A, B y C) suponen 40 alumnos, de los cuales mejoran 35, frente a 5 que no lo hacen. Por tanto, mejoran un 87,5% del alumnado. El porcentaje medio de mejora de la adecuación de los textos es de un 19,86%.

3º de ESO



Por consiguiente, podemos afirmar que los textos elaborados tras aplicar la metodología propuesta son más adecuados que los elaborados en primer lugar.

Tras poner en práctica nuestra propuesta didáctica entregamos a los alumnos una encuesta en la que indagábamos sus sensaciones al tener que componer los textos en cada caso, el grado de satisfacción con los resultados obtenidos, la evaluación de sus textos y de la propia actividad. De los resultados de las consideraciones aportadas por los alumnos en las encuestas, podemos concluir que:

- A la mayoría de los alumnos (un 68,42% de ellos) les resultó más fácil escribir la segunda carta de presentación, y (un 91,23% de los alumnos) quedaron más satisfechos con el resultado de la carta escrita en la segunda ocasión que en la primera composición.
- La mayoría de los alumnos (un 73,53% de ellos) se sintieron inseguros y sin medios (un 61,76%) al escribir el primer texto; y capacitados (un 19,18%), y con medios (un 94,12%) al escribir el segundo, tras haber realizado el análisis microfuncional y la actividad de composición utilizando microfunciones y medios lingüísticos. Asimismo, las valoraciones de los alumnos sobre sus composiciones mejoran en los segundos textos con respecto a los primeros.

- La mayoría, después de haber realizado estas actividades, si tuviera que redactar una carta de presentación, afirman que se sentirían más seguros (un 91,23%), más capacitados (un 85,96%) y acudirían a los textos analizados y a las funciones y medios (un 87,72%).
- En lo que se refiere a la motivación del alumnado, a la mayoría le gustó la actividad (un 88,24%), no le pareció aburrida (un 88,24%) y le resultó útil (un 88,24%).

6. Conclusiones

Las cartas de presentación compuestas por los alumnos de 3º de ESO objeto de nuestro estudio, tras haber realizado el análisis microfuncional de modelos textuales, y disponiendo de los recursos lingüísticos procedentes de este, en su mayoría son más adecuadas que las elaboradas en primer lugar atendiendo a una actividad procedente de un libro de texto. Estas cartas de presentación redactadas en segundo lugar son bastante aceptables; respetan en mayor medida las convenciones en cuanto a la presentación y superestructura, son más adecuadas al tipo de texto, al propósito comunicativo y al interlocutor; en ellas se ha seleccionado una información más apropiada, y se utiliza un registro más formal que las compuestas en primer lugar.

Tal y como se desprende de los resultados de la encuesta, a la gran mayoría de los alumnos le resultó más fácil escribir la segunda carta que la primera y quedaron más contentos con el resultado de la carta escrita en la segunda ocasión, además, les resultó más fácil escribir la segunda carta que la primera. La inmensa mayoría, después de haber realizado estas actividades, afirma que si tuviera que redactar una carta de presentación se sentirían más seguros, más capacitados y acudirían a las cartas analizadas y a las funciones y medios lingüísticos estudiados. Del mismo modo, a la mayor parte de los alumnos les gustó la actividad, no les pareció aburrida y les resultó útil.

Creemos que la verosimilitud y utilidad de los textos favorecieron la motivación del alumnado. Si atendemos a la actitud de los alumnos en el momento de realizar la actividad, podemos afirmar que, en general, fue buena en los grupos con los que trabajamos. Por tanto, la experiencia ha sido satisfactoria para los alumnos y para nosotros porque nos ha ayudado a mejorar un aspecto, el de la composición escrita en el alumnado de la ESO en el que se presentan numerosas deficiencias.

Esta propuesta de análisis microfuncional y posterior composición de textos podría completarse en distintos sentidos. La inserción de este tipo de actividad en la programación de los distintos cursos de la ESO con distintos tipos textuales, es posible, y permitiría que el alumno trabajara de un modo más autónomo ya que se iría ejercitando gradualmente en la metodología de análisis y composición. El Real Decreto 1631 de 2006 de 29 de diciembre propone la posibilidad de composición escrita de determinados tipos textuales para cada curso con los que consideramos que se podría trabajar como se ha propuesto en el presente estudio. Por ejemplo, en 3º de ESO con convocatorias, reglamentos, participación en foros o textos académicos. Asimismo, es posible realizar, en el marco de la propuesta didáctica planteada, actividades de refuerzo y ampliación atendiendo a la diversidad y a la legislación educativa vigente.

Referencias bibliográficas

- Ávila, C. (2005). Recursos para la enseñanza y aprendizaje del léxico. En J. A. Moya (Ed.) *Pragmática y enseñanza de la lengua española*. Actas de las *X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp.111-118). Granada: Universidad de Granada.
- Ayala, O. L. y Martín Daza, C. (2007). *Lengua Castellana y Literatura 1º ESO*. Madrid: Akal.
- Blecua, J. M., Collado, C., Hurtado, J. y Simón, C. (2007). *Lengua castellana y literatura 1 Enlace*. Madrid: SM.
- Camps, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, C. (2009). *El enfoque comunicativo en los libros de texto de Lengua Castellana para Educación Primaria. Análisis de los materiales utilizados en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. San Sebastián. Disponible en <http://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=835509>.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011). *Evaluación de diagnóstico 2009-2010. Avance*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa.
- Decreto 231/2007 de 31 de julio *por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía*
- Domingo, J., Gallego, J.L., García Aróstegui, I. y Rodríguez Fuentes, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 2, 303-323. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf>.
- Gallardo, M. C. y Carrasco, A. (2004). Los libros de texto: objetos de deseo. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36 (abril-mayo-junio), 33-42.
- Gallego, M. (2009). Marcadores discursivos en el proceso de composición del texto escrito. Propuesta didáctica. Valencia: Universidad de Valencia. Disponible en hdl.handle.net/10803/10326.
- García Aleixandre, A. et al. (2003). *Lengua castellana y literatura 4º de ESO Andalucía*. Sevilla: Algaída.
- García Guzmán, A. (2007). *La expresión escrita de alumnos de etnia gitana escolarizados en educación primaria (recurso electrónico)*. Granada: Universidad de Granada.
- Gómez Rodríguez, J. M. y López Santamaría, G. (2005). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. En J. A. Moya (Ed.) *Pragmática y enseñanza de la lengua española*. Actas de las *X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 251-262). Granada: Universidad de Granada.
- Lomas, C. (1999). *Cómo hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2004). Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36 (abril-mayo-junio), 15-32.
- Lomas, C. y Vera, M. (2004). Los libros de texto. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36(abril-mayo-junio), 7-14.
- López, P. et al (2002). *Lengua castellana y literatura. Métodos, técnicas, estrategias 3º Andalucía*. Madrid: Santillana.
- Mallart, J. (2008). Didáctica de la motivación. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.) *Didáctica General. La práctica en la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 177-195). Madrid: Mc Graw-Hill.

- Martí, S., Fortuny, J. B., Picó, C. y Alsina, R. (2007). *Lengua castellana y Literatura 1 ESO*. Barcelona: Teide.
- Matillas, C. M. (2005). Reflexiones acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO. En J. A. Moya (Ed.) *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp.329-332). Granada: Universidad de Granada.
- Mesa, M.P. (2004). Funciones comunicativas y medios lingüísticos en correspondencia. En P. Faber, C. Jiménez y G. Wotjak (Eds.) *Léxico especializado y comunicación interlingüística. VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica* (pp.323-335). Granada: Granada Lingüística.
- Mesa, M.P. (2010). Estudio acerca de la influencia del nivel sociocultural en la competencia comunicativa e intervención didáctica en expresión y composición del alumnado de ESO. En Departament de Didàctiques Específiques. *II Congrés Internacional de Didàctiques 2010. L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació* (325). Girona: Universitat de Girona.
- Mesa, M.P. (2011). *Propuesta de composición textual basada en "microfunciones" en la enseñanza del español como lengua materna en la ESO*. Universidad de Granada: Granada, 2011. Disponible en <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/19655782.pdf>.
- Mesa, M.P. (2012). Propuesta didáctica de composición textual con ayuda de microfunciones en la educación secundaria obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 60 (abril-mayo-junio), 102-107.
- Orden de 10 de agosto de 2007 *por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*
- Peñalver, M. (1991). *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el bachillerato*. Granada: Comares.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Querol, M. (2011). Enseñanza de la lengua escrita. Una experiencia con las "letras" chinas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3) (diciembre).
- Real Decreto 1631 de 2006 de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*
- Salvador, F. y Gutiérrez Cáceres, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Archidona: Aljibe.
- Torres, M. C. (Coord.) (2005). Aplicación de la LOGSE en la actualidad. En J. A. Moya (Ed.) *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp. 111-118). Granada: Universidad de Granada.
- Vilar, K. (2002). Las microfunciones comunicativas y sus realizaciones materiales en función del tipo de texto: estudio inter e intralingüístico. En M. Carretero et al. (Eds.). *A life in words* (pp. 297-318). Granada: Universidad de Granada.
- Vilar, K. (2004). Diccionario de sinónimos funcionales. En P. Faber, C. Jiménez y G. Wotjak (Eds.) *Léxico especializado y comunicación interlingüística. VI Congreso Internacional de Lingüística Hispánica* (pp. 297-322). Granada: Granada L